

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. 18	n. 2	241p.	Agosto 2021
----------------	-----------	-------	------	-------	-------------

DIRETORIA DO GEL / 2021-2023 (USP)

Presidente: Prof. Dr. Marcelo Módolo

Vice-Presidente: Prof. Dr. Alexander Yao Cobbinah

Secretária: Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

Tesoureira: Profa. Dra. Marcelli Cherchiglia Aquino

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 e 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	6
Marcelo Módolo	
FRAGMENTOS POÉTICOS DE MECENAS: TRADUÇÃO E COMENTÁRIO	9
<i>THE POETIC FRAGMENTS OF MAECENAS: TRANSLATION AND COMMENTARY</i>	
Eduardo Henrik AUBERT	
A SEMÂNTICA DAS PERGUNTAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA PROPOSTA SISTÊMICO-FUNCIONAL	35
<i>THE SEMANTICS OF QUESTIONS IN BRAZILIAN PORTUGUESE: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL PROPOSAL</i>	
Theodoro Casalotti FARHAT e Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO	
NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO SOBRE A VISÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE LETRAS E DE ESPECIALISTAS DA ÁREA	66
<i>ENGLISH PROFICIENCY LEVEL OF FUTURE TEACHERS: A STUDY ON TEACHERS AND ASSESSMENT SPECIALISTS' VIEWS</i>	
Eliana KOBAYASHI e Barbara Cristina GALLARDO	
UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DA POLARIZAÇÃO OCIDENTE/ORIENTE NA POLÊMICA SOBRE O ATAQUE À REVISTA <i>CHARLIE HEBDO</i>	88
<i>A CRITICAL-DISCURSIVE ANALYSIS OF THE WEST/EAST POLARIZATION IN THE CONTROVERSY OVER THE ATTACK ON CHARLIE HEBDO MAGAZINE</i>	
Ana Clara Partelli MARCHETE e Julia ALMEIDA	
UMA REFLEXÃO ACERCA DO PARADIGMA DE NOMES DEVERBAIS COM OS SUFIXOS <i>-ÇÃO</i> E <i>-MENTO</i> EM PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	105
<i>A REFLECTION ON THE PARADIGM OF DEVERBAL NAMES WITH THE SUFFIXES <i>-ÇÃO</i> AND <i>-MENTO</i> IN CONTEMPORARY BRAZILIAN PORTUGUESE</i>	
Natália Cristine PRADO e Gisela Sequini FAVARO	

AS PALAVRAS QUE OS BEBÊS NÃO DIZEM: REVISITANDO O PROBLEMA DA NOÇÃO DE “PALAVRA” À LUZ DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	128
<i>BABIES’ NON-SAID WORDS: A REVIEW OF THE “WORDHOOD” ISSUE IN THE LIGHT OF LANGUAGE ACQUISITION</i>	
Mauricio RESENDE	
MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR ACERCA DAS PESQUISAS NO BRASIL	160
<i>MULTILITERACIES AND INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS: A VIEW ABOUT RESEARCH IN BRAZIL</i>	
Fernanda Maria Almeida dos SANTOS	
WATCHMEN EM PORTUGUÊS: QUEM VIGIA OS TRADUTORES?	186
<i>WATCHMEN IN PORTUGUESE: WHO WATCHES THE TRANSLATORS?</i>	
Talita SERPA e Erika Leticia CARMONA	
SARAMAGO, José. Último Caderno de Lanzarote – o diário do ano do Nobel. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Resenha	213
Jean Pierre CHAUVIN	
FLORES, G. G. Horácio. Arte Poética . Tradução, introdução e notas de Guilherme Gontijo Flores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. Resenha	218
Alexandre Pinheiro HASEGAWA	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	237
<i>SUBJECT INDEX</i>	239
ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX	241

APRESENTAÇÃO

Este segundo número do volume dezoito da *Revista do GEL* apresenta oito novos artigos e duas resenhas críticas. Nesses dez estudos, são discutidas diferentes materializações do fenômeno linguístico por meio de análises diversas.

Em “Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário”, Eduardo Henrik Aubert oferece tradução e comentário de todos os fragmentos poéticos atribuídos a Caio Clínio Mecenas (c. 70 a.C. - 8 a.C.), o famoso patrono das letras na época augustana, menos conhecido por sua atividade de escritor.

No texto “A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional”, Theodoro Casalotti Farhat e Paulo Roberto Gonçalves-Segundo propõem, com base nos estudos sistêmico-funcionais de Hasan (1989, 2013, entre outros), a descrição do sistema semântico da “demanda de informação” – também conhecida como “perguntas”.

O artigo “Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área”, de Eliana Kobayashi e Barbara Cristina Gallardo, apresenta recorte dos resultados de amplo estudo sobre o nível de proficiência em língua inglesa de alunos em diferentes etapas do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública e questiona a relevância da aplicação de testes de proficiência para acompanhar a evolução desses alunos, do processo seletivo aos diferentes anos da graduação.

Mudada a perspectiva para a Análise Crítica do Discurso, de Teun van Dijk (2015, 2016), e para a Teoria da Polêmica, de Ruth Amossy (2017), Ana Clara Partelli Marchete e Julia Almeida, em “Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*”, resgatam a polêmica entre liberdade de expressão e limites éticos para a prática do humor, suscitada com o atentado à revista *Charlie Hebdo*, em 2015, buscando indagar como as formas de apresentação e a qualificação dos atores envolvidos no discurso interferem no debate e reacendem a polarização e os posicionamentos polêmicos entre ocidentais e orientais no discurso jornalístico brasileiro.

Natália Cristine Prado e Gisela Sequini Favaro, no artigo “Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em português brasileiro contemporâneo”, refletem acerca do paradigma dos nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em português brasileiro contemporâneo, com base em estudos realizados por Basílio (1987) e Rio-Torto (1998).

A caracterização de “palavra” pela aquisição da linguagem é o tema da reflexão de “As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de ‘palavra’ à luz da aquisição da linguagem”. O autor Maurício Resende discute a caracterização da unidade “palavra”, que tem sido um dos problemas centrais das teorias que discutem a morfologia, pois a falta de critérios consistentes para defini-la tem levado certos modelos teóricos (os modelos construcionistas) a abandonarem o estatuto especial dessa unidade e caracterizá-la como fruto de operações sintáticas – as mesmas empregadas para gerar sintagmas/sentenças.

Na sequência, em “Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil”, Fernanda Maria Almeida dos Santos analisa pesquisas do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2015 a 2019, que discutem como os multiletramentos têm sido entendidos/promovidos nos cursos iniciais de formação de professores de língua portuguesa em alguns contextos no Brasil.

No término da sequência de artigos, há “Watchmen em português: quem vigia os tradutores?”, de Talita Serpa e Erika Leticia Carmona. O objetivo desse artigo é observar os quatro aspectos apontados por Zanettin (2008) no tocante à tradução de quadrinhos – formato, público-alvo, nomes e relação intersemiótica – em duas traduções da *graphic novel Watchmen* (1986), de Alan Moore e Dave Gibbons: uma realizada por Jotapê Martins e publicada pela Editora Abril em 1999 e outra por Hércio Carvalho e publicada pela Editora Panini em 2009.

Finalizamos o presente número com duas resenhas: i) “Todas as vozes de Saramago” sobre a obra *Último Caderno de Lanzarote – o diário do ano do Nobel*, de José Saramago, resenhada por Jean Pierre Chauvin e ii) “Novas e velhas discussões na obra do *magister satiricus*: a Arte Poética de Horácio em ‘hexâmetros brasileiros’” sobre a obra *Arte Poética*, de Horácio, traduzida por Guilherme Gontijo Flores, resenhada por Alexandre Pinheiro Hasegawa.

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

Mais uma vez, agradeço à Letraria e a todos os seus colaboradores, a Milton Bortoleto – nosso auxiliar editorial –, aos autores e aos pareceristas, cujos ânimo e contínua resistência têm dado prosseguimento a este importante projeto científico, mesmo em momento tão adverso.

Excelente leitura a todos!

Marcelo Módolo¹
Editor da Revista do GEL,

São Paulo, 22 de julho de 2021,

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

FRAGMENTOS POÉTICOS DE MECENAS: TRADUÇÃO E COMENTÁRIO

Eduardo Henrik AUBERT¹

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3144>

Resumo: Este artigo oferece uma tradução e um comentário de todos os fragmentos poéticos atribuídos a Caio Clínio Mecenas (c. 70 a.C. – 8 a.C.), o famoso patrono das letras na época augustana, menos conhecido por sua atividade de escritor. O comentário visa a analisar a matéria e a elocução de Mecenas, com especial atenção para as interrelações entre a experiência neotérica e aquela dos poetas augustanos. A análise sugere que, ao identificar uma tensão produtiva entre esses empreendimentos poéticos, a atividade dos escritores do círculo de Mecenas também pode ser mais bem compreendida como experiência histórica complexa. Em apêndice, estão traduzidos ainda todos os fragmentos de prosa supérstite de Mecenas.

Palavras-chave: Literatura latina. Fragmentos. Período augustano. Mecenas. Neoterismo.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; eduardo.aubert@usp.br; <http://orcid.org/0000-0002-7562-7057>

THE POETIC FRAGMENTS OF MAECENAS: TRANSLATION AND COMMENTARY

Abstract: This article provides a translation and commentary of all the poetic fragments attributed to Caius Clinius Maecenas (c. 70 b.C. – 8 b.C.), the renowned patron of letters of the Augustan age that is lesser known for his activity as a writer. The commentary aims at analyzing Maecenas' subject matter and diction and focuses especially on the interconnections between the Neoteric experience and that of the Augustan poets. It proposes that by identifying a dynamic tension between those poetic endeavors, the activity of the writers of Maecenas' circle can also be envisaged as a multilayered historical experience. All the surviving fragments of Maecenas' prose are translated in an appendix.

Keywords: Latin literature. Fragments. Augustan age. Maecenas. Neoterism.

Introdução

A história da poesia latina pode ser pensada, tal como aparece para o estudioso moderno, como uma planície obscura, com pequenos oásis luminosos, tão relevantes são as perdas que permitiriam entender o conjunto da paisagem. Tome-se o caso da poesia lírica. Embora Horácio se apresente como inovador nesse domínio – e de fato, em muitos aspectos, parece tê-lo sido –, conforme se depreende, por exemplo, da abertura de seu livro terceiro das *Odes*, Pompônio Porfirião, um gramático que talvez tenha vivido nos séculos II-III d.C., lembra-nos que a história é mais complexa do que isso, ao comentar HOR.*Carm.*3.1.2 (o lema *carmina prius non audita*):

Romanis utique non prius audita, quamuis Laeuius lyrica ante Horatium scripserit; sed uidentur illa non Graecorum lege ad lyricum caractere exacta. (MEYER, 1874, p. 75).

[cantos] ainda não ouvidos, em todo caso, pelos romanos, ainda que Lévio tenha escrito [cantos] líricos antes de Horácio; mas eles não parecem ser realizados em estampa lírica, segundo a lei dos gregos.

Infelizmente, de Lévio, tido como iniciador da lírica alexandrina em Roma², restam apenas cerca de 60 versos, muitos incompletos e com pouco contexto, pois foram preservados sobretudo por gramáticos (COURTNEY, 1993, p. 118-143). Seria o pioneiro – ou, como é mais prudente em tais casos, um dos pioneiros – na introdução, na poesia latina, de determinadas inovações associadas a certa etapa de recepção do alexandrinismo em

² É a posição de Granarolo (1971); antes ainda, ver Mirmont (1903).

Roma, em movimento que, coletivamente, compreende-se sob o termo de neoterismo³, originalmente conotado negativamente (Cic.Att.7.2.1: τῶν νεωτέρων), mas hoje adotado de forma meramente a identificar um conjunto de escritores e traços comuns de sua produção. A relação sugerida aqui entre Lévio e a lírica horaciana condensa muito do que se pode vislumbrar para a relação entre os poetas ativos no final do século I a.C. e seus antecedentes, em geral não conservados.

Excetuados os poetas fragmentários, do vasto movimento neotérico, de capital importância para o desenvolvimento da poesia augustana nas gerações subseqüentes, dispomos apenas da obra de Catulo (c. 84 – c. 54 a.C.). Um aspecto importante, no entanto, e bastante negligenciado do neoterismo – como comumente de outras poéticas – é que ele não se esgota quando despontam outras tendências⁴. É nesse sentido que, para Mattiacci (1995, p. 70, tradução nossa⁵), é preciso ver o neoterismo como uma corrente substancial, para além de estritos limites cronológicos: “não se trata de escola, mas de uma difusa tendência poética”. A conservação precária do material contribui para uma visão distorcida da produção poética, banalizando, para o leitor moderno, a complexa negociação que, a cada ponto, ia se tecendo entre os novos textos e a tradição.

É nesse panorama que talvez se possa compreender uma figura fascinante, dentre os muitos poetas fragmentários do século I a.C., cuja relevância é tanto mais evidente pelo destaque que assumiu como patrono literário em íntima associação com a estruturação da máquina imperial por Augusto. Trata-se de Caio Clínio Mecenas (c. 70 a.C.-8 a.C.)⁶, que, apesar de ter apoiado a produção poética de Horácio, Propércio e Virgílio, entre outros poetas augustanos, compôs seus próprios versos de acordo com escolhas de matéria e

3 Em apertadíssima síntese, sobre as características dos neotéricos, escreveu Jean Granarolo (1972, p. 298, tradução nossa): “Se o termo ‘escola’ nos parece um pouco manchado de anacronismo no plano da história literária, não nos vem um momento sequer ao espírito contestar as afinidades profundas que uniam todos esses poetas de vanguarda em seu grande combate para aclimatar o alexandrinismo em Roma: conquista da individualidade conjuntamente com uma *doctrina* compreendida ao mesmo tempo como ‘erudição’ e como ‘gosto’ delicado, nascido da cultura assim como da experiência, repúdio dos grandes gêneros em prol do *poema tenue et breue*; busca da *uarietas*, da *concinnitas* e da *urbanitas*; ideal de *lepos* [...], que apenas lhes parece possível de ser realizado ao preço de um máximo *labor limae*”. No original: “Si le terme d’école nous semble quelque peu entaché d’anachronisme sur le plan de l’histoire littéraire, il ne nous vient pas un instant à l’esprit de contester les affinités profondes qui unissaient tous ces poètes d’avant-garde dans leur grand combat pour acclimater à Rome l’alexandrinisme: conquête de l’individualité allant de pair avec une *doctrina* entendue à la fois au sens d’érudition’ et au sens de ‘goût’ délicat, né de la culture autant que de l’expérience; répudiation des grands genres au profit du *poema tenue et breue*; recherche de la *uarietas*, de la *concinnitas* et de l’*urbanitas*; idéal de *lepos* [...], qui ne leur apparaissait réalisable qu’au prix d’un maximum de *labor limae*”.

4 Apenas a visão oposta, de um inexorável “progresso” sustenta ideia como a de que Mecenas teria querido “disciplinar e depurar seu alexandrinismo impenitente” (ANDRÉ, 1983, p. 1776, tradução nossa). No original: “de discipliner et d’épurer son alexandrinisme impénitent”.

5 No original: “non di scuola si tratta, bensì di una diffusa tendenza poetica”.

6 Sobre essa personagem, cf. André (1967); Avallone (1962). Uma salutar consideração crítica das fontes em Costa (2015).

de elocução que dialogam muito estreitamente (ou melhor, muito explicitamente) com o movimento neotérico – ainda que, como se verá, fosse profundamente cômico do que se fazia à sua volta.

Embora talvez superdimensionada, a ideia de que “o ministro de Augusto está presente, em filigrana por detrás de toda a poesia de sua época” (ANDRÉ, 1983, p. 1765)⁷, sem dúvida tem ao menos valor metonímico, para remeter ao problema da relação daqueles poetas com a tradição com que se defrontavam, especificamente com a experiência neotérica.

A despeito do pouquíssimo que resta de texto de Mecenas, para Mattiacci (1995, p. 67, tradução nossa⁸):

[...] os fragmentos que chegaram até nós são suficientes para que se entrevejam predileções expressivas e temáticas, que se diferenciam substancialmente daquelas dos poetas que ele protegeu e de quem solicitou uma produção de forte compromisso ideal a serviço do principado.

Do ponto de vista da elocução, Mattiacci (1995, p. 68) destaca o uso de termos raros e a dissociação da ordem habitual das palavras, contribuindo para um preciosismo “ainda mais trabalhado e estudado do que o dos próprios *neóteroi*, aspecto que certamente constitui um *unicum* relativamente ao gosto da época em que foram compostos” (MATTIACCI, 1995, p. 68, tradução nossa)⁹. Ponto relevante porque destaca que, entendido o neoterismo como uma tendência de cronologia ampliada, Mecenas não pode ser tido por mero imitador servil do passado, mas, no mínimo, foi representante ativo de uma tradição que manipula e transmite ao mesmo tempo em que transforma. É nesse sentido que talvez devamos entender a afirmação de que “a experiência poética do grande magnata etrusco representa uma primeira etapa importante no longo processo de evolução e transformação do neoterismo na poesia latina” (MATTIACCI, 1995, p. 83, tradução nossa)¹⁰.

7 No original, mais amplamente: “Qu’il s’agisse d’un commerce subtil d’allusions, comme dans les ‘Géorgiques’, ou de dédicaces explicites des grandes œuvres d’Horace, ou encore d’invites quelques peu ambiguës, tel le *haud mollia iussa*, le ministre d’Auguste est présente en filigrane derrière toute la poésie de son temps”.

8 No original: “i frammenti a noi giunti sono sufficienti a farci intravedere predilezioni espressive e tematiche, che si differenziano sostanzialmente da quelle dei poeti che egli protesse e di cui sollecitò una produzione di forte impegno ideale al servizio del principato”.

9 No original: “ancor più ricercata e studiata di quella degli stessi *neoteroi*, aspetto che costituisce sicuramente un *unicum* rispetto al gusto dell’età in cui essi furono composti”.

10 No original: “l’esperienza poetica del grande magnate etrusco rappresenti una prima importante tappa nel lungo processo di evoluzione e trasformazione del neoterismo nella poesia latina”.

Mais concretamente, é, evidentemente, correta a apreciação de Hollis (2007, p. 318, tradução nossa¹¹):

A influência de Catulo é quase onipresente em Mecenas: no metro (hendecassílabos em 185 [aqui fragmento 2] e 186 [fragmento 3], priapeu em 187 [fragmento 4], galiambos em 188 e 189 [fragmentos 5 e 6]), na matéria (188 e 189 [fragmentos 5 e 6]) e na fraseologia (note como, nos três versos de 186 [fragmento 3], ele combina dois dos mais famosos poemas de Catulo).

Do ponto de vista métrico, deve-se destacar que, entre os fragmentos supérstites, ao lado do hexâmetro e do falécio, mais comuns entre os neotéricos, Mecenas escreveu também nos metros priapeu e galiâmbico, atestados especificamente em Catulo. Evidentemente, trata-se de indício relevante de um laço mais forte com aquele poeta (seu “modelo”, MAKOWSKI, 1992, p. 31)¹², embora a situação fragmentária dos demais poetas sugira a necessidade de mais cautela contra um julgamento peremptório.

No entanto, reduzir a produção de Mecenas a um neoterismo de verve catuliana seria, ao que tudo indica, redutor. Algumas particularidades, para além do metro, aparecem em outros aspectos da elocução. Sua escrita se destaca sobretudo por uma manipulação constante da ordem das palavras, pela busca de simetrias, inversões e toda a sorte de correspondência, de modo tal que não se encontra paralelo no *corpus* neotérico, nem no catuliano. É esse um dos principais motivos da crítica que Sêneca, no século seguinte, dirigiu aos escritos de Mecenas, especialmente à sua prosa (cf. apêndice). Note-se, contudo, que a manipulação da ordem das palavras para efeitos de sentido era elemento central da poesia horaciana (HASEGAWA, 2018; HASEGAWA, 2019), e, nesse sentido, o “neoterismo” de Mecenas não se pode ter por anacrônico, mostrando-se antes cômico da própria posição histórica. As tensões, próprias à efetiva densidade histórica de uma experiência, vão assim tomando relevo.

Ponto importante no manejo da língua é que os limites entre prosa e poesia são relativizados¹³. Afinal, conforme nota Mattiacci (1995, p. 81-82, tradução nossa¹⁴):

11 No original: “The influence of Catullus is almost overwhelming, in Maecenas’ metres (hendecassyllables in 185 and 186m Priapean in 187, galliambics in 188 and 189), subject matter (188 and 189, the Magna Mater), and phraseology (note how, in three lines of 186, he combines two of Catullus’ most famous poems).”.

12 No original: “model”.

13 Embora não reste prosa de um contemporâneo como Horácio, cujo agenciamento formal do texto parece ter sido de especial relevância para Mecenas, essas fronteiras (ou esse questionamento de fronteiras) sem dúvida colocam problema semelhante ao que, no interior mesmo do texto poético, Horácio propunha ao aproximar o hexâmetro da sátira de uma elocução prosaica (GOWERS, 2012, p. 22-24).

14 No original: “La prosa numerosa di Mecenate, preziosa nella scelta dei vocaboli, audace nella loro collocazione e nelle immagini, mostra confini incerti con la poesia; anch’essa conserva tracce di un realismo

[...] a prosa *numerosa* de Mecenas, preciosista na escolha das palavras, audaz em sua colocação e nas imagens, mostra limites incertos com a poesia; também ela conserva indícios de um realismo rústico e amaneirado, revelando ademais um sentimento vivaz da natureza retratada em imagens impressionísticas e subjetivas.

No que tange à matéria, a poesia de Mecenas, diante do que se pode vislumbrar dos neotéricos, parece desenvolver com especial afincamento temas relacionados à corporalidade e à morte. Isso a tal ponto que um crítico perspicaz como Courtney não escapou aos riscos de um psicologismo inverificável: “o preciosismo e a neurose do autor aparecem com força nos fragmentos” (1993, p. 276, tradução nossa)¹⁵. Conforme sugerimos adiante, em comentário aos fragmentos 4 e 8, talvez esse tema não se deva compreender, conforme quer certa parcela da crítica, em razão de motivações psicológicas – imperscrutáveis –, mas como desenvolvimento engajado de motivos que, menos proeminentes, podiam já ser encontrados nos neotéricos. Ademais, a atestação de outras matérias – o culto a Cibele, a *sodalitas*, etc. – alerta para a possibilidade de uma produção bastante variegada, com o peso de certas tópicas certamente enviesado pelo filtro seletivo das citações.

Com resgatar a poesia de Mecenas para o leitor brasileiro, esperamos sobretudo contribuir para a reflexão sobre a complexa encruzilhada histórica em que se situou um dos momentos mais fecundos da produção poética latina, que sem dúvida se compreenderia muito melhor não se tivesse perdido tanto material – mas que, também indubitavelmente, compreende-se ainda menos bem se desprezamos as pistas pertinentes de que dispomos.

Este trabalho tem o simples propósito de traduzir os fragmentos supérstites da poesia de Mecenas, adicionando-lhes alguns elementos de comentário para incrementar sua compreensão, à luz do problema central da tensão entre poesia neotérica e poesia augustana. Trata-se de tradução semântica, sem nenhuma pretensão de recriar poeticamente Mecenas em português. Julgamos também relevante traduzir, em apêndice, os fragmentos de prosa de Mecenas, material que merece exame à parte, em ocasião propícia – assim como os muitíssimos *testimonia* relativos a Mecenas –, mas, reunindo todo o material textual atribuído àquela personagem, oferecemos plataforma coesa para ulteriores reflexões, sem correr o risco da dispersão¹⁶.

rústico e manierato, rivelando altresì un vivace sentimento della natura ritratta in immagini impressionistiche e soggettive”.

¹⁵ No original: “The preciousness and neuroticism of the author come through strongly in the fragments”. Para André, os fragmentos seriam mesmo “espelho de uma alma” (1983, p. 1770, tradução nossa). No original: “miroir de l’âme”.

¹⁶ Servimo-nos da edição dos fragmentos de Mecenas por Courtney (1992), cotejando-a com a de Blänsdorf (2011). Catulo é citado conforme a edição de Mynors (1958), e Horácio, naquela de Shackleton-Bailey (2008). Os demais autores antigos estão nas edições listadas na bibliografia.

Os fragmentos poéticos de Mecenas

	1 CHARIS.79 K = 100 B
Catinus masculino genere dicitur, ut Maecenas in X ait:	<i>Catinus</i> se diz no gênero masculino, como fala Mecenas no [livro?] X:
<i>ingeritur fumans calido cum farre catinus.</i>	<i>uma panela fumegante com espelta quente é despejada.</i>

metro: hexâmetro dactílico

Courtney chama atenção para a menção ao numeral X, na introdução à citação, conjecturando que, diante de uma edição das obras reunidas de Mecenas (1993, p. 276), poderia se tratar de referência à ordem de livros – ou mesmo, quiçá, de poemas em um libelo. Não há, contudo, outro fragmento transmitido em situação comparável.

A cena é afim à sátira e à comédia (menos pertinente a conexão proposta com a bucólica ou com a elegia rústica, ANDRÉ, 1983, p. 1769)¹⁷. Segundo Hollis (2007, p. 319, tradução nossa¹⁸), trata-se provavelmente “não de um grande banquete”, mas de cena como a de Juvenal, louvando a parcimônia dos antigos romanos: *amplior et grandes fumabant pultribus ollae* (Juv.14.171). A relação com uma forma de mingau – traduzimos aqui *far* como “espelta”, para diferenciá-lo de *puls* – parece justamente significativa¹⁹, por seu caráter tópico (cf., e.g., LUCIL.197, 502 e 711).

Com a sátira latina, o fragmento compartilha não só a escolha pela matéria, mas também a composição hexamétrica. Para além das aliterações (em /f/: *fumans... farre*; em /k/: *calido cum... catinus*), possivelmente vinculadas a modelos satíricos como Ênio e Lucílio, talvez o agenciamento de *fumans... catinus* (o continente), a englobar *calido cum farre* (o conteúdo), esteja a indicar a exploração de uma sintaxe mimética, afim à produção de Horácio.

Notável ainda a disposição do adjetivo *fumans* no fim do primeiro hemistíquio, com o substantivo correspondente colocado ao fim do verso; trata-se de expediente comum em Catulo, imitando a disposição praticada por autores helenísticos (cf., e.g., CATUL.64.2, *dicuntur liquidas* || *Neptuni nasse per undas*, e CATUL.64.20, *tum Thetis humanos* || *non despexit hymenaeos*).

¹⁷ Para Mattiacci, a inspiração do fragmento poderia provir ainda dos pré-neotéricos, especialmente de obras como os *Mimiambi* de Mácio e os *Idyllia* de Sueio (1995, p. 80), com uma nítida ascendência alexandrina, mas a relação com a sátira talvez seja imediatamente mais decisiva.

¹⁸ No original: “not a grand banquet”.

¹⁹ *Catinus* figura, em Varrão, como nome de um receptáculo em que se colocava mingau (VAR.L.5.25).

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

	2 ISID. <i>Orig.</i> 19.32.6 (anulus):
Thynius purus est, primum in Bithynia fabricatus, quam olim Thyn<i>am uocabant. <Maecenas ad> Flaccum (<i>Lunderstedt 58 Flaccus codd.</i>):	O tínio é puro, primeiro fabricado na Bitínia, que antes chamavam Tínia. Mecenas a [Horácio] Flaco:
<i>lucente<s>, mea uita, nec smaragdos beryllos neque, Flacce mi, nitentes nec per candida margarita quaero nec quos Thynica lima perpoliuit anellos nec iaspios lapillos.</i> ²⁰	<i>Nem esmeraldas reluzentes, minha vida, nem berilos brilhantes, meu Flaco, para mim, nem uma pérola branquíssima peço, nem os anezinhos que a lima tinea poliu à perfeição, nem joiazinhas de jaspe.</i>

metro: hendecassílabo

Esse fragmento, razoavelmente amplo, convoca um dossiê bastante robusto. Há interessante trecho de carta de Augusto a Mecenas, preservado em Macróbio (MACR.2.4.12) e enquadrado por comentário sobre a elocução, de interesse imediato para a passagem:

	MACR.2.4.12
<i>Idem Augustus, quia Mecenatem suum nouerat stilo esse remisso, molli et dissoluto, talem se in epistulis quas ad eum scribebat saepius exhibebat et contra castigationem loquendi quam alias ille scribendo seruabat, in epistula ad Maecenatem familiari plura in iocos effusa subtexit: ‘uale, mel gentium tmeullet, ebur ex Etruria, lasar Arretinum, adamas Supernas, Tiberinum margaritum, Cilniorum smaragde, iaspi figulorum, berulle Porsenae, carbunculum thabeast, ἴνα συντέμω πάντα, ἄλλαγμα moecharum.’²¹</i>	O mesmo Augusto, sabendo que Mecenas, seu amigo, tinha um estilo negligente, mole e frouxo, nas cartas que lhe escrevia, frequentissimamente conformava o seu ao dele e, contrariamente à poda da expressão que habitualmente empregava ao escrever outras, em uma carta pessoal a Mecenas, entreteceu muitas palavras em gracejos: “Adeus, mel dos povos tda Medúlia, marfim da Etrúria, laser de Arezzo, diamante do Adriático, pérola do Tibre, esmeralda de Cilniana, jaspe dos ceramistas, berilo de Porsena, carbúnculo tde Hadria; para dizer tudo resumidamente: recompensa das prostitutas”.

Mattiacci (1995, p. 68, n. 3²²; também KASTER, 2011, p. 351, n. 58) entende que “é provável que o fragmento de Augusto conservado por Macróbio aluda, em chave paródica, aos preciosos *versiculi* do fragmento 2”, o que nos parece bastante verossímil à luz das quatro joias mencionadas conjuntamente em ambos os textos (esmeralda, berilo, pérola e jaspe; contra: HOLLIS, 2007, p. 319). A preservação de um possível diálogo não deve

20 Para importante crítica às lições do texto, cf. Rodríguez-Pantojas (1973).

21 Como se nota pelos obelos, o texto traz uma série de incertezas. A tradução espelha algumas conjecturas, registradas no aparato de KASTER, 2011, p. 348-350, notadamente: *Medulliae*, por *meculle*; *Hadriae*, por *habeas*.

22 No original: “mi sembra probabile che il frammento augusteo conservato da Macrobio alluda in chiave parodica ai preziosi *versiculi* del fr. 2”.

espantar, havendo vários liames sugestivos entre textos conservados, nomeadamente entre composições de Horácio e os fragmentos de Mecenas, como veremos ainda no caso do fragmento 3, *infra*²³.

Encorpendo o dossiê, Suetônio, ao discutir a elocução de Augusto, fornece o que se pode tomar quase como comentário à passagem em Macróbio (Suet.*Aug.*86.1-2):

	Suet. <i>Aug.</i> 86.1-2
<i>Genus eloquendi secutus est elegans et temperatum, uitatis sententiarum ineptiis atque concinnitate et 'reconditorum uerborum,' ut ipse dicit, 'fetoribus', praecipuamque curam duxit sensum animi quam apertissime exprimere. [...] Cacozelos et antiquarios ut diuerso genere uitiosos, pari fastidio spreuit exagitabatque nonnumquam, in primis Maecenatem suum, cuius 'myrobrechis', ut ait, 'cincinnos' usque quaque persequitur et imitando per iocum irridet.</i>	Ele [Augusto] adotou um estilo elegante e temperado, evitando as parvoíces das máximas, os arranjos balanceados e, como ele mesmo diz, “o fedor das palavras recônditas”; sua principal preocupação esteve em expressar o sentido do pensamento de forma claríssima. [...] Com igual desdém, desprezou os de mau gosto e os antiquários, viciosos de modos diversos, e os provocava às vezes, especialmente seu caro Mecenas, cujas “madeixas embebidas de unguentos perfumados”, como disse, ele contrafaz e ridiculariza, imitando zombeteiramente.

Se aqui Augusto destaca um composto grego misturado a palavra latina como marca da dicção de Mecenas – como no próprio fragmento 2, os nomes das pedras recheiam o texto de palavras não latinas²⁴ – destaca-se, no fragmento em exame, outro aspecto estrutural da elocução, a saber, “a ordem de palavras [...] extraordinariamente artificial” (HOLLIS, 2007, p. 320, tradução nossa)²⁵, mas que, no caso, produz uma inversão termo por termo da ordem das palavras entre o verso 1 e o verso 2²⁶⁻²⁷, não apenas com o quiasmo dos adjetivos e dos substantivos (*lucentes... smaragdos/ beryllos... nitentes*), notável pela

23 Em todo caso, Bradshaw levantou a hipótese de que Hor.*Carm.*3.8, de Horácio, conteria uma paródia do estilo de Mecenas (1970). Para o autor, “Horácio está fazendo uma brincadeira com seu amigo, ao caricaturar o estilo do próprio Mecenas,” produzindo “meceneanismos” (1970, p. 148, tradução nossa). No original: “Horace is making gentle fun of his friend by caricaturing Maecenas’ own style [...] ‘Maecenasianisms’”.

24 Note-se, no pequeno fragmento do que parece ser texto de Mecenas (*myrobrechis cincinnos*), o apontamento de um composto grego transliterado em latim, acoplado a uma palavra latina (cf. a crítica aos neotéricos precisamente em razão dessa mistura em Hor.*Sat.*1.10.17-24).

25 No original: “the word order is extraordinarily artificial”.

26 Razão que levou Courtney a emendar *beryllos mihi Flacce, nec nitentes*, em Isidoro, por *beryllos neque, Flacce mi, nitentes*, emenda aqui adotada.

27 Note-se, nesse arranjo, a prolepse de *lucentes*, no verso 1, antes de *nec* e de todo o sintagma *mea uita*, o que se repete com *beryllos* no verso 2, assim como, já ao final do trecho, a interrupção do sintagma *nec anellos* pela oração relativa *quod Thynia lima perpoliuit*. Courtney (1993, p. 276, tradução nossa) afirma “não ter paralelo para o adiamento de *nec, neque* quando ligam uma lista de substantivos”. No original: “I do not have a good parallel for postponement of *nec, neque* when it links a list of nouns”.

posição inicial e terminal e pelos homeoteleutos (em *-es* e em *-os*), mas também nas posições de *nec* e *neque* e enfim dos vocativos correspondentes *mea uita* e *Flacce mi*.

Essa escrita, propositadamente arrevesada, é um dos pontos fundamentais da crítica de Sêneca: *haec uerba... tam contra consuetudinem omnium posita* (“estas palavras [...], dispostas tão contrariamente ao costume de todos”, SEN.Ep.114.7; cf., ainda, SEN.Ep.114.15)²⁸. Porém, a ordem não é simplesmente arrevesada; ela é desenhada em uma variedade que espelha, no ornato verbal, os ornamentos de cuja variedade trata o poema.

Essas listas de ornamentos são elas mesmas tópicas, podendo-se recuperar relevante precedente (pré-)neotérico em Lévio: *aut / nunc quaequam alia te ilico / Asiatico ornato affluens / aut Sardonio aut Lydio / fulgens decore et gratia / pellicuit* (“ou agora alguma outra sem demora, transbordando com adorno asiático ou com sardo ou lídio enfeite e graça reluzindo, te seduziu”, COURTNEY, 1993, p. 146). Em Cina, atesta-se ainda o interesse pela temática das pedras preciosas (cf. COURTNEY, 1993, p. 222; ver, também, HOR.Carm.1.31.3-7).

Há, ademais, importantes ecos catulianos no fragmento. As *margaritae, perandidae* – primeira característica das pérolas mencionadas por Plínio o Velho (PLIN.Nat.9.112) – ecoam o *perluciduli... lapidis* (“de uma pedra transparentezinha”, CATUL.69.4), segundo nota Hollis (2007, p. 320²⁹), chamando atenção para o prefixo *per* como reforço da característica de uma pedra preciosa. Relevante também que Catulo tenha se servido ao mesmo tempo do prefixo de intensificação *per* e do diminutivo, resultando, como nota Merrill (1893, p. 192, n. 4³⁰), em um “ἄπαξ λεγόμενον como diminutivo”. Afinal, na última linha, também em veio catuliano, Mecenas se vale de dois diminutivos: *anellos* e *lapillos*.

O fragmento sem dúvida está incompleto, pois tem estrutura de início de um priamel, faltando declarar aquilo que Mecenas efetivamente *quaerit*. Muito provavelmente, tratava-se de um desdobramento de *mea uita*. Para Courtney (1993, p. 277, tradução nossa³¹), a expressão “sugere um elemento erótico nos sentimentos de Mecenas por Horácio”, o que novamente parece psicologismo sem aptidão de ser comprovado, devendo-se antes inserir na codificação do endereçamento mútuo, com convenções repetidamente aplicadas (em Horácio, dirigindo-se a Mecenas, lê-se *meae... partem animae*, HOR.

28 Para Mattiacci, o esquema sintático seria de matriz horaciana, com referência a HOR.Carm.1.31 e HOR.Carm.2.18 (1995, p. 78). Mas, parece que, em tais casos, à parte a sucessão de orações coordenadas com *non* e *nec*, não há sinal de um arrevesamento da ordem das palavras comparável ao que se tem em Mecenas.

29 Cf. SEN.Ep.90.45: *non aurum nec argentum nec perlucidos lapides* (“nem ouro, nem prata, nem pedras transparentes”).

30 No original: “ἄπαξ λεγόμενον as diminutive”.

31 No original: “suggests an erotic element in Maecenas’ feelings for Horace”.

*Carm.*2.17.5; já no célebre *HOR.Carm.*1.3.8, com relação a Virgílio). Especificamente *mea uita* é sintagma que aparece duas vezes em Catulo (45.13: ‘*sic’ inquit ‘mea uita Septimille;* 109.1: *iucundum, mea uita, mihi proponis amorem*).

Trata-se de ponto de primeira importância, pois, como o fragmento 4, *infra*, essa codificação parece encerrar os termos de uma correspondência poética, podendo levar à “inferência de que os dois [Horácio e Mecenas] desenvolveram, ao longo dos anos, um diálogo poético estendido” (MCDERMOTT, 1982, p. 217, tradução nossa)³². Aliás, a recodificação de tópica bem assentada nos precedentes neotéricos, segundo o que parece ser uma sintaxe propositadamente voltada a comunicar sentidos, talvez encontre sua plena explicação justamente como elemento de um diálogo poético com Horácio, funcionando assim como relevante declaração (de) poética.

	3 Suet. <i>Vit. Hor.</i>
Maecenas quantopere eum dilexerit satis testatur illo epigrammate:	O quanto Mecenas gostava dele é bem atestado por aquele epigrama:
<i>ni te uisceribus meis, Horati, plus iam diligo, tu tu<u>m sodalem †nimio† uideas strigosiozem.</i>	<i>Se eu já não te amo mais que às minhas entranhas, Horácio, verás teu companheiro, mais esqualido que ao excesso.</i>

metro: hendecassílabo

Como o fragmento precedente, estes versos apontam para o relevante diálogo poético entre Mecenas e Horácio. Os versos 1 e 2 parecem ser emulação de passo de Catulo: *ni te plus oculis meis amarem* (CATUL.14.1), de modo que Courtney (1993, p. 277³³) questiona, de forma irônica: “pode-se perguntar como Horácio se sentia ao ser interpelado em termos catulianos”. Mattiacci (1995, p. 75³⁴) pensa que se trata de “forte alusão” a Catulo, desenvolvendo o questionamento de Courtney e respondendo, em parte, a ele: “em ambos os casos trata-se de [hendecassílabos] falécios, e a retomada parece jocosa, seja pela substituição de *uisceribus* a *oculis*, seja porque, em termos catulianos, quem é

32 No original: “inference that the two men carried on over the years an extended poetic dialogue”.

33 No original: “One wonders how Horace felt at being addressed in Catullan terms”.

34 No original: “forte allusione”.

chamado é o próprio poeta empenhado na luta contra os maus imitadores de Calvo e Catulo (cf. HOR.*Sat.*1.10.18ss)” (MATTIACCI, 1995, p. 75)³⁵⁻³⁶⁻³⁷.

O trecho entre óbelos levanta diversas dificuldades (ROSTAGNI, p. 112, n. 12; KÓRISZ, 2007). Os manuscritos de Suetônio variam, com *nimio* aparecendo mais frequentemente. Uma proposta extravagante, mas muito amplamente aceita, substitui *nimio* por *hinnulo*, com base no fato de que *strigosus* é frequentemente usado para falar de cavalos maltratados (LIV.27.471, GEL.4.20.11)³⁸. Além da dificuldade métrica levantada pelas restaurações propostas – pois o hendecassílabo perderia a base espondáica –, parece-nos que *nimio* seja perfeitamente aceitável no contexto, a exemplo de HOR.*Carm.*1.33.1: *ne doleas plus nimio*.

Em conjunção com o fragmento 2, este pequeno epigrama sugere a experiência neotérica como tema privilegiado de uma discussão de poética entretida por essas personagens.

	4 SEN. <i>Ep.</i> 101.10-11
inde illud Maecenatis turpissimum uotum quo et debilitatem non recusat et deformitatem et nouissime acutam crucem, dummodo inter haec mala spiritus prorogetur:	Daí aquele desejo tão abjeto de Mecenas, pelo qual não recusa a fraqueza, a deformidade e, enfim, uma cruz pontiaguda, desde que, em meio a tais males, o seu sopro seja prorrogado:

35 No original: “si tratta in entrambi casi di faleci e la ripresa sembra giocosa, sia per la sostituzione di *visceribus ad oculis*, sia perché in termini catulliani è appellato proprio il poeta impegnato nella lotta contro gli scimmiettatori di Calvo e Catullo (cfr. *Sat.* 1.10.18. sg.)”.

36 Hollis, entretanto, duvida do paralelo, pela distinta resolução da condicional na oração principal que se segue em cada caso. Sugere que o passo é mais próximo de outros versos catulianos: *ni te perdit amo... / ... / solus in Libya Indiaque tosta / caesio ueniam obuius leoni* (CATUL.45.3 e CATUL.45.6-7) (HOLLIS, 2007, p. 321; MAKOWSKI, 1992, p. 32), com a mesma tópica de desejar um mal a si mesmo se não for verdadeira a declaração amorosa. Evidentemente, seria possível que Mecenas tivesse os dois poemas em mente.

37 No entanto, nem tudo é puro catulianismo. Mattiacci entende que “com *tuum sodalem* e com termos como *ninnio* [cf. abaixo] e *strigiosorem*, já estamos além de Catulo, já nos movemos em direção a módulos artificiosos, entre o arcaico e o popularesco, dos versos *novelli*” (MATTIACCI, 1995, p. 75). No original: “Ma con *tu tuum sodalem* e con i termini *ninnio* e *strigiosorem* siamo già oltre Catullo, già ci muoviamo verso i moduli artificiosi, tra l’arcaico e il popolareggiante, dei versi *novelli*”. A despeito da importância da sugestão de Mattiacci, de ver em Mecenas espécie de elo perdido entre o neoterismo e aquele movimento mais tardio, parece-nos que, do ponto de vista da experiência de Mecenas, importa mais particularmente a mescla de distintos níveis de elocução, que é bem atestada na poesia augustana.

38 O diminutivo *hinnulus*, a partir de *hinnus*, segundo Courtney (1993, p. 278), “se adaptaria bem à aura catuliana”. No original: “would suit the Catullan aura”. Mais precisamente, Plínio, em um passo, afirma que um *hinnus*, o filho de um burro com uma égua, é *strigosus* (PLIN.*Nat.*8.174).

<p>[11] <i>debilem facito manu, debilem pede coxo, tuber adstrue gibberum, lubricos quate dentes: uita dum superest, benest; hanc mihi, uel acuta si sedeam cruce, sustine.</i></p>	<p>[11] <i>faze-[me] impotente na mão, impotente no pé, manco, erige um tumor em uma corcunda, chacoalha os dentes [até que fiquem] bambos: enquanto resta vida, está [tudo] bem; protege-ma, mesmo que eu esteja posto em uma cruz pontiaguda.</i></p>
---	--

metro: priapeu

Trata-se de raro exemplo de verso priapeu (glicônio seguido de ferecrácio em cada verso), metro usado em CATUL.17 e no fragmento 1 de Catulo (este dirigido de fato a Priapo, em forma de hino). Para Costa, seria um epigrama (2009).

A escolha lexical acena para uma elocução baixa: *coxo*, por exemplo, é um ἄπαξ λεγόμενον, com correspondente apenas nas línguas neolatinas e mais especialmente no espanhol e no português, provavelmente elementos do *sermo cotidianus* (MATIACCI, 1995, p. 79). No mesmo sentido pode-se ler *benest*, conforme nota Hollis, chamando a atenção para CATUL.38.1-2 (*malest... / malest...*). O mesmo se poderia dizer ainda para *gibberum*, primeiramente atestado em LUCIL.1179. Essa especificidade da elocução dá credibilidade à hipótese de que os versos “são e apenas podem ser satíricos” (MAKOWSKI, 1992, p. 34)³⁹, ou melhor, jocosos, e não um “pronunciamento filosófico sério” (MAKOWSKI, 1992, p. 34;⁴⁰ contra: COSTA, 2009), como Sêneca parece entendê-los.

A simetria na construção dos dois primeiros versos é, como no fragmento 2, notável. No primeiro, nota-se a anáfora *debilem*, escandindo o verso, com *manu* e *pede* se correspondendo semanticamente nos dois hemistíquios, talvez a construir figura polar (a mão e o pé pelo todo dos membros). No segundo verso, novamente cindido em duas metades, o verbo assume posição mediana (*adstrue, quate*), mas com uma inversão entre a posição do substantivo (*tuber, dentes*) e do adjetivo (*gibberum, lubricos*), além das assonâncias entre *tuber* e *lubricos* e entre *tuber* e *gibberum*. Os dois versos seguintes, no lugar da parataxe daqueles, têm dois períodos compostos, um dos quais desborda o verso, com a prótase inserida no meio da apódose. Talvez se verifique aqui novamente instância de sintaxe mimética, evocando o centro da cruz, onde está a personagem (*si sedeam*) e os seus braços (*acuta... cruce*)⁴¹. Pode ser ainda que haja uma onomatopeia em

39 No original: “are and can only be satirical”.

40 No original: “serious philosophical pronouncement”.

41 Sobre a cruz, cf. Courtney (1993, p. 278-279).

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

quate dentes, com as linguodentais /t/ e /d/, de modo semelhante a CATUL.39.1-2 (*Egnatius, quod candidos habet dentes, /renidet usque quaque...*), com reforço ao fim da velar /k/, no mesmo sentido⁴².

Dois outros testemunhos podem contribuir para a compreensão do fragmento. O primeiro é uma citação de trechos da prosa de Mecenas por Quintiliano:

	QUINT. <i>Inst.</i> 9.4.28
Quaedam uero transgressiones et longae sunt nimis, ut superioribus diximus libris, et interim etiam compositione uitiosae, quae in hoc ipsum petuntur, ut exultent atque lasciuant, quales illae Maecenatis: 'sole et aurora rubent plurima'; 'inter sacra mouit aqua fraxinos'; 'ne exequias quidem unus inter miserrimos uiderem meas' (quod inter haec pessimum est, quia in re tristi ludit compositio).	Mas certas transposições são demasiado longas, como nós dissemos nos livros precedentes, e às vezes mesmo viciosas no que respeita à composição, e elas são buscadas exatamente por essa razão, para que regozijem e divirtam, como aquelas de Mecenas: <i>eles enrubescem sob o sol e a mais plena aurora; entre os freixos, a água agitou as coisas sagradas; nem mesmo os meus funerais veja eu, o mais infeliz de todos</i> (entre essas, a última é a pior, pois a composição brinca em um assunto triste).

Como se vê, Quintiliano está, como já Sêneca, a criticar a ordem arreesada das palavras em Mecenas (certamente as separações de *plurima* e *aurora*, na primeira frase, de *sacra* e *aqua*, na segunda, e de *exequias* e *meas*, na última; MAKOWSKI, 1992, p. 31), entendendo-a, contudo, a nosso ver acertadamente, como forma de jogo (*ludit compositio*), reprovando especialmente aquela que não é, a seu sentir, decorosa com a matéria lúgubre. Evidentemente, o caso em exame poderia se inserir na mesma categoria, seja pela matéria abordada, seja pelo tratamento que lhe é dispensado.

O segundo testemunho pertinente é o já citado HOR.*Carm.*2.17, endereçado a Mecenas, em que Horácio tenta acalmá-lo, aparentemente atormentado pela ansiedade com a sua morte, após se recuperar de uma doença⁴³. Ao desenvolver o tema da própria morte, que se seguiria se Mecenas morresse (HOR.*Carm.*2.17.5-12), Horácio está flertando com a tópica meceniiana, ainda que para negá-la na sequência. Parece, ao fim e ao cabo, que Horácio esteja a ridicularizar a *persona* hipocondríaca de Mecenas (note-se, a uma, a relação entre HOR.*Carm.*2.17.25-26 e *Carm.*1.20, em que Horácio convida jocosamente o amigo para beber a fim de celebrar a recuperação de uma doença, e, a duas, as lembranças sempre jocosas de Horácio sobre quando esteve próximo da morte: HOR.*Carm.*2.13; 1.17; 3.4.27; 3.8.7-8).

42 Sugestão que devemos a observação arguta do parecerista anônimo.

43 Na interpretação de Nisbet e Hubbard, a ode está relacionada tanto com o fragmento poético aqui comentado como com o trecho reportado por Quintiliano (1992, p. 273-274).

De forma evidentemente muito tênue, limitada pela condição em que Mecenas nos chegou, entrevemos mais uma vez um diálogo poético, em que os autores se apropriam das declarações dos correspondentes apenas para subvertê-las, ou melhor, para convertê-las a seu próprio mundo poético.

	5-6 (+ anon. 19-20 pp. 174-5 M = 21-22 pp. 205-6 B) [Césio Basso], <i>GLK</i> vi. 262:
Huic pares sunt apud Maecenatem:	Semelhantes a esse, há em Mecenas:
[fr. 5] <i>ades, inquit, o Cybebe, fera montium dea, ades et sonante ty[m]pano quate flexibile caput.</i>	<i>vem, disse, ó Cibele, deusa feroz das montanhas, vem e, soando o tímpano, balanceia a cabeça flexível.</i>
Sed quo magis hic uersus, quod matri sacer est Ideae, uibrare uideatur, proximum ab ultimo pede brachysyllabon fecerunt et Graeci et hic ipse Maecenas iis quos modo rettuli proximum sic:	Mas, para que esse verso, que é dedicado à mãe frígia, pareça vibrar mais, os gregos tornaram o próximo verso catalético, no último pé, e aqui o próprio Mecenas, no verso que se segue àqueles que acabo de reportar:
[fr. 6] <i>latus horreat flagello, comitum chorus ululet.</i>	<i>o flanco trema com o chicote, o coro de companheiros uive.</i>
Et Catullus (63.2) et ille alterius auctoris:	E Catulo (63.2) e este de outro autor:
<i>o qui chelyn canoram plectro regis Italo.</i>	<i>ó [tu], que dominas a lira canora com o plectro itálico.</i>
Diomedes 514 galliambum metrum apud Maecenatem tale est:	Diomedes 514: há um metro galiâmbico em Mecenas, assim:
<i>ades... dea.</i>	<i>vem... deusa.</i>
... galliambum aliud ex hoc ipso factum... tale:	[...] outro verso galiâmbico feito pelo mesmo [...] [...] assim:
<i>latus... ululet.</i>	<i>flanco... uive.</i>
... ceterum huic metro... simile est illud neotericum quod est tale:	[...] outro [...] semelhante neste metro é aquele neotérico que é assim:
<i>rutilos recide crines habitumque cape uiri.</i> ⁴⁴	<i>corta os cabelos vermelhos e toma a vestimenta de um homem.</i>

metro: galiâmbico

⁴⁴ Note-se a forma *Cibēbe*, no lugar de *Cibēle*, formas usadas em função das necessidades métricas, segundo os contextos. Também por razão métrica, impõe-se a correção de *tympano* em *typano*, como em CATUL.63.8-9. No fragmento 6, Mattiacci viu também uma possível influência arcaizante de linha de Ênio: *hastis longis campus... horret* (Goldber-Manuwald, Scipio, fr. 6, p. 292) (1995, p. 77).

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

Esses fragmentos são exemplos de três versos em sequência de um raríssimo poema galiâmico, metro ligado ao culto de Cibele⁴⁵. O único poema desse tipo que sobrevive inteiro é CATUL.63. Assim, também aqui estamos em plena linhagem catuliana. Notem-se as correspondências com o vocabulário catuliano, especialmente no fragmento 6 (marcamos em negrito):

	CATUL.63.27-30
<i>simul haec comitibus Attis cecinit notha mulier, thiasus repente linguis trepidantibus ululat, leue tympanum remugit, caua cymbala recrepant, uiridem citus adit Idam properante pede chorus.</i>	Átis, falsa mulher, assim que às companheiras canta, o tiaso logo ulula em línguas trêmulas, leve remuge o tímpano, ocos batem címbalos, lépidos pés depressa o coro ao Ida verde / vai. (tradução de OLIVA NETO, 1996, p. 117).

Além dos fragmentos reportados aqui, o único outro exemplo latino de galiambos, para além de CATUL.63, vem de fragmentos da sátira menipeia *Eumenides*, de Varrão:

	VAR.Men.131-132
<i>Phrygios per ossa cornus liquida canit anima.</i>	A flauta frígia ressoa, com um límpido som, através dos ossos.
<i>tibi tympanon inanis sonitus matris deum tonimus ... tibi nos, tibi nunc semiuiri teretem comam uolantem iactant tibi Galli.</i>	por ti fazemos ressoar o tímpano do som [não?] inane da mãe dos deuses... por ti nós, por ti agora, semi-homens, os [sacerdotes] galos jogam por ti a elegante cabeleira esvoaçante.

Ainda que em fragmentos, os elementos notadamente tópicos dos galiambos, também se verificam aqui: o tímpano (*tympanon... sonimus*, em Varrão; *sonante ty[m]panum*, em Mecenas), o chacoalhar da cabeça (*teretem comam... iactant*, em Varrão; *quate*

45 De acordo com Fordyce: "O metro galiâmico devia seu nome a sua conexão com o culto de Cibele, mas nós não sabemos quando ou como ele se desenvolveu. Em grego, os versos acima citados são os únicos de que dispomos [Γάλλαι, μετρὸς ὄρεις φιλόθυρσοι δρομάδες, / αἷς ἔντεα παταγῆται καὶ χάλκεα κρόταλα, citado por Hephaestion]. Em latim, Varrão os usou em um ponto apropriado de seus *Eumenides*, escrito em uma mistura de metros, e Mecenas os usaria no mesmo contexto. A base do metro é uma linha de quatro iônicos a minore, o último catalético, com diérese depois do segundo; resolução em ambas as metades e, na forma latina, anaclasis (em Catulo, regular na primeira metade, rara na segunda: cf. 73, 76) produz seu movimento peculiarmente agitado" (FORDYCE, 1961, p. 263). No original: "The galiambic metre owed its name to its connexion with the cult of Cybele, but how or when it was developed we do not know. In Greek the two lines quoted above are the only galiambics we possess. In Latin Varro had used it at an appropriate point in his *Eumenides*, which was written in a medley of metres, and Maecenas was to use it in the same context. The basis of the metre is a line of four ionics a minore, the last catalectic, with diaeresis after the second; resolution in both halves and, in the Latin form, anaclasis (in Catullus regular in the first half, rare in the second: see 73, 76), produce its peculiarly agitated movement".

flexibile caput, em Mecenas), além das anáforas hínicas, em admoestações dirigidas à segunda pessoa do singular (*tibi... tibi... tibi... tibi*, em Varrão; *ades... ades*, em Mecenas). Diante dessa intensa proximidade entre os galiambos latinos, toda consideração da especificidade do ditado poético de Mecenas desaparece, em face do que parece ser efetiva composição nos limites estritos de um gênero muito específico. Retira-se daí notável advertência contra o psicologismo de certa crítica.

	7 [Césio Basso], GLK vi. 262-3
Siquis quasierit quid ita, cum sit galliambicus uersus, iambici quoque nomen acceperit, hoc uersu, qui est apud Maecenatem, lecto intellet eum [<i>galliambicum metrum</i>] ex iambico trimetro nasci:	Se alguém perguntar por que então, embora seja o verso galiâmico, também recebeu o nome de “iâmico”, tendo lido este verso, que está em Mecenas, compreenderá que ele [o metro galiâmico] nasce do trimetro iâmico:
<i>hic nympa cingit omnis Acheloum senem.</i>	<i>aqui cada ninfa rodeia o velho Aqueloo.</i>

metro: trimetro iâmico

Trata-se, provavelmente, de retomada, bastante próxima, do seguinte verso da *Ilíada*: $\nu\mu\phi\acute{\alpha}\omega\nu\ \acute{\alpha}\iota\ \tau\prime\ \alpha\mu\phi\prime\ \text{Ἀχελῷον}\ \acute{\epsilon}\rho\rho\acute{\omega}\sigma\alpha\nu\tau\omicron$ (“das ninfas, que se agitam em torno do Aqueloo”, 24.616, cf. COURTNEY, 1993, p. 280)⁴⁶. Se for o caso, como parece, a refacção de um verso homérico chama a atenção diante do que parece ser um filo-helenismo bastante marcado na poesia de Mecenas, de verve especificamente alexandrina. É possível que o fragmento fizesse parte do mesmo poema que os fragmentos 5 e 6.

	8 Sen. <i>Ep.</i> 92.35:
Diserte Maecenas ait:	Mecenas diz expressamente:
<i>nec tumulum curo; sepelit natura relictos.</i>	<i>não me preocupo com um túmulo; a natureza enterra os abandonados.</i>

metro: hexâmetro dactílico

Mais um exemplo da “frequente recorrência do pensamento da morte” na poesia de Mecenas (MATTIACCI, 1995, p. 82, tradução nossa)⁴⁷. Mais que uma leitura subjetiva calcada na personalidade de Mecenas, pode-se remeter a motivo neotérico presente em fragmento também hexamétrico de Licínio Calvo: *Cum iam fulua cinis fuero* (“quando eu já for cinza fulva”, HOLLIS, 2007, p. 244; cf. também HOR. *Carm.* 2.20.21.24 e *Ov. Pont.* 3.2.28). Único fragmento elogiado por Sêneca, seria, para Makowski, um “hexâmetro majestoso

46 Com base na referência iliádica, Courtney e Hollis discutem a qual rio Aqueloo Mecenas se refere, concluindo se tratar do Aqueloo na Lídia (COURTNEY, 1993, p. 280; HOLLIS, 2007, p. 324).

47 No original: “il frequente ricorrere del pensiero alla morte”.

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

[...] de que Virgílio teria podido se orgulhar” (1992, p. 33)⁴⁸, mas a correspondência com Calvo não exclui a possibilidade de que, como na *Quintilia* de que provém aquele fragmento, possamos estar diante de poesia erótica, especificamente elegíaca (TRAGLIA, 1974, p. 144).

Tampouco se pode excluir a possibilidade de que se trate de um verso satírico; o cemitério é, por exemplo, cenário importante em *HOR.Sat.1.8*. Sabe-se, ademais, que Mecenas construiu um novo jardim no Esquilino, no lugar de um cemitério, reurbanizando o local, referido na sátira (versos 14-15; cf. GOWERS, 2012, p. 263 e 271). Se for o caso de uma sátira e, novamente, de um diálogo com Horácio, seria caso a se somar ao quanto já dito sobre o fr. 1, acima⁴⁹.

	9 <i>De Dub. Nom.</i> 591:
Tornum generis masculini ut Maecenas:	<i>Tornum</i> é do gênero masculino, como Mecenas:
<i>cardine torno.</i>	<i>uma dobradiça um torno (?)</i> .

metro: -

O fragmento é, segundo Hollis, “desafiador por mais de uma razão” (HOLLIS, 2007, p. 325, tradução nossa⁵⁰), não parecendo perfazer um sintagma.

	10 <i>Diom. GLK I 369</i> :
Maecenas:	Mecenas:
<i>nexisti rectia lecto</i>	<i>teceste redes no [meu] leito.</i>

metro: fim de hexâmetro dactílico

De acordo com Courtney (1993, p. 281) e Hollis, tratar-se-ia de confusão com *PROP.3.8.37*, “embora uma citação genuína de Mecenas possa ter se perdido na transmissão” (HOLLIS, 2007, p. 325, tradução nossa)⁵¹. Costa, contudo, pendente para considerar a citação genuína (2015, p. 451).

48 No original: “majestic hexameter [...] Virgil could have been proud”.

49 Essa sugestão, relacionando o fr. 8 com *HOR.Sat.1.8*, é devida ao parecerista anônimo, a quem agradecemos enfaticamente.

50 No original: “puzzling for more than one reason”.

51 No original: “though a genuine quotation from Maecenas could have fallen out”.

	11 <i>De Dub. Nom.</i> 588
Quirites singulari numero caret, nam (quamquam <i>Keil</i>) Maecenas dixit Quiritem, sed non recipitur.	<i>Quirites</i> não tem singular, embora Mecenas diga <i>Quiritem</i> , mas [a forma] não é autorizada.

metro: -

Segundo Hollis (2007, p. 325⁵²), “dizer que o singular de *Quirites* não é admitido (*non recipitur*) não representa corretamente a posição na poesia; o singular ocorre duas vezes em Horácio e quatro vezes em Ovídio [...] Se, no entanto, Mecenas usou o singular na prosa, isso de fato seria único”. É por essa especificidade que a citação vai arrolada entre os fragmentos poéticos.

Apêndice: os fragmentos prosaicos de Mecenas

Costa assinala, com razão, que a prosa de Mecenas foi objeto de muito menos atenção do que sua poesia (2015, p. 451, n. 33). Entretanto, a prosa dessa personagem era sem dúvida vasta, incluindo uma obra (satírica, talvez) intitulada *Prometheus*, um diálogo com personagens de seu círculo (incluindo Horácio e Virgílio) de nome *Symposium*, além da obra autobiográfica *De cultu suo* e do que pode ser tido um panegírico à irmã de Augusto, *In Octaviam* (MAKOWSKI, 1991, p. 26). Trata-se de material rico também pelo contexto de transmissão, com destaque para um conjunto de epístolas de Sêneca, que constitui a meditação mais aprofundada sobre a escrita de Mecenas legada pela Antiguidade. Conforme anunciado, este apêndice reúne esse material e o traduz, facilitando assim o acesso para investigações futuras.

	SEN. <i>Ep.</i> 19.9
Volo tibi hoc loco referre dictum Maecenatis uera in ipso eculeo elocuti: ‘ipsa enim altitudo attonat summa’. Si quaeris in quo libro dixerit, in eo qui Prometheus inscribitur. Hoc uoluit dicere, attonita habet summa. Est ergo tanti ulla potentia ut sit tibi tam ebrius sermo? Ingeniosus ille uir fuit, magnum exemplum Romanae eloquentiae daturus nisi illum eneruasset felicitas, immo castrasset.	Neste lugar, quero te relatar um dito de Mecenas, coisas verdadeiras que disse no próprio cavalete: “Pois sua própria altura fulmina de raios os cumes”. Se perguntas em que livro o tenha dito, é naquele intitulado <i>Prometheus</i> . Ele quis dizer: “que faz fulminar de raios os cumes”. Agora, há tamanho poder que seria capaz de tornar teu discurso tão ébrio? Aquele homem tinha engenho e teria fornecido um grande exemplo de eloquência romana, se a prosperidade não lhe tivesse tirado a nervatura, ou antes não o tivesse castrado.

52 No original: “To say that the singular of *Quirites* ‘is not admitted’ (*non recipitur*) somewhat misrepresents the position in poetry; the singular occurs twice in Horace and four times in Ovid [...]. If, however, Maecenas used the singular in prose, that would indeed be unique”.

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

	SEN.Ep.101.10-13
[10] Ideo propera, Lucili mi, uiuere, et singulos dies singulas uitas puta. Qui hoc modo se aptauit, cui uita sua cotidie fuit tota, securus est: in spem uiuentibus proximum quodque tempus elabatur, subitque auiditas et miserrimus ac miserrima omnia efficiens metus mortis. Inde illud Maecenatis turpissimum uotum, quo et debilitatem non recusat et deformitatem et nouissime acutam crucem, dummodo inter haec mala spiritus prorogetur:	[10] Assim, meu Lucílio, apressa-te a viver e considera cada dia como uma vida. Quem assim se moldou, para quem sua vida cotidianamente foi toda ela, está a salvo: para os que vivem da esperança do porvir, cada tempo escapa, a avidez os toma, assim como o infelicíssimo medo da morte, causador de todas as infelicidades. Daí aquele desejo tão abjeto de Mecenas, pelo qual não recusa a fraqueza, a deformidade e, enfim, uma cruz pontiaguda, desde que, em meio a tais males, o seu sopro seja prorrogado:
[11] debilem facito manu, debilem pede coxo, tuber adstrue gibberum, lubricos quate dentes: uita dum superest, benest; hanc mihi, uel acuta si sedeam cruce, sustine.	[11] <i>faze-[me] impotente na mão, impotente no pé, manco, erige um tumor em uma corcunda, chacoalha os dentes [até que fiquem] bambos: enquanto resta vida, está [tudo] bem; protege-ma, mesmo que eu esteja posto em uma cruz pontiaguda.</i>
[12] Quod miserrimum erat, si incidisset, optatur, et tamquam uita petitur supplicii mora. Contemptissimum putarem, si uiuere uellet usque ad crucem: 'tu uero' inquit 'me debilites licet, dum spiritus in corpore fracto et inutili maneat; deprauas licet, dum monstroso et distorto temporis aliquid accedat; suffigas licet et acutam sessuro crucem subdas': est tanti uulnus suum premere et patibulo pendere districtum, dum differat id, quod est in malis optimum, supplicii finem? est tanti habere animam, ut agam?	[12] Ele deseja o que haveria de pior se ocorresse e, como se fosse vida, pede uma extensão do suplício. Eu o consideraria o mais abjeto dos homens se quisesse viver até a cruz: <i>tu pois</i> , diz ele, <i>podes me estropiar, desde que um sopro permaneça no corpo quebrado e inútil; tu podes me deformar, desde que algum tempo seja acrescido para o monstruoso e disforme; tu podes me amarrar e prover a mim que hei de ser posto nela uma cruz pontiaguda:</i> Vale a pena apertar a sua ferida e ficar suspenso, amarrado, no patíbulo, tão longamente quanto difira aquilo que é excelente nos males, o fim do suplício? Vale tanto manter o sopro, para entregá-lo?
[13] Quidhuic optes nisi deos faciles? quid sibi uult ista carminis effeminati turpitude? quid timoris dementissimi pactio? quid tam foeda uitae mendicatio? Huic putes umquam recitasse Vergilium:	[13] O que desejarás para ele a não ser que os deuses atendam? O que quer dizer essa torpeza de uma canção afeminada? O que [quer dizer] esse pacto de um temor tão enlouquecido? O que [quer dizer] uma mendicância tão vil de vida? Julgarás que para ele certa vez recitou Virgílio:
usque adeone mori miserum est? (A.12.646)	é a tal ponto infeliz morrer?
Optat ultima malorum et, quae pati grauissimum est, extendi ac sustineri cupit: qua mercede? scilicet uitae longioris. Quod autem uiuere est diu mori?	Deseja os males extremos e quer que se estendam e se sustentem aqueles que são mais dolorosos de sofrer: por qual recompensa? A de uma vida mais longa. Um viver que é, no entanto, morrer longamente?

	Sen.Ep.114.4-8
[4] Quomodo Maecenas uixerit notius est quam ut narrari nunc debeat, quomodo ambulauerit, quam delicatus fuerit, quam cupierit uideri, quam uitia sua latere noluerit. Quid ergo? non oratio eius aequae soluta est quam ipse discinctus? non tam insignita illius uerba sunt quam cultus, quam comitatus, quam domus, quam uxor? Magni uir ingenii fuerat si illud egisset uia rectiore, si non uitasset intellegi, si non etiam in oratione difflieret. Videbis itaque eloquentiam ebrii hominis inuolutam et errantem et licentiae plenam. [Maecenas de cultu suo.]	[4] De que modo Mecenas tenha vivido é bem conhecido para que eu agora precise contar como andava, o quanto era delicado, o quanto desejava ser visto, o quanto não queria expor os seus vícios. O que então? O discurso dele não é tão frouxo quanto ele mesmo [era] desprovido de cinto? Não são tão características dele as palavras quanto o modo de viver, a companhia, a casa, a mulher? Ele teria sido um homem de grande engenho se tivesse perseguido um caminho mais reto, se não tivesse evitado ser compreendido, se, também no discurso, não tivesse se derramado. Verás, pois, a eloquência embrulhada do homem ébrio, [a eloquência] errante e cheia de licenciiosidade. [Mecenas, na obra <i>Sobre o seu modo de viver</i>]
[5] Quid turpius 'amne silisque ripa comantibus'?	[5] O que há de mais torpe do que: <i>na margem do rio e nas florestas cabeludas?</i>
Vide ut 'alueum lyntribus arent uersoque uado remittant hortos.'	Veja como: <i>arem o leito em esquifes e, tendo dado a volta no encalho, abandonem os jardins.</i>
Quid? si quis 'feminae cinno crispat et labris columbatur incipitque suspirans, ut ceruice lassa fanantur nemoris tyranni'.	O quê? Se alguém: <i>franze com uma careta feminina, arrulha pelos lábios e começa a suspirar, como os senhores do bosque agindo freneticamente, com a cabeça largada.</i>
'Inremediabilis factio rimantur epulis lagonaque temptant domos et spe mortem exigunt.'	<i>A turba fatal fareja por comida, cerca as casas com o caneco e inflige a morte com esperança.</i>
'Genium festo uix suo testem.'	<i>O Gênio raramente é testemunha em sua festa.</i>
'Tenuisue cerei fila et crepacem molam.'	<i>Ou fios de cera esguia e um moinho barulhento.</i>
'Focum mater aut uxor inuestiunt.'	<i>A mãe ou a mulher vestem o fogareiro.</i>

<p>[6] Non statim, cum haec legeris, hoc tibi occurret, hunc esse, qui solutis tunicis in urbe semper incesserit (nam etiam cum absentis Caesaris partibus fungeretur, signum a distincto petebatur); hunc esse, qui <in> tribunali, in rostris, in omni publico coetu sic apparuerit, ut pallio uelaretur caput exclusis utrimque auribus, non aliter, quam in mimo fugitiui diuitis solent; hunc esse, cui tunc maxime ciuilibus bellis strepentibus et sollicita urbe et armata comitatus hic fuerit in publico: spadones duo, magis tamen uiri quam ipse; hunc esse, qui uxorem milliens duxit, cum unam habuerit?</p>	<p>[6] Não te ocorrerá, imediatamente, ao ler essas frases, ser este aquele que sempre andava na cidade com as túnicas soltas (pois, quando desempenhava o papel de César, ausente, obedecia-se ao não cingido); ser este aquele que, no tribunal, nas tribunas, em toda reunião pública, aparecia de modo que, com o pálio, cobria a cabeça, exceto ambas as orelhas, de modo não diverso de como costumam [se vestir] os fugitivos do rico no teatro; ser este aquele para quem, quando as guerras civis ressoavam mais fortemente e a cidade estava agitada e armada, eram companhia, em público, dois eunucos, mais homens, entretanto, que ele; ser este aquele que se casou mil vezes, embora tenha tido uma única esposa?</p>
<p>[7] Haec uerba tam inprobe structa, tam neglegenter abiecta, tam contra consuetudinem omnium posita ostendunt mores quoque non minus nouos et prauos et singulares fuisse. Maxima laus illi tribuitur mansuetudinis: pepercit gladio, sanguine abstinuit, nec ulla alia re, quid posset, quam licentia ostendit. Hanc ipsam laudem suam corrumpit istis orationis portentosissimae delicis; apparet enim mollem fuisse, non mitem.</p>	<p>[7] Estas palavras, construídas de forma tão extravagante, lançadas de modo tão negligente, dispostas tão contrariamente ao costume de todos, mostram que também os costumes foram não menos novos, pervertidos e anódinos. O maior elogio a ele atribuído é o da mansidão: poupou-se da espada, absteve-se do sangue, nem mostrou o que pudesse fazer a respeito de qualquer coisa, afora a libertinagem. Com essa devassidão de um discurso demasiado extravagante, mesmo esse seu elogio mostra, pois, ter sido frouxo, não pacífico.</p>
<p>[8] Hoc istae ambages compositionis, hoc uerba transuersa, hoc sensus miri, magni quidem saepe, sed eneruati, dum exeunt, cuiuis manifestum facient: motum illi felicitate nimia caput. Quod uitium hominis esse interdum, interdum temporis solet.</p>	<p>[8] Esses enigmas de composição, as palavras desviadas, as ideias grandiosas, espantosas, com efeito, mas frequentemente debilitadas ao se expressar, fá-lo-ão manifesto a quem quer que seja: uma cabeça movida para a fecundidade desmedida. Esse vício às vezes costuma ser do homem, às vezes de sua época.</p>

	SERV.A.8.310
FACILESQUE OCULOS FERT OMNIA CIRCUM physici dicunt ex uino mobiliores oculos fieri: Plautus “faciles oculos habet” , id est mobiles uino. hoc etiam Maecenas in symposio, ubi Vergilius et Horatius interfuerunt, cum ex persona Messalae de ui uini loqueretur, ita: “ut idem umor ministrat faciles oculos, pulchriora reddit omnia et dulcis iuuentae reducit bona” .	<i>tudo em volta torna os olhos movediços</i> : os médicos dizem que os olhos se tornam mais móveis em razão do vinho. Plauto tem <i>faciles oculos</i> , isto é, [olhos] móveis pelo vinho. Isso ainda afirma Mecenas no <i>Symposium</i> , onde Virgílio e Horácio estavam presentes, quando se fala da força do vinho pela personagem de Messala: “esse líquido entrega olhos movediços, torna tudo mais belo e traz de volta os bens da doce juventude”.
	PRISC. GLK 2, 356, 6-7
Maecenas in Octauiam: “pexisti capillum naturae muneribus gratum”.	Mecenas, <i>In Octauiam</i> : “Penteaste o cabelo, devedor dos bens da natureza.”
	QUINT.Inst.9.4.28
Quaedam uero transgressiones et longae sunt nimis, ut superioribus diximus libris, et interim etiam compositione uitiosae, quae in hoc ipsum petuntur, ut exultent atque lasciuant, quales illae Maecenatis: ‘sole et aurora rubent plurima’; ‘inter sacra mouit aqua fraxinos’; ‘ne exequias quidem unus inter miserrimos uiderem meas’ (quod inter haec pessimum est, quia in re tristi ludit compositio).	Mas certas transposições são demasiado longas, como nós dissemos nos livros precedentes, e às vezes mesmo viciosas no que respeita à composição, e elas são buscadas exatamente por essa razão, para que regozijem e divirtam, como aquelas de Mecenas: <i>eles enrubescem sob o sol e a mais plena aurora; entre os freixos, a água agitou as coisas sagradas; nem mesmo os meus funerais veja eu, o mais infeliz de todos</i> (entre essas, a última é a pior, pois a composição brinca em um assunto triste).

Agradecimentos

O autor gostaria de agradecer aos pareceristas anônimos pelas correções e valiosíssimas sugestões que generosamente nos ofertaram. O texto se beneficiou muito de seus comentários precisos e eruditos. Evidentemente, todos os defeitos remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

Referências

Edições de autores antigos e comentários

ASTBURY, R. (ed.). **Marcus Terrentius Varro**: Saturarum Menippearum Fragmenta. 2. ed. München/Leipzig/Saur: De Gruyter, 2002.

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

BLÄNSDORF J. (ed.). **Fragmenta Poetarum Latinorum Epicorum et Lyricorum, praeter Enni Annales et Ciceronis Germanicique Aratea**. 4. ed. New York: De Gruyter, 2011.

COURTNEY, E. **The Fragmentary Latin Poets**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

FINK, G. (ed., trad. e notas). **L. Annaeus Seneca**: Epistulae morales ad Lucilium, Briefe an Lucilius, Band I. Düsseldorf: Artemis & Winckler, 2007.

FORDYCE, C. J. (ed., intr. e notas). **Catullus**: a commentary. Oxford: Oxford University Press, 1961.

GOWERS, E. (ed., intr. e notas). **Horace**: Satires, book I. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

HOLLIS, A. S. (ed., trad, intr. e notas). **Fragments of Roman Poetry**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KASTER, R. A. (ed.). **C. Suetoni Tranquilli de Vita Caesarum libros VIII et de Grammaticis et Rhetoribus Librum**. Oxford: The Clarendon Press, 2016.

KASTER, R. A. (ed., trad., intr. e notas). **Macrobius**: Saturnalia, books 1-2. Cambridge, Ma/ London: Harvard University Press, 2011.

MERRILL, E. T. (ed. e notas). **Catullus**. Boston et alibi: Ginn and Company, 1893.

MEYER, W. (ed.). **Pomponii Porphyrii Commentarii in Q. Horatium Flaccum**. Leipzig: Teubner, 1874.

MYNORS, R. A. B. (ed.). **C. Valerii Catulli Carmina**. Oxford: The Clarendon Press, 1958.

NICKEL, R. (ed., trad. e notas). **L. Annaeus Seneca**: Epistulae morales ad Lucilium, Briefe an Lucilius, Band II. Düsseldorf: Artemis & Winckler, 2009.

NISBET, R. G. M.; HUBBARD, M. **A Commentary on Horace**: Odes, Book II. Oxford, Clarendon Press, 1991.

OLIVA NETO, J. A. (trad., introd. e notas). **O livro de Catulo**. São Paulo: EDUSP, 1996.

ROSTAGNI, A (ed. e notas). **Suetonio: De Poetis** e biografi minori. Torino: Loescher, 1944.

SHACKLETON-BAILEY, D. R. (ed.). **Horatius: opera**. 4.ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2008.

THILO, G.; HAGEN, H. (ed.). **Servii grammatici qui feruntur in Vergilii carmina commentarii**. Leipzig: Teubner, 1881-1902. 3 v.

TRAGLIA, A. **Poetae novi**. 2. ed. Roma: Ateneo, 1974.

WINTERBOTTOM, M. M. **Fabi Quintiliani Institutionis Oratoriae Libri Duodecim: tomus II, libri VII-XII**. Oxford: The Clarendon Press, 1970.

Estudos modernos

ANDRÉ, J.-M. Mécène écrivain (avec, en appendice, les fragments de Mécène). *In*: TEMPORINI, N.; HAASE, W. (ed.). **Aufstieg und Niedergang der römischen Welt: Geschichte und Kultur Roms im Spiegel der neueren Forschung, Principat, 30.3**. Berlin/New York: De Gruyter, 1983. p. 1765-1787.

ANDRÉ, J.-M. **Mécène: essai de biographie spirituelle**. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

AVALLONE, R. **Mecenate**. Napoli: Libreria Scientifica, 1962.

BRADSHAW, A. Some stylistics oddities in Horace, Odes III 8. **Philologus**, v. 114, p. 145-150, 1970.

COSTA, S. Maecenas between apologies and anthologies: past scholarship and new researches. **Acta Antiqua Academiae Scientiarum Hungaricae**, v. 55, p. 443-456, 2015.

COSTA, S. Un secolo di interpretazioni su un epigramma di Mecenate (fr. 1 Lunderstedt). **ACME – Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano**, v. 62, n. 3, p. 307-324, 2009.

- | Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário

GRANAROLO, J. L'époque néotérique ou la poésie romaine d'avant-garde au dernier siècle de la République (Catulle excepté). In: TEMPORINI, H. (ed.). **Aufstieg und Niedergang der römischen Welt**: Geschichte und Kultur Roms im Spiegel der neuen Forschung, I, zweiter Band. Berlin/New York: De Gruyter, 1972. p. 278-360.

GRANAROLO, J. **D'Ennius à Catulle**. Paris: Les Belles Lettres, 1971.

HASEGAWA, A. A arte de ensinar a arte em Horácio. **Estado da Arte**, São Paulo, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/a-arte-de-ensinar-a-arte-em-horacio/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HASEGAWA, A. A poesia lírica de Horácio. **Estado da Arte**, São Paulo, 18 nov. 2018. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/a-poesia-lirica-de-horacio/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

KÓRIZIS, I. Maecenas Poeta. **Acta Classica Universitatis Sientiarum Debreceniensis**, v. 43, p. 51-56, 2007.

MAKOWSKI, J. F. Iocusus Maecenas: patron as writer. **Syllecta Classica**, v. 3, p. 25-35, 1992.

MATTIACCI. L'attività poetica di Mecenate tra neoterismo e novellismo. **Prometheus**: rivista di studi classici, v. 21, p. 67-86, 1995.

MIRMONT, H. de la V. de. **Études sur l'ancienne poésie latine**. Paris: Fontemoig, 1903.

RODRÍGUEZ-PANTOJA, M. El fragmento poético número 1 de Maecenas, **Habis**, v. 4, 1973, p. 105-113.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: AUBERT, Eduardo Henrik. Fragmentos poéticos de Mecenas: tradução e comentário. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 9-34, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 19/06/2021 | Aceito em: 09/07/2021.

A SEMÂNTICA DAS PERGUNTAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA PROPOSTA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Theodoro Casalotti FARHAT¹

Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO²

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3117>

Resumo: Neste artigo, a partir dos estudos sistêmico-funcionais de Hasan (1989, 2013, entre outros), propomos uma descrição do sistema semântico de DEMANDA DE INFORMAÇÃO – também conhecido como “perguntas” – em português brasileiro. Apontamos, antes, quais são as principais frentes de pesquisa sistêmico-funcionais, assim como discutimos as noções fundamentais de realização, instanciação e rede sistêmica. Depois, explicitamos as categorias propostas em uma perspectiva tipológica e, em seguida, fazemos considerações sobre uma possível interpretação topológica do sistema. Finalmente, discutimos a possível integração do sistema proposto a outras perspectivas sistêmico-funcionais sobre o estrato da semântica, além de sugestões de próximos passos para pesquisas sobre a semântica das perguntas em português brasileiro.

Palavras-chave: Semântica. Pergunta. Demanda de informação. Semântica da mensagem. Linguística Sistêmico-Funcional.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; theo.cfar@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9646-6301>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; paulosegundo@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

THE SEMANTICS OF QUESTIONS IN BRAZILIAN PORTUGUESE: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL PROPOSAL

Abstract: In this article, which is based on Hasan's systemic functional work (1989, 2013, among others), we provide a description of the system of DEMAND OF INFORMATION – also known as 'questions' – in Brazilian Portuguese. To do so, we first outline the main systemic functional research fronts, as well as the fundamental notions of realization, instantiation, and system network. We then explain the proposed categories in a typological perspective, with some considerations about a possible topological interpretation of the system. Finally, we discuss the possible integration of the proposed system network with other systemic functional perspectives on the stratum of semantics, as well as suggestions for the next steps for research on the semantics of questions in the lusophone context.

Keywords: Semantics. Question. Demand of information. Message semantics. Systemic Functional Linguistics.

Introdução

Neste artigo, com base no modelo de semântica da mensagem proposto por Hasan (1989, 1996, 2013; HASAN *et al.*, 2005; FUNG; LOW, 2019), apresentamos uma proposta inicial para a descrição do sistema semântico de DEMANDA DE INFORMAÇÃO – ou, em outras palavras, de perguntas – do português brasileiro (PB). Fazemos, inicialmente, um “esboço epistemológico” da teoria de que partimos – a Linguística Sistêmico-Funcional; depois, apresentamos alguns aspectos fundamentais do estrato da semântica, com foco especial na interpretação de Hasan (2009, 2013) da rede interpessoal de FUNÇÕES DISCURSIVAS; então, explicitamos o subsistema semântico de DEMANDA DE INFORMAÇÃO em PB, assim como suas realizações lexicogramaticais congruentes e uma possível interpretação topológica das categorias propostas; por fim, discutimos possíveis caminhos a serem percorridos a partir deste estudo, incluindo a relação da semântica da mensagem hasaniana com a semântica discursiva (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007) e próximos passos dos estudos de semântica da pergunta no português brasileiro.

Esboço epistemológico da Linguística Sistêmico-Funcional: frentes de pesquisa e conceitos fundamentais

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), nos últimos quarenta anos, tem se estabelecido como uma referência para os estudos funcionais da linguagem em ao menos três grandes frentes:

- 1) Estudos de **descrição linguística primária**, voltando-se à compreensão da língua como um potencial de significação que se instancia em textos. Nessa linha, destacam-se as obras fundamentais de Halliday (1985) e Matthiessen (1995) no âmbito da descrição lexicogramatical; de Martin (1992) e Hasan (2009) em termos de descrição semântica; e de Halliday e Greaves (2008) no tocante à descrição fonológica (entoação). No Brasil, destacamos os estudos lexicogramaticais de Figueredo (2011), Figueredo, Pagano e Ferregueti (2014), Gonzaga (2011) e a obra introdutória de Fuzer e Cabral (2014).
- 2) Estudos do **texto** e do **discurso** com base sistêmica. A obra historicamente mais importante dessa frente é, sem dúvida, Halliday e Hasan (1976), mas hoje Martin (1992), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) são provavelmente as referências que desenvolvem com maior refinamento os recursos sistêmicos para análise de textos. Essa frente está em íntimo contato com os estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e é possivelmente a mais difundida no Brasil – ver, por exemplo, os trabalhos de Segundo (2014), de Resende e Ramalho (2006) e em Batista Jr., Sato e Melo (2018).
- 3) Estudos **aplicados** de base sistêmica, especialmente no âmbito do **ensino** de línguas (HALLIDAY, 1993) e nos estudos da **tradução** (HALLIDAY, 2001). No Brasil, ambos os campos têm expressividade – ver, por exemplo, Silva (2012) sobre educação e Pagano (2008) sobre os estudos da tradução.

O estudo apresentado neste artigo se insere na primeira frente, já que trata da descrição “pura” de parte do estrato semântico do PB. Entretanto, embora não desenvolvamos aqui tal aspecto, o que apresentaremos é potencialmente útil tanto para a análise do discurso como para os estudos aplicados – em consonância com o fato de a aplicabilidade ser um fundamento da Teoria Sistêmico-Funcional (cf. MATTHIESSEN, 2012). Antes de tudo, porém, esboçaremos alguns dos fundamentos da LSF que têm maior impacto sobre a proposta que lançamos no centro do artigo: os conceitos de realização, instanciação e rede sistêmica³.

3 O “esboço” que faremos a seguir não é metafórico: supomos que o leitor já conhece a maior parte dos conceitos apresentados. Para uma introdução mais aprofundada sobre os fundamentos da LSF, recomendamos a obra de Thompson (2014); em português, recomenda-se a consulta a Gouveia (2009) e a Fuzer e Cabral (2014). A obra de referência avançada mais atualizada em LSF é a de Halliday e Matthiessen (2014).

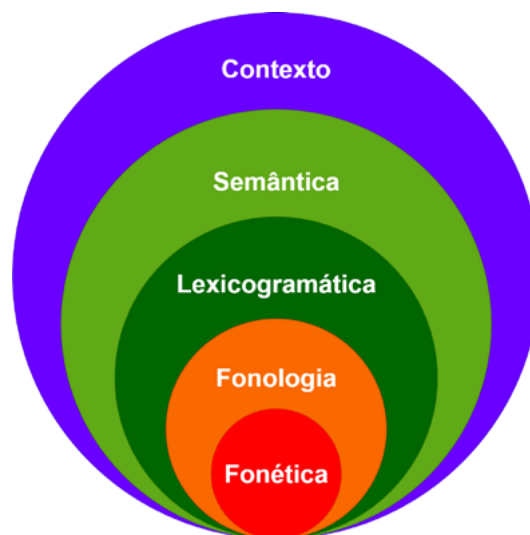
- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

Realização

Baseando-se nos estudos seminais de Hjelmslev (2013 [1943]), a LSF propõe que o sistema linguístico está fundamentalmente estratificado em dois planos: de conteúdo e de expressão. É crucial, porém, no modelo sistêmico-funcional, o fato de que o plano de conteúdo é, em si, estratificado em dois planos: a semântica e, entre ela e a expressão (fonologia/fonética), a lexicogramática. Além do plano linguístico e de sua estratificação interna (semântica, lexicogramática e fonologia/fonética) há, ainda, o plano de contexto, “acima” da semântica.

A relação fundamental entre os estratos é a de **realização**: o contexto é realizado pela semântica, enquanto a semântica é realizada pela lexicogramática e esta, por sua vez, é realizada pela fonologia, que enfim se realiza na fonética – ver Figura 1. Disso decorre o fato de que, na LSF, há uma certa “subordinação” do sistema linguístico ao contexto (seja cultural, no nível do sistema; seja situacional, no nível da instância – ver seção 2.2), evidenciando o profundo entrelaçamento entre língua e sociedade; e, para continuar usando uma metáfora de poder, o componente que “comanda” a linguagem é a **semântica**⁴: a língua, como sistema, é um **potencial de significação**; o texto, como instância, é um **todo significativo**⁵.

Figura 1. Hierarquia de Realização



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26)

4 Note-se que, no modelo sistêmico-funcional, como não seria possível uma semântica descontextualizada, não há divisão entre semântica e pragmática; entretanto, muitos dos fenômenos tradicionalmente tratados como pragmáticos são abordados como fenômenos semântico(-discursivos) interpessoais (cf. BATEMAN, 2017; MARTIN, 1992).

5 O modelo de Martin (1992) propõe uma estratificação do plano de contexto (em situacional e cultural) que não adotamos por razões que serão discutidas na sequência. Entretanto, a descrição que propomos ao longo deste artigo não é incompatível com o modelo martiniano (cf. considerações finais).

No nível do texto, o modelo de realização da LSF dá conta, por exemplo, do seguinte cenário: durante uma aula de língua portuguesa, um professor enuncia a seguinte declaração: “o verbo concorda com o sujeito”. Então, um aluno que não viera à aula anterior pergunta: “Mas quem é o sujeito?”. Quando se profere tal enunciado, segundo a hierarquia de realização, ocorreu o seguinte procedimento atrelado à metafunção interpessoal (ver sobre metafunções ao fim da seção):

- 1) Contexto: desconhecimento por parte do aluno; conhecimento por parte do professor (RELAÇÕES de **desigualdade epistêmica** – saber *vs.* não saber);
- 2) Semântica: para suprir o desbalanceamento local de conhecimentos, opta-se pela função discursiva de **demanda de informação** – uma pergunta;
- 3) Lexicogramática: a realização direta (ou congruente) de uma demanda de informação em português que busca uma informação específica – no caso, um “quem” – é uma **pergunta “qu-”** (também conhecida como “elemental” ou “aberta”), uma das opções do sistema interpessoal de MODO (cf. FIGUEREDO, 2011, p. 240) em PB;
- 4) No plano de expressão, sistemas fonético-fonológicos dão realidade física à pergunta em questão, incluindo sua entoação característica.

Este artigo procura especificar quais tipos de demanda de informação estão disponíveis em PB. Para isso, partiremos da interpretação hasaniana do sistema proposto por Halliday (1984) denominado *SPEECH FUNCTIONS* (FUNÇÕES DISCURSIVAS) – cf. seção 3 –, tentando entender como o potencial de significação do PB forma oposições semânticas delicadas para demandar informação.

Note-se que, no exemplo acima, houve uma correlação entre o parâmetro contextual de RELAÇÕES, o sistema semântico de FUNÇÕES DISCURSIVAS e o sistema lexicogramatical de MODO. Isso se deve ao fato de que esses três elementos dizem respeito à natureza interativa da linguagem: as RELAÇÕES (*tenor*, em inglês) que se estabelecem culturalmente têm ressonâncias com sistemas semânticos interpessoais (entre os quais está o de FUNÇÕES DISCURSIVAS), que, por sua vez, realizam-se nos sistemas lexicogramaticais interpessoais, dos quais o mais importante é o de MODO. Em síntese (com “→” significando “são realizadas por”):

RELAÇÕES → FUNÇÕES DISCURSIVAS → MODO

Tal natureza interativa da linguagem constitui, segundo a LSF, a **metafunção interpessoal**; é essa metafunção que está em foco neste trabalho. Há, porém, outras duas

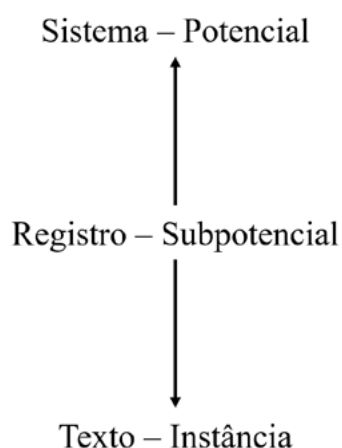
- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

metafunções: a ideacional, que lida com a construção de experiências e sua articulação; e a textual, que trata do modo como a língua possibilita a instanciação de todos significativos (*meaningful wholes*) – os textos. É por postular essas três metafunções que a LSF afirma que o sistema linguístico é **metafuncionalmente regulado**.

Instanciação

O exemplo dado acima se refere à realização de um contexto de situação em um texto. Entretanto, não há somente a realização do contexto de situação pelo texto: há também a realização do contexto de cultura pelo sistema linguístico – que, na LSF, é entendido como um **potencial de significação** (*meaning potential*). A relação entre o potencial (sistema) e a instância (texto) é explicitada pela Escala de Instanciação (Figura 2), indo do potencial até a instância e, nesse percurso, passando pelos registros, compreendidos como subpotenciais – ou, mais especificamente, potenciais que realizam “tipos” de contexto.

Figura 2. Escala de Instanciação



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 28)

É importante ressaltar que, embora algumas interpretações da Teoria Sistêmico-Funcional vejam registros como parte do estrato do contexto (MARTIN, 1992), **instanciação e realização não são a mesma escala**. Cada estrato (contexto, semântica, lexicogramática, etc.) tem seu potencial e, em uma instância, encontramos o resultado da instanciação contextual, semântica, lexicogramatical, etc. Por isso, uma visão mais nuançada e completa da visão sistêmico-funcional sobre a linguagem é a representada na Figura 3, em que realização e instanciação são combinadas, formando uma espécie de “mapa semiótico” (cf. MATTHIESSEN, 2015). Ressaltamos que, na Figura 3, embora os círculos em verde

se refiram a “língua”, “registro” e “texto” como se fossem entidades homogêneas, cada um de tais círculos é decomponível nos estratos expostos na seção acima (semântica, lexicogramática, fonologia e fonética).

Note-se: assim como o texto é uma instância da língua (sistema), um contexto de situação é compreendido, nessa perspectiva, como uma instância da cultura.

Figura 3. A matriz de realização e instanciação



Fonte: Elaboração própria com base em Matthiessen (2015, p. 23)

Este estudo, por ter como objetivo a descrição do PB como potencial, trata da **semântica como sistema**. Porém, como a LSF postula que há uma complementaridade primordial entre potencial e instância, nossa proposta é fundamentada por exemplos de instanciação genuína das categorias propostas. Esses exemplos provêm, em grande parte, de ocorrências encontradas na internet – mais especificamente, do Twitter, plataforma muito útil para coleta de *corpus* justamente por ser “pesquisável”⁶.

Rede sistêmica

Ao compreender um sistema linguístico como um potencial de significação, a LSF também postula que a melhor maneira de descrever as possibilidades linguísticas que se apresentam aos falantes (em cada um dos estratos) é por meio de **redes sistêmicas** (*system networks*) – por vezes chamadas simplesmente “sistemas” ou “redes”. Tais redes representam o potencial como uma série de escolhas que são feitas ao longo de um “caminho”. Por exemplo, no sistema lexicogramatical de MODO, a primeira escolha é entre indicativo e imperativo; se o escolhido for indicativo – caracterizado, em PB, pela

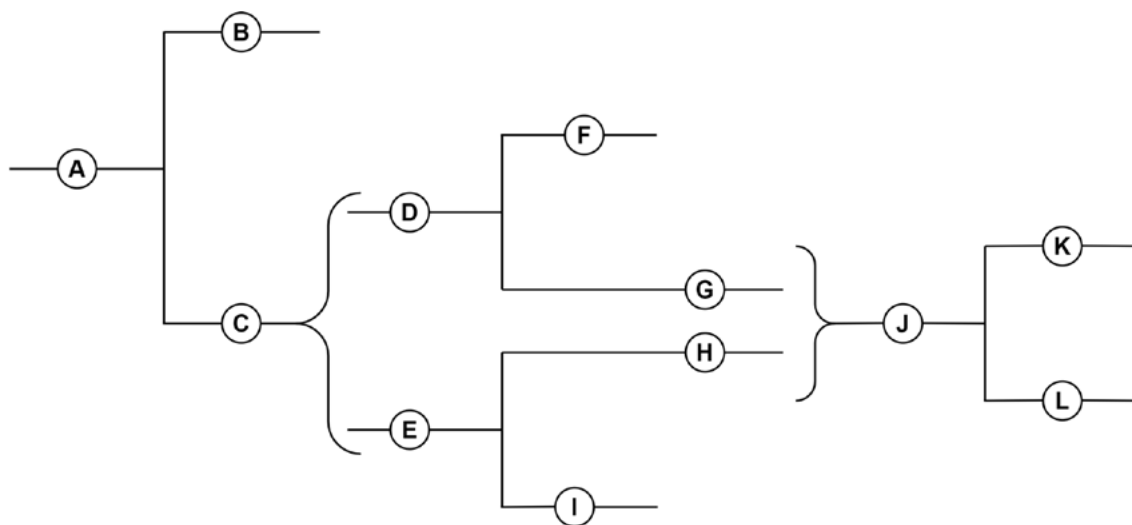
⁶ Por respeito à privacidade dos usuários, não indicamos as fontes dos *tweets*. Porém, caso o leitor queira verificar sua autenticidade, todos os exemplos são públicos e podem ser pesquisados na plataforma.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

presença de um verbo Finito (FIGUEREDO, 2011) –, tem de se escolher entre declarativo e interrogativo, e assim por diante. Quanto mais escolhas são feitas, mais **delicada** é a descrição.

Há uma série de convenções utilizadas para a representação das redes sistêmicas (cf. HASAN, 2013, 2014). Apresentamos, na Figura 4, um exemplo genérico de uma rede que utiliza as convenções empregadas na descrição das demandas de informação em português.

Figura 4. Convenções básicas para uma rede sistêmica



Fonte: Elaboração própria

A rede em questão é iniciada quando se tem o elemento A. A partir de tal ponto, deve-se escolher entre B ou C: o colchete virado para a direita – [– indica justamente que se tem uma relação de **alternativa**: *ou B, ou C*. Se a escolha for C, há então uma chave virada para a direita – { – indicando que dois sistemas, D e E, “correm em paralelo” – isto é, são **simultâneos**. Assim, após escolher C, deve-se escolher entre F e G e, ao mesmo tempo, entre H e I. Se as escolhas feitas forem F/I, F/H ou G/I, termina-se o “caminho sistêmico”. Entretanto, se forem escolhidos G e H, tem-se acesso ao sistema J. Essa **dupla condição de entrada** é indicada pela chave virada para a esquerda – }.

A semântica da mensagem hasaniana

Embora a descrição de redes sistêmicas lexicogramaticais seja a contribuição mais conhecida da LSF, desde a década de 1970 há esforços para estabelecer sistemas que, embora estejam no plano de conteúdo, não são lexicogramaticais. No início, tratava-se de estudos que focavam em sistemas ativados em contextos específicos: por

exemplo, Halliday (1973) propõe sistemas de “aviso” e “ameaça” que estariam disponíveis especificamente no contexto de controle materno. A partir dos anos 1980, entretanto, começam a se estabelecer alguns projetos que pretendem descrever, de fato, todo o potencial semântico de uma língua. O mais conhecido desses projetos é, provavelmente, o de J. R. Martin, que foca em significados acima do nível das orações – trata-se de uma semântica discursiva (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007; MARTIN, WHITE, 2005). É nessa abordagem que se propôs o sistema de AVALIATIVIDADE, um dos mais utilizados no campo dos estudos do discurso.

Há também, porém, a proposta de Ruqaiya Hasan (1983, 1985, 1989) para uma **semântica da mensagem**. Embora não ignore o fato de que, na LSF, a unidade semântica mais fundamental seja o texto, como apontado pela proposta de Martin, Hasan propõe que a semântica também pode fornecer descrições úteis no nível da oração – já que, segundo sua proposta, **mensagem** é “a unidade semântica [...] lexicogramaticalmente realizada como a unidade ‘oração’” (HASAN *et al.*, 2007, p. 712, tradução nossa).

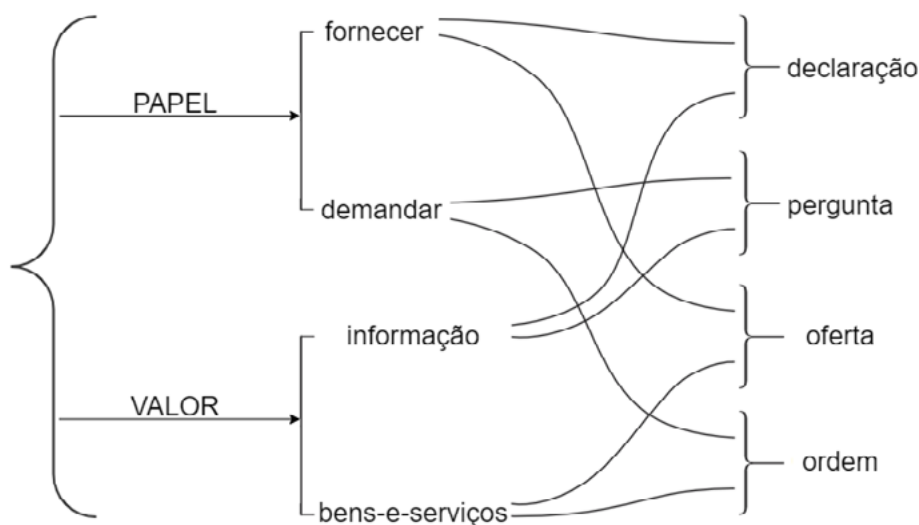
Nessa perspectiva, a semântica da mensagem é organizada seguindo as três metafunções (ou quatro, se considerarmos a divisão da metafunção ideacional em experiencial e lógica), resultando nos seguintes sistemas: ADOÇÃO DE RELAÇÕES (metafunção interpessoal); CONTINUAÇÃO (metafunção textual); AMPLIFICAÇÃO (metafunção lógica) e CLASSIFICAÇÃO (metafunção experiencial) (cf. HASAN, 2013).

Embora a descrição de todos esses sistemas possa ser oportuna mesmo em estudos aplicados (cf. WILLIAMS, 1994), o sistema da semântica da mensagem que mais recebeu atenção, tanto de Hasan quanto de outros pesquisadores, é o de ADOÇÃO DE RELAÇÕES (cf. LUKIN, 2012; HASAN, 1989, 2013), sendo mesmo o primeiro sistema de semântica da mensagem a ser descrito para além do inglês – Fung (2016) descreve como um sistema análogo se configura em cantonês.

Não é acidental que o sistema tenha recebido tanta atenção: na realidade, trata-se simplesmente da interpretação hasaniana do sistema semântico proposto por Halliday (1984) com o nome de FUNÇÕES DISCURSIVAS. Como a essência do sistema é mantida na interpretação de Hasan, preferimos, neste estudo, utilizar a denominação original de Halliday, embora os resultados a seguir apresentados devam muito às reflexões de Hasan.

O sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS introduz dois subsistemas simultâneos⁷: o papel que o falante assume, seja de fornecer/dar (*giving*), seja de demandar (*demanding*); e o valor (*commodity*) que é colocado em troca: informação – ou seja, um valor verbal – ou bens-e-serviços, que poderiam ser parafraseados como “produtos e processos não verbais”. A combinação dos dois sistemas resulta em quatro funções discursivas básicas que, como indica Taverniers (2011), são a interpretação sistêmico-funcional de quais seriam os atos de fala (AUSTIN, 1962) menos delicados. As quatro funções discursivas fundamentais são expostas na Figura 5 e, com exemplos, no Quadro 1.

Figura 5. O sistema básico de FUNÇÕES DISCURSIVAS



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 136)

Quadro 1. As quatro funções discursivas e exemplos

Papel	Valor	Informação	Bens-e-serviços
Fornecer		Declaração <i>Tô indo pra casa.</i>	Oferta <i>Que tal um cafezinho?</i>
Demandar		Pergunta <i>Você vai pra casa?</i>	Ordem <i>Vai pra casa!</i>

Fonte: Elaboração própria

⁷ Na realidade, há também o subsistema simultâneo de MOVIMENTO, em que se deve escolher entre “iniciar” ou “responder” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 136). Como – seguindo Hasan *et al.* (2005) – consideramos que a essência de uma pergunta está em demandar uma informação, independentemente de ser em resposta a algo ou não, deixamos de lado as distinções de movimento para a caracterização de perguntas; todavia, uma abordagem exaustiva do sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS teria de levá-lo em consideração.

Ofertas e ordens são agrupadas na macrocategoria **propostas**; perguntas e declarações, em **proposições**. Em PB, assim como em inglês, três das funções têm realizações congruentes no sistema lexicogramatical de MODO – ou seja, há recursos lexicogramaticais especializados em sua realização (cf. FIGUEREDO, 2011): declarações (fornecimentos de informação) são realizadas pelo modo declarativo, que em português é caracterizado pelo movimento tônico de queda; perguntas (demandas de informação) são realizadas pelo modo interrogativo, que em português é caracterizado por um movimento tônico de subida ou pela presença de um elemento “qu-”; ordens (demandas de bens-e-serviços) são realizadas pelo modo imperativo, que em PB é caracterizado pela ausência de Finito (FIGUEREDO, 2011). Ofertas – fornecimentos de bens-e-serviços – tendem a não desenvolver um modo lexicogramatical de realização, mas em PB costumam ser realizadas por orações interrogativas (com auxílio, por exemplo, da construção “que tal”) ou imperativas.

É possível, porém, que uma função com realização congruente seja realizada incongruente. Por exemplo, pode-se dar uma ordem utilizando o modo interrogativo: “Você pode abrir as janelas?”. A relação de incongruência entre uma escolha semântica e uma lexicogramatical é denominada, na LSF, **metáfora gramatical**. No caso dado, seria, especificamente, uma metáfora gramatical interpessoal – fenômeno compreendido na Pragmática dos Atos de Fala como “atos de fala indiretos” (SEARLE, 1969).

Tendo tais considerações fundamentais em mente, cabe explicitar qual região do sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS pretendemos explorar neste artigo:

- 1) buscaremos desenvolver uma descrição mais delicada para as opções de pergunta – ou seja, de **demanda de informação** – em PB;
- 2) porém, não levaremos em conta as relações incongruentes entre semântica e lexicogramática, pois isso nos obrigaria a uma consideração muito mais ampla sobre as opções de FUNÇÕES DISCURSIVAS disponíveis em PB, algo que foge ao escopo deste estudo;
- 3) indicaremos, todavia, quais as realizações lexicogramaticais mais típicas – ou seja, congruentes – para cada opção semântica de demanda de informação. Para isso, partimos da descrição que Figueredo (2011) faz dos recursos interpessoais na lexicogramática do PB.

Seria possível questionar, neste ponto, a necessidade de uma semântica interpessoal que diga respeito a uma maior delicadeza no sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS – a empreitada

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

que assumimos aqui. De fato, se a lexicogramática proposta pela LSF já tem um fundamento semântico e as opções do sistema de MODO, que realizam as FUNÇÕES DISCURSIVAS, já foram descritas detalhadamente para o PB (FIGUEREDO, 2011), por que propor mais um sistema que diz respeito à análise de enunciados em termos de seus significados interpessoais? Trata-se de um questionamento válido; oferecemos três respostas:

- 1) Um primeiro ponto é que a LSF de fato *propõe* o estrato da semântica e não há motivo para supor que os sistemas semânticos sejam mais simples do que os lexicogramaticais (embora talvez se tenha tal impressão ao compararmos o sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS com o de MODO em Halliday e Matthiessen (2014) – lembremo-nos, porém, de que tal obra tem como foco a lexicogramática, não a semântica).
- 2) Uma segunda reflexão é que um sistema semântico como o que propomos é em princípio mais sensível a diferenças de significado do que a lexicogramática, que, por mais funcional que seja, precisa se ater a distinções formais básicas, apresenta certas limitações em termos de exploração semântica⁸.
- 3) Finalmente, a abordagem topológica para demandas de informação que propomos ao fim do artigo é algo que, no nosso conhecimento, é inédito para a semântica/pragmática do PB, além de mostrar as possíveis contribuições da LSF a abordagens “graduais” (não discretas) para a descrição e análise de atos de fala.

O procedimento metodológico que fundamenta nossa proposta tem duas bases. Em primeiro lugar, como o desenvolvimento “canônico” da delicadeza do sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS é o de Hasan (1989, 2013), que tem como objeto o inglês (especialmente australiano) e foi consolidado ao longo de décadas, inicialmente o utilizamos como modelo básico e verificamos em que medida as opções para o inglês eram consistentes com as do português. Evidentemente, as diferenças são muitas e, por isso, o sistema aqui proposto não é mera “tradução” do original inglês – ao contrário, há várias distinções fundamentais; entretanto, diversas considerações feitas por Hasan, como a questão da “antecipação” de resposta, foram importantes para o desenvolvimento do nosso sistema.

Além disso, também seguimos a perspectiva trinocular preconizada pela LSF (cf. HALLIDAY, 2009): ao explorarmos a semântica, temos de observá-la (1) “de cima”: no

⁸ Por exemplo, Halliday (1994, p. XIX, tradução nossa) escreve o seguinte sobre a diferença entre semântica e gramática: “todas as categorias empregadas [na descrição lexicogramatical] devem estar claramente ‘lá’ na gramática da língua. Elas não são estabelecidas simplesmente para rotular diferenças semânticas”.

caso, com quais aspectos do contexto cada opção pode se relacionar; (2) “de baixo”: quais as realizações gramaticais congruentes para as opções; e (3) “ao redor”: de que modo o sistema em questão se relaciona com outros sistemas e subsistemas do mesmo estrato (semântica). Devemos ressaltar, porém, que, embora por vezes tenhamos comentários sobre possíveis motivações contextuais para cada opção, nossa proposta destaca os pontos de vista “de baixo”, observando as realizações lexicogramaticais congruentes para cada opção (embora não de uma maneira exaustiva), e, especialmente, “ao redor”, considerando de que modo as opções se relacionam com outros subsistemas de FUNÇÕES DISCURSIVAS – esta última perspectiva é especialmente evidenciada por nossa proposta topológica (seção 4.2).

Ademais, note-se que, como pretendemos apresentar uma descrição detalhada das possibilidades de demandas de informação em português brasileiro, sem considerar tal demanda como a parte inicial do par dialógico pergunta-resposta, nosso estudo se distancia daquele de Fávero, Andrade e Aquino (2015), que compreende a pergunta não como a função discursiva de demandar informação (embora a reconheçam como uma de suas funções mais típicas), mas como justamente a primeira etapa no par pergunta-resposta. Nesse sentido, a proposta das autoras se aproxima do sistema de NEGOCIAÇÃO proposto por Martin (1992).

Também não trataremos das chamadas “perguntas retóricas” porque, na realidade, tais enunciados estão mais próximos de declarações (fornecimento de informação), já que supõem um acordo com um ouvinte em relação à resposta esperada, não havendo, de fato, uma *demanda*.

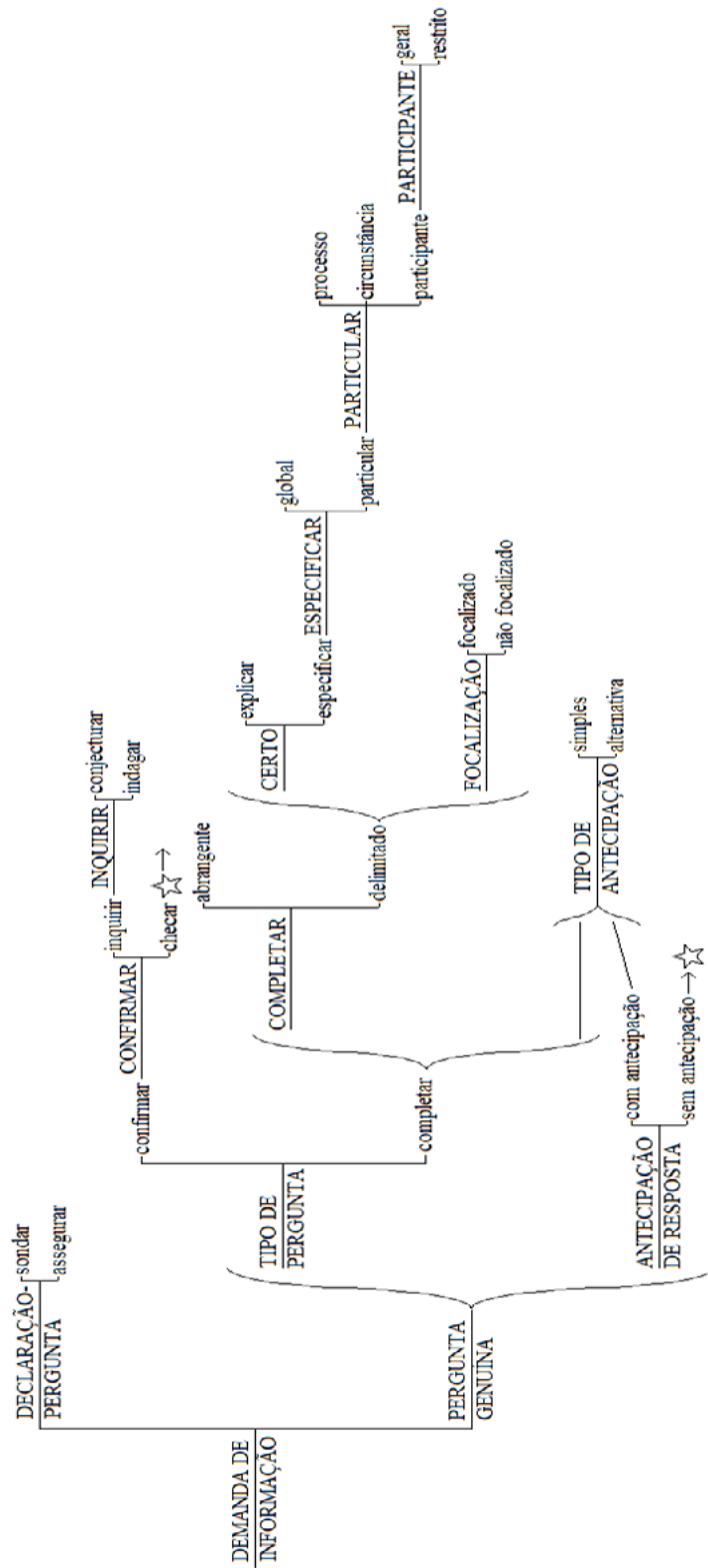
A semântica das demandas de informação do português brasileiro

A rede sistêmica de DEMANDAS DE INFORMAÇÃO

A rede sistêmica de DEMANDA DE INFORMAÇÃO para o PB está exposta na Figura 6.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

Figura 6. Sistema semântico de DEMANDA DE INFORMAÇÃO em português brasileiro



Fonte: Elaboração própria

A partir do momento em que, no sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS, selecionam-se “demandar” e “informação”, começam as escolhas no sistema em questão. A distinção menos delicada é a entre “perguntas genuínas” e “declarações-pergunta”; estas, como seu nome indica, embora tenham um traço “demandante”, estão fortemente relacionadas a outra função discursiva – a declaração. Trata-se de declarações que, após o fornecimento de informações, colocam a polaridade da oração – e, portanto, sua validade – em questionamento, o que em algumas interações pode ser interpretado como, de fato, uma demanda de informação. Há dois subtipos para declarações-pergunta: “sondar” e “assegurar”.

A opção “sondar” é tipicamente realizada por uma oração declarativa – ou seja, com movimento tônico descendente – seguida pela partícula modal⁹ “né?” (ou, em casos mais raros, “não?”) com movimento tônico ascendente (ou, na escrita, seguida de ponto de interrogação). Exemplo (SÁ *et al.*, 2017, p. 103, ênfase nossa):

- (1) Inf. 1: **[vive no saudosismo né?**
 Inf. 2: exato

Nota-se que, aparentemente, o demandante assume como resposta algo em plena compatibilidade com o que inicialmente declara. A partícula “né” parece simplesmente pedir uma validação por parte do outro interactante.

Já “assegurar” é congruentemente realizada pelo subtipo de oração declarativa que, nos termos de Figueredo (2011), tem ao seu fim uma Pergunta-Finito – isto é, o Finito é repetido com a polaridade inversa à da oração. Exemplo (retirado do Twitter; destaque nosso):

- (2) **Você já foi lá, não foi? [...]**
 [Resposta]: não, esse é o flex [...]

Neste caso, o demandante parece, de alguma forma, ter uma expectativa de que, considerando o que se conhece sobre o outro, a resposta será compatível com o que está sendo declarado; não há, porém, total certeza, motivando a Pergunta-Finito.

Vê-se pelos exemplos que, embora tais opções tenham um “núcleo declarativo”, elas estão num ponto intermediário entre “declarações genuínas” e “perguntas genuínas”. Isso motivou sua inclusão no sistema, embora em uma posição periférica.

9 Consideramos, com Figueredo (2011), que partículas modais são (em grande parte) aquilo que tradicionalmente se classifica como “marcadores discursivos”. Além disso, Figueredo (2011) considera-as parte do sistema lexicogramatical de AVALIAÇÃO MODAL, que por sua vez realizaria parte dos significados do sistema semântico-discursivo de ENGAJAMENTO (cf. FIGUEREDO, 2011, p. 229). Embora tal interpretação possa ser frutífera, não a adotamos neste estudo.

Caso a escolha inicial seja “perguntas genuínas”, tem-se acesso a dois sistemas simultâneos. Vamos nos deter agora no TIPO DE PERGUNTA¹⁰. Há duas possibilidades: perguntas do tipo “confirmar” e do tipo “informar”. Se a escolha for “confirmar”, abre-se a possibilidade de fazer perguntas sobre a validade de algo – ou seja, sobre sua correspondência (ou discrepância) com a realidade. Essas demandas de informação são congruentemente realizadas por orações interrogativas polares, também conhecidas como interrogativas de “sim/não” ou “fechadas” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015). Segundo Figueredo (2011), em PB essas interrogativas são caracterizadas por um movimento tônico ascendente.

As perguntas de “confirmar” podem ser do tipo “inquirir” ou “checar”. O traço típico de “checar” é a inclusão, ao fim da demanda de informação, da partícula modal “é?”. Veja que, ao contrário das declarações-pergunta, nesse caso, embora haja um elemento final que lide com a polaridade da proposição, todo o movimento tônico é ascendente, indicando a maior “autenticidade” interrogativa. Mais semanticamente relevante do que isso, porém, é o fato de a partícula “é?” ser especializada justamente em negociar confirmações (FIGUEREDO, 2011). Veja-se o exemplo retirado de Figueredo (2011, p. 227, ênfase nossa):

- (3) – [...] **você grava as minhas aulas, é?**
– Gravo

A partícula “é?” ressalta a natureza “confirmativa” da pergunta, recebendo uma resposta que fornece, justamente, a polaridade indagada (“Gravo”). Além disso, tal partícula parece indicar que a informação negociada é inesperada; em (3), por exemplo, quem faz a pergunta é um docente que aparentemente se surpreendeu ao perceber que alguém gravava suas aulas – o que o levou, justamente, a checar tal informação.

Observe-se que, na Figura 6, há, ao lado da opção “checar”, uma estrela seguida de uma seta para a direita; esses símbolos são repetidos sob a opção “sem antecipação” no sistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA. Isso indica que, sempre que se escolhe a opção “checar”, é obrigatório escolher “sem antecipação”. Voltaremos a isso quando abordarmos especificamente as antecipações de resposta.

10 Não incluímos, no sistema de DEMANDA DE INFORMAÇÃO, distinções de polaridade. Uma pergunta e sua “versão” de polaridade oposta são categorizadas igualmente. Isso se justifica porque o sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS não aborda diretamente fenômenos ligados ao comprometimento do falante com o que enuncia – o que envolve, evidentemente, a polaridade; tais questões são mais bem tratadas, por exemplo, no sistema semântico-discursivo de ENGAJAMENTO, proposto por Martin e White (2005). Entretanto, deve-se notar que, quando se enuncia uma pergunta com polaridade negativa, o demandante parece assumir que o respondente faria o contrário ao enunciado: em “você não foi à praia?”, pode-se inferir que, na perspectiva do demandante, o respondente “deveria” ter ido à praia. Tais efeitos de sentido são relevantes e merecem atenção, mas estão fora do escopo deste estudo.

Caso “checar” não seja selecionado, a opção “inquirir” dá duas possibilidades de pergunta em que não se utiliza a partícula “é?”. Uma opção, “indagar”, diz respeito a perguntas polares “básicas”, que simplesmente questionam a validade da proposição. Por exemplo (do Twitter):

- (4) amg esse livro me perturba até hoje, **você já terminou?**
[Resposta:] terminei sim amg!!

Há, porém, uma opção de “inquirir” que, além de questionar a validade da proposição, acrescenta um traço de “hipótese”, indicando menor compromisso epistêmico com a possibilidade de a resposta ser “sim”. O recurso típico para indicar tais perguntas de “conjeturar” é a introdução da construção interrogativa “será que” no início do enunciado. Exemplo (retirado do Twitter):

- (5) Será que Camilla tá falando dos agros?

Tal construção é um resquício do uso do futuro do presente para indicar baixa modalidade epistêmica – enquanto, atualmente, em PB, é mais comum utilizar, para tais efeitos, o futuro do pretérito ou mesmo o pretérito imperfeito. De fato, o exemplo acima poderia ser reformulado como “Estaria Camilla falando dos agros?” e o traço de “conjeturar” seria mantido, embora nesse caso provavelmente haveria conotações de maior formalidade. Deve-se tomar cuidado, porém, com instâncias da construção “será que”: embora lexicogramaticalmente tal construção ocorra com orações interrogativas, nem sempre tais orações realizam perguntas; muitas vezes, ao contrário, trata-se de declarações incongruentes que usam a construção para apontar, justamente, a baixa modalidade (no exemplo a seguir, retirado do Twitter – “Será que ele sabe o quanto eu amo ele?” –, não há de fato uma demanda, mas um “lançamento de hipótese”).

Tratemos agora das opções sob o subsistema de “completar”, que se opõe a “confirmar”. Enquanto as possibilidades confirmativas tratam de demandas sobre a validade da proposição, sendo congruentemente realizadas por interrogativas polares, perguntas completivas abordam não a validade da proposição, mas “lacunas” na proposição que o enunciador pede que o coenunciador “preencha”. Quase todas as opções de “completar” se realizam congruentemente a partir de interrogativas “qu-”, também conhecidas como “elementais” ou “abertas”.

Demandas completivas podem ser do tipo “abrangente” ou “delimitado”. No primeiro caso, o enunciador simplesmente propõe um tópico discursivo (JUBRAN, 2015) sobre o qual quer saber mais informações, com poucas especificações. Por isso, é a única opção completiva que é congruentemente realizada por orações menores – isto

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

é, enunciados em que não há um Predicador ou um Finito (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em PB, perguntas completivas abrangentes geralmente são realizadas por um grupo nominal definido introduzido pela conjunção aditiva “e” (e com movimento tônico ascendente ou, na escrita, ponto de interrogação). Em inglês, a construção “what about” realiza uma função muito semelhante (HASAN, 2013). Veja-se o seguinte *tweet*:

- (6) Mas **e o menino novinho lá?** Ele parece bonzinho
[Resposta:] ah sim, ele parece legal (por enquanto)

Vemos, portanto, que as perguntas “abrangentes”, de fato, atuam como introdutoras de um tópico discursivo, sem delimitação exata do seu foco de centração. Usualmente, imagina-se que haja entre o demandante e o respondente conhecimento compartilhado que permita fazer a delimitação. Caso contrário, não é incomum que tais perguntas tenham como resposta uma nova pergunta, análoga a “O que tem isso?”, exigindo maior delimitação tópica.

Quando a opção de pergunta completiva é “delimitada”, temos opções que são congruentemente realizadas por perguntas “qu-”. Há, porém, dois sistemas simultâneos: um que trata precisamente dos tipos de pergunta completiva “delimitada” e outro que lida com a ocorrência ou não de focalização (cf. BRAGA; BARBOSA, 2009; FIGUEREDO, PAGANO, FERREGUETTI, 2014). Mais especificamente, se uma pergunta for focalizada, seu elemento “qu-” é seguido pela conjunção “que” ou por “ser que”. Em perguntas, a focalização em geral parece aumentar a pressão do demandante pela completação da resposta, desestimulando uma atitude de não resposta da parte do respondente. Por exemplo (retirado do Twitter; ênfase nossa):

- (7) pelo amor de deus **onde que você ouviu minha risada?**
[Resposta:] em um vídeo que você me mandou, faz tempo...

Todas as opções de perguntas completivas do tipo “delimitado” podem ou não ser focalizadas. Quanto ao tipo de tais perguntas, a primeira divisão é entre perguntas de “explicar”, em que se demanda a motivação (causa, explicação, justificativa, etc.) de uma proposição, e “especificar”, em que se demanda maior precisão em relação a algum aspecto da proposição: os processos, os participantes ou as circunstâncias. A opção “explicar” é realizada congruentemente pelas construções “por que” e “por qual (motivo, razão, etc.)”. Exemplo (proveniente do Twitter):

- (8) Por que vc gosta da minha amizade?

Quando se escolhe “especificar”, deve-se escolher entre “global”, demandando uma especificação sobre todo um evento, e “particular”. A realização mais congruente de perguntas “globais” se faz com a construção “(o) que” e verbos que denotam processos muito genéricos, na fronteira entre os materiais e os existenciais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como “acontecer”, “ocorrer”, “haver” e (informalmente) “rolar”. Exemplo (extraído do Twitter):

(9) o que tá acontecendo hein?
[Resposta:] nada

Note-se que, embora tanto perguntas “globais” e “abrangentes” sejam caracterizadas por grande imprecisão, dois aspectos principais justificam sua divisão: 1) perguntas abrangentes são tipicamente realizadas por orações menores (sem verbo), enquanto o foco das globais está justamente em um verbo (que tem “(o) que” como Sujeito); 2) perguntas abrangentes costumam focar em um participante (geralmente realizado por um grupo nominal), ao passo que perguntas globais se caracterizam por se centrarem em um processo genérico, sendo possível, por vezes, a ocorrência de circunstâncias (“o que está acontecendo *aqui?*”).

Quando uma pergunta completiva tem os traços “especificar” e “particular”, há três opções possíveis. Em primeiro lugar, pode-se demandar especificação sobre certo processo. Nesses casos, ao contrário das perguntas “globais”, costuma haver participantes e adjuntos. O verbo tende a ser bastante genérico, como “fazer” ou “realizar”. Exemplo (extraído do Twitter):

(10) Quando a luz acaba de noite oq vc faz ?
[Resposta:] #eusentonacama [= “eu sento na cama”]

Note-se que a situação é muito bem delimitada por circunstâncias, além de haver um participante especificado (“vc”). O verbo, porém, é “faz”, deixando amplo espaço para respostas em relação ao processo.

Se a pergunta demandar circunstâncias, pedem-se especificações sobre o “quando”, o “onde” ou o “como” de um evento. Logicamente, a realização congruente de tal opção é uma oração interrogativa “qu-” com uma dessas construções ou, ainda, com locuções como “em que lugar”, “de que maneira”, etc. Vejamos mais um exemplo retirado do Twitter:

(11) quando você comprou?
[Resposta:] Dia 8 eu acho

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

Finalmente, caso a pergunta peça uma especificação de participantes, há duas possibilidades: geral ou restrito. Se a especificação é restrita, a realização mais congruente é utilizar os pronomes “que” ou “qual(is)” seguidos de um grupo nominal. Por exemplo (retirado do Twitter; ênfase nossa):

- (12) eu vejo filme ou leio mangá, no momento estou vendo filme
[Resposta/Pergunta:] **Que filme vc tá vendo?** [...]
[Resposta:] tô vendo x men: confronto final amg

Veja que a pergunta poderia ter sido “O que vc tá vendo?”, mas o enunciador, por saber que o objeto de “ver” era um filme, optou por uma especificação restrita, enunciando “que filme”. Entretanto, se no primeiro turno o enunciador tivesse escrito que “estou vendo tv”, uma pergunta como “O que vc tá vendo?” seria mais apropriada, dada a variedade de programas que podem ser vistos em uma televisão. Perguntas como essa, sem restrições semânticas explícitas, são classificadas como gerais. Um exemplo do Twitter:

- (13) o que que vc ta vendo aí?
[Resposta:] a jisoo¹¹

Na pergunta em (13), “aí” se refere a uma foto em que uma figura “escondida” podia ser vista. Entretanto, o enunciador de (13) aparentemente não viu a figura, o que o levou a enunciar a pergunta em questão. Caso houvesse visto, mas não identificado a figura, poderia ter escrito “que figura vc tá vendo aí?”, optando por uma pergunta restrita. Isso sugere que as categorias aqui apresentadas têm relevância mesmo para estudos em que outros modos semióticos, em conjunção com o verbal, estão sendo investigados.

Finalizamos, assim, a descrição de todos os tipos de pergunta “genuína”: confirmativas, completivas e seus subtipos. Descreveremos agora um sistema que é simultâneo a tais tipos e, por isso, pode se combinar com qualquer uma de suas opções (exceto um caso – ver abaixo). Trata-se do sistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA. Como sua denominação indica, tal sistema lida com casos em que ainda se tem uma demanda de informação, mas o enunciador sugere, geralmente ao fim do seu enunciado, quais seriam as respostas mais prováveis. Assim, uma pergunta pode ser “com antecipação” ou “sem antecipação”.

Quando perguntas confirmativas (congruentemente realizadas como interrogativas polares) têm antecipação, só há uma possibilidade (ao contrário das perguntas completivas, que podem ter antecipação simples ou alternativa): geralmente com dois grupos nominais coordenados pela conjunção “ou”, introduz-se aquilo que o enunciador sugere ser uma

¹¹ Trata-se de uma cantora de K-pop.

resposta plausível para sua pergunta. Vejamos, por exemplo, o seguinte *tweet*, em que se instancia uma pergunta confirmativa (do subtipo “indagar”) com antecipação:

(14) o sapo joga switch ou pc?

[Resposta:] Switch, um com cores q combinam c ele

O enunciador poderia ter escrito “o que o sapo joga?”, instanciando uma pergunta completiva; ou, ainda, “o sapo joga switch?”, e assim teríamos uma pergunta confirmativa sem antecipação – que, por isso, poderia ser respondida com “sim” ou “não”. Porém, ao utilizar como complemento de “joga” dois grupos nominais coordenados por “ou”, o enunciador reduz drasticamente as possibilidades de receber “sim” ou “não” como resposta e leva o respondente a lidar com uma das sugestões coordenadas. Como se verifica pela resposta dada, foi o que de fato ocorreu.

Como mencionamos anteriormente, a opção confirmativa “checar” tem a restrição de nunca poder apresentar antecipação de resposta, o que é indicado pelas estrelas na representação da rede sistêmica. Isso pode ser motivado pelo fato de a partícula “é?” forçar a pergunta a focar somente na polaridade, impossibilitando a antecipação – que sempre tem como alvo participantes, processos ou circunstâncias. Nesse aspecto, perguntas do tipo “checar” são próximas às declarações-pergunta, já que elas também se especializam exclusivamente em colocar em negociação a validade (polaridade e modalidade) das proposições (cf. seção 4.2).

Quando perguntas do tipo “completar” têm antecipação de resposta, há duas possibilidades. Uma é muito semelhante à única opção disponível quando se trata de uma pergunta confirmativa com antecipação: tem-se, ao fim da pergunta, dois grupos (geralmente nominais) coordenados pela conjunção “ou”. Vejamos o seguinte *tweet*:

(15) o que tá acontecendo? Um evento ou algo assim?

Em (15), o enunciador divide seu enunciado em duas partes: a pergunta em si, mais especificamente um caso de demanda completiva global, e a antecipação de resposta em que são coordenados os grupos “Um evento” e “algo assim”. Note-se, então, que a “generalidade” da pergunta inicial permanece, mas a antecipação permite que o enunciador sugira respostas possíveis.

Perguntas completivas com antecipação têm, porém, outra possibilidade: uma antecipação “simples”, em que não há múltiplas alternativas na resposta sugerida. Essa opção é congruentemente realizada pela colocação, ao fim da pergunta, de um grupo (nominal, verbal, adjetival ou adverbial) ou de um sintagma preposicional. O exemplo (16) é mais um *tweet*.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

(16) o q vc tá fazendo? comendo?

Trata-se de uma pergunta completiva em que se pede a especificação de um processo (“fazendo”). O enunciador, porém, já sugere uma resposta. Como só uma possibilidade é sugerida, trata-se de uma antecipação simples. Reiteramos que, enquanto perguntas completivas podem ter antecipação de resposta simples ou alternativa, perguntas confirmativas só podem ter antecipações alternativas – e, por isso, nem chegam a acessar o sistema de TIPO DE ANTECIPAÇÃO. Como mostraremos, porém, o fato de ambas poderem ter antecipações alternativas pode levar a uma aproximação topológica entre perguntas confirmativas e completivas (ver abaixo).

Uma proposta topológica para demandas de informação

Conforme indicamos ao início da seção 4.1, nem todas as opções apresentadas são genuinamente demandas de informação; aquelas que denominamos “declarações-pergunta” estão na fronteira entre demandar e fornecer informação – daí seu nome. Isso indica que a semântica interpessoal pode ser entendida não só **tipologicamente**, com categorias discretas, mas também **topologicamente**, com diferenças de grau entre cada uma das categorias (cf. MARTIN; MATTHIESSEN, 1991).

Tendo isso em vista, esboçamos na sequência uma possível organização topológica das opções de DEMANDA DE INFORMAÇÃO em PB em termos de dois *continua*. O primeiro deles abrange o espaço de contato entre fornecer e demandar informação, intersecção essa ocupada pelas “declarações-pergunta”. O segundo deles se situa completamente no espaço da demanda de informação e está relacionado à natureza da informação demandada e ao quanto a pergunta restringe as possibilidades de resposta, levando em consideração o subsistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA.

Das declarações às perguntas confirmativas

O fato de as declarações-pergunta estarem em contato com o sistema de FORNECIMENTO DE INFORMAÇÃO sugere que, para explorarmos o domínio topológico das perguntas, devemos buscar as categorias que, mesmo sendo “perguntas genuínas”, têm afinidades com as declarações-pergunta. Uma primeira possibilidade é a opção confirmativa “checar”. Trata-se, claramente, de uma possibilidade “exótica” dentro das perguntas genuínas, já que é a única opção que não permite antecipação de resposta. Além disso, como mencionamos anteriormente, tanto as perguntas de “checar” como as declarações-pergunta têm como foco a validade (modalidade e polaridade) da mensagem,

o que ressalta a afinidade entre as categorias. Desse modo, um primeiro “percurso”, vindo das declarações em direção às perguntas, seria o seguinte:

declarações – declarações-pergunta – checar

Devemos procurar quais são, agora, as opções de perguntas genuínas mais próximas de “checar”. Parece-nos evidente que são aquelas sob o sistema de “inquirir”: indagar e conjecturar. Em outras palavras: demandas de informação congruentemente realizadas como perguntas polares são as que mais afinidade têm com a opção de pergunta que, por sua vez, é a mais próxima das declarações-pergunta:

declarações – declarações-pergunta – checar – inquirir

Os critérios para distinguir cada um dos passos no *continuum* podem ser explicitados da seguinte forma:

- “declaratividade”: opções com esse traço têm como propósito primário fornecer informações – perguntas genuínas não podem, portanto, ter tal traço, que engloba as declarações e as declarações-pergunta;
- “questionar validade”: indica que a opção em questão, mesmo que tenha o traço de declaratividade, está sendo negociada em termos de polaridade e modalidade;
- “potencial de antecipação”: indica que a opção em questão tem acesso ao sistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA.

Quadro 2. De declarações até “indagar” em termos de “traços”

	declaratividade	questionar validade	potencial de antecipação	Exemplos
declarações	+	-	-	“Você grava as minhas aulas.”
declarações-pergunta	+	+	-	“Você grava as minhas aulas, né?”
checar	-	+	-	“Você grava as minhas aulas, é?”
inquirir	-	+	+	“Você grava as minhas aulas?”

Fonte: Elaboração própria

Os traços “+” e “-” propostos não devem ser lidos à luz das propostas da semântica estruturalista, mas como uma indicação de quais aspectos distinguem mais marcadamente, num *continuum* fluido, as opções em questão. Cada opção tem, em princípio, outros traços além dos apresentados aqui.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

Das perguntas confirmativas às completivas

Outro *continuum* identificável está entre perguntas confirmativas e completivas. Tal *continuum* pode ser construído ao se considerar tanto o acesso de cada tipo de pergunta ao subsistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA e suas respectivas opções quanto os efeitos de tal acesso em termos das restrições de respostas possíveis ao interlocutor, quais sejam, validar, selecionar ou preencher.

Começando com uma pergunta confirmativa como “Vamos para a praia?”, em que não há acesso ao subsistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA e o interlocutor é instado a apenas validar (por polaridade ou modalidade) uma única opção (a praia), parece-nos que a opção mais próxima é, curiosamente, uma pergunta completiva, mas com antecipação simples: “Aonde vamos? Para a praia?”. A antecipação simples leva a pergunta a negociar, assim como a confirmativa sem antecipação, apenas validade de “nós irmos para a praia”; em outros termos, a resposta pode ser “vamos”, “sim”, “não”, “talvez”, etc. Nesse caso, o que vemos é que a antecipação de resposta simples aproxima a completiva da confirmativa.

O próximo passo seria, então, uma confirmativa com antecipação: “Vamos para a praia ou para casa?”¹². Aqui, já não se restringe a resposta a uma validação, uma vez que não se espera uma réplica meramente polar ou modal, mas a escolha de uma das alternativas. Estamos, portanto, no espaço da seleção. Em seguida, tem-se uma completiva com antecipação alternativa: “Aonde vamos? Para a praia ou para casa?”. Tal caso é tão próximo ao anterior que se pode aventar um alto grau de “sinonímia”: os exemplos dados são facilmente intercambiáveis. A opção por considerar a pergunta confirmativa como mais à esquerda do *continuum* se deve ao fato de a restrição estar construída em uma única estrutura oracional, não requisitando justaposição de unidades informacionais para gerar esse efeito. O último ponto do *continuum* está, enfim, nas completivas sem antecipação, em que há genuinamente uma demanda por “preenchimento” de lacunas, com maior abertura de resposta: “Aonde vamos?”.

O Quadro 3 sintetiza essas distinções em termos de três critérios:

- Restrição de resposta – validar: demanda-se uma validação sobre a proposição em questão em termos de polaridade e/ou modalidade.
- Restrição de resposta – selecionar: demanda-se a seleção de uma alternativa de resposta.

¹² Ressaltamos que a antecipação em perguntas confirmativas é sempre alternativa.

- Restrição de resposta – preencher: demanda-se o preenchimento de um elemento faltante na pergunta; nesses casos, o demandante evidencia ou, pelo menos, simula desconhecimento completo das possibilidades de resposta.
- Presença de antecipação: se ocorre (+) ou não (-) antecipação de resposta.
- Alternatividade: se a antecipação de resposta é alternativa (+) ou simples (-).

Quadro 3. Distinções entre opções em termos de “traços” e de restrição de resposta

	Restrição de resposta (validar, selecionar e preencher)	Presença de antecipação	Alternatividade	Exemplo
confirmativas sem antecipação	validar	-	-	“Vamos para a praia?”
completivas com anticip. simples	validar	+	-	“Aonde vamos? Para a praia?”
confirmativas com antecipação	selecionar	+	+	“Vamos para a praia ou para casa?”
completivas com anticip. alternat.	selecionar	+	+	“Aonde vamos? Para a praia ou para casa?”
completivas sem antecipação	preencher	-	-	“Vamos aonde?”

Fonte: Elaboração própria

Como o foco, neste artigo, está na compreensão tipológica das demandas de informação em PB, não nos deteremos mais detalhadamente na proposta topológica. Trata-se, sobretudo, de uma sugestão de outra interpretação das categorias propostas, demonstrando que há continuidades: 1) entre declarações e perguntas confirmativas, por meio das declarações-pergunta; 2) entre perguntas confirmativas e completivas, por meio da ocorrência de restrições de resposta, fenômeno que se associa ao acesso ou não ao sistema de ANTECIPAÇÃO DE RESPOSTA. Note-se, entretanto, que **se trata de dois *continua diferentes***: não propomos que perguntas completivas estejam mais “distantes” das declarações do que as confirmativas – é hipotetizável que exista um *continuum* entre declarações e completivas; porém, não investigamos essa possibilidade aqui.

De fato, para um trabalho exaustivo sobre perguntas em uma perspectiva topológica, seria necessário um estudo que, provavelmente, não veria a relação entre as opções como unidimensional (um “percurso” de declarações até completivas sem antecipação), mas sim como um espaço bidimensional – ou até tridimensional – de possibilidades. Deixamos tal trabalho, certamente muito profícuo, para estudos posteriores.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

Considerações finais

Neste artigo, foi proposta, com base nos estudos sistêmico-funcionais de Ruqaiya Hasan (1989, 2013, entre outros) sobre a semântica da mensagem, uma descrição da rede sistêmica das possibilidades de DEMANDA DE INFORMAÇÃO em português brasileiro e de suas realizações lexicogramaticais congruentes. Dessa forma, buscou-se descrever com maior delicadeza parte do sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS do PB.

Como mencionamos ao início do texto, embora esta descrição seja “pura”, focando no potencial de significação do português brasileiro, o sistema aqui exposto é altamente aplicável. De fato, a motivação de Hasan (1983), ao propor sistemas semânticos para o inglês australiano na década de 1980, era fazer um estudo de forte preocupação social: compreender de que maneira as interações entre mães de diferentes posições sociais e seus filhos eram diferentes, e como tais diferenças afetavam o modo como crianças têm (ou não) acesso ao conhecimento e aos meios de produção de conhecimento (HASAN, 1989).

Há, porém, diversas outras aplicações para um sistema como o apresentado aqui. Williams (1994) utilizou a semântica da mensagem hasaniana para, ainda no domínio da educação, investigado por Hasan (1989), buscar uma compreensão aprofundada dos diferentes modos de leitura conjunta entre mães de posições sociais distintas e seus respectivos filhos. Lukin (2012), por sua vez, apontou a utilidade das redes sistêmicas propostas por Hasan para a análise crítica do discurso político. Finalmente, Moore (2016) demonstrou que a semântica da mensagem é altamente sensível à variação de registros e pode ser um bom parâmetro para a avaliação dos distintos modos como médicos lidam com pacientes que estão no fim da vida.

Cabe também enfatizar que, embora a descrição aqui apresentada tenha como base os estudos de Hasan, nosso sistema não é completamente incompatível com a interpretação de Martin (1992) sobre a semântica (discursiva) interpessoal, que resultou no sistema semântico-discursivo interpessoal de NEGOCIAÇÃO. De fato, seria muito apropriado buscar uma conciliação entre as semânticas interpessoais de Hasan e de Martin, porque Hasan chegou a categorias bastante delicadas, enquanto Martin possibilitou uma visão que dá conta de aspectos mais propriamente textuais, o que está em conformidade com a visão da LSF de língua como potencial que se instancia em textos. A categoria de “pergunta” (*question*) como demanda de informação também está no modelo de Martin, mas nele é enfatizado o fato de uma pergunta dar início a um par dialógico que tem como segunda parte a resposta. Pesquisas futuras sobre perguntas sob a perspectiva sistêmico-funcional sem dúvidas seriam beneficiadas por tal visão mais inclusiva, além de se aproximarem

da tradição brasileira de pesquisas sobre o par pergunta-resposta (FÁVERO; ANDRADE, AQUINO, 2015).

Finalmente, deve-se apontar que a proposta aqui apresentada não se pretende exaustiva nem definitiva. As opções devem continuar sendo testadas tipológica e topologicamente, verificando sua distribuição em diferentes contextos e, sempre que possível, aprimorando as categorias propostas em termos de delicadeza (por exemplo, verificando os efeitos semânticos de diferentes partículas modais) – ou, se necessário, propondo reformas mais abrangentes do sistema. A descrição minuciosa das outras funções discursivas também seria de grande contribuição – idealmente, seria possível chegar a um “mapa” geral das funções discursivas e de suas inter-relações topológicas. Enfim, o estudo de realizações congruentes e incongruentes de cada uma das opções mais delicadas do sistema de perguntas é um terreno fértil e pouco explorado que, certamente, merece estudos aprofundados, especialmente pelo poder que a noção de metáfora gramatical tem na perspectiva sistêmico-funcional – e, no caso das metáforas gramaticais interpessoais, por suas possíveis contribuições à Pragmática dos Atos de Fala.

Referências

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BATEMAN, J. A. The place of systemic functional linguistics as a linguistic theory in the twenty-first century. *In*: BARTLETT, T.; O’GRADY, G. **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. Oxon/New York: Routledge, 2017.

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BRAGA, M. L.; BARBOSA, E. M. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 173-196, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.; AQUINO, Z. O par dialógico pergunta-resposta. *In*: JUBRAN, C. S. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil** – v. I: a construção do texto falado. São Paulo: Contexto, 2015. p. 127-158.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

FIGUEREDO, G. P. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FIGUEREDO, G. P.; PAGANO, A. S.; FERREGUETTI, K. Os sistemas textuais de focalização na organização funcional da gramática do Português Brasileiro. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 30, n. 2, p. 309-352, 2014.

FUNG, A. Hasan's Semantic Networks Revisited: a Cantonese Systemic Functional Approach. *In*: BOWCHER, W. L.; LIANG, J. Y (org.). **Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan**. New York: Palgrave, 2016. p. 115-140.

FUNG, A.; LOW, F. R. Semantic Networks. *In*: THOMPSON, G.; BOWCHER, W. L.; FONTAINE, L.; SCHOENTHAL, D. (org.). **The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 333-357.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GONZAGA, J. J. **Intricate Cases in Clauses in SFG concerning the Grammar of Brazilian Portuguese**. 2011. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Methods – techniques – problems. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. (org.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum International, 2009. p. 59-86.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a theory of good translation. *In*: STEINER, E.; YALLOP, C. (org.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 13-18.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and Education**, v. 5, n. 2, p. 93-116, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Language as code and language as behaviour: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. *In*: FAWCETT, R. P.; HALLIDAY, M. A. K.; LAMB, S. M.; MAKKAJ, A. (org.) **The Semiotics of Culture and Language**, v. 1. London: Pinter, 1984. p. 3-36.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K.; GREAVES, W. S. **Intonation in the Grammar of English**. Sheffield: Equinox, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. New York/London: Routledge, 2014.

HASAN, R. **A Semantic Network for the Analysis of Messages in Everyday Talk between Mothers and Their Children**. Mimeo. 1983.

HASAN, R. Towards a paradigmatic description of context: systems, metafunctions, and semantics. **Functional Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-54, 2014.

HASAN, R. Choice, System, Realisation: Describing Language as Meaning Potential. *In*: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (org.). **Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 269-299.

HASAN, R. **Semantic Variation: Meaning in Society and in Sociolinguistics**. London: Equinox, 2009.

HASAN, R. Semantic networks: a tool for the analysis of meaning. *In*: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (org.). **Ways of Saying: Ways of Meaning – Selected Papers of Ruqaiya Hasan**. London: Cassell, 1996. p. 104-31.

HASAN, R. Semantic variation and sociolinguistics. **Australian Journal of Linguistics**, v. 9, n. 2, p. 221-275, 1989.

HASAN, R. **Offers in the Making: a systemic functional approach**. Mimeo. 1985.

- | A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional

HASAN, R.; CLORAN, C.; WILLIAMS, G.; LUKIN, A. Semantic networks: The description of linguistic meaning in SFL. *In*: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C.; WEBSTER, J. **Continuing discourse on language**: A functional perspective. London: Equinox, 2005.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

JUBRAN, C. S. Tópico discursivo. *In*: JUBRAN, C. S. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil – v. I**: a construção do texto falado. São Paulo: Contexto, 2015. p. 85-126.

LUKIN, A. Hasan's semantic networks as a tool in discourse analysis. *In*: KNOX, J. S. (org.). **To boldly proceed**: Papers from the 39th International Systemic Functional Congress. Sydney: 39th ISFC Organising Committee, 2012. p. 141-146.

MARTIN, J. R. **English Text**: System and Structure. Philadelphia: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. Systemic typology and topology. *In*: CHRISTIE, F. (org.) **Literacy in social processes**: papers from the Inaugural Australian Systemic Functional Linguistics Conference. Darwin: Centre for Studies of Language in Education, 1991. p. 345-383.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse**: Meaning beyond the clause. 2. ed. Continuum: Londres, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Modelling context and register: the long-term project of registerial cartography. **Letras**, v. 25, n. 50, p. 15-90, 2015.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 28, n. esp., p. 435-471, 2012.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Lexicogrammatical Cartography**: English Systems. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MOORE, A. R. Can Semantic Networks Capture Intra- and Inter-Registerial Variation? Palliative Care Discourse Interrogates Hasan's Message Semantics. *In*: BOWCHER, W. L.; LIANG, J. Y (org.). **Society in Language, Language in Society**: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan. New York: Palgrave Macmillan, 2016. p. 83-114.

PAGANO, A. S. Abordagens sistêmicas da tradução. *In*: CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLiar-CABRAL, L. (org.). **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 255-288.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SÁ, M.; OLIVEIRA JR., M.; CUNHA, D.; LIMA, A. (org.). **A linguagem falada culta na cidade do Recife** – v. 3: diálogos entre dois informantes. Recife: Ed. UFPE, 2017.

SEARLE, J. R. **Speech Acts**: An Essay in the Philosophy of Language. London/New York: Cambridge University Press, 1969.

SEGUNDO, P. R. G. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, 2014.

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012.

TAVERNIERS, M. The syntax-semantic interface in systemic functional grammar: Halliday's interpretation of the Hjelmslevian model of stratification. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 4, p. 1100-1126, 2011.

WILLIAMS, G. **Joint book-reading and literacy pedagogy**: A socio-semantic examination. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Sydney: Macquarie University, 1994.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FARHAT, Theodoro Casalotti; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 35-65, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 28/03/2021 | Aceito em: 21/05/2021.

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO SOBRE A VISÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE LETRAS E DE ESPECIALISTAS DA ÁREA

Eliana KOBAYASHI¹

Barbara Cristina GALLARDO²

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3107>

Resumo: Este trabalho traz um recorte dos resultados de um amplo estudo realizado sobre o nível de proficiência em língua inglesa dos alunos em diferentes etapas do curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública, e questiona a relevância da aplicação de testes de proficiência para acompanhar a evolução dos alunos, do processo seletivo à graduação. São discutidas, neste artigo, as vozes de diferentes atores envolvidos direta e indiretamente no contexto investigado, como docentes e coordenador do curso, e especialistas da área de formação de professores e de avaliação em língua estrangeira. De natureza metodológica qualitativa, este trabalho utiliza entrevistas com questões abertas e a triangulação de dados para analisar em profundidade os dados coletados. Entre os resultados, foram identificadas visões distintas sobre o assunto, como um nível de proficiência mínimo variando entre B1 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of References for Languages – CEFR*) a ser atingido no final do curso, as limitações das provas do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) diante das habilidades linguísticas necessárias para o curso de Letras e a importância da aplicação de testes de proficiência, em diferentes momentos do curso.

Palavras-chave: Nível de proficiência. Formação de professores de inglês. Testes de proficiência em língua inglesa.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Suzano, São Paulo, Brasil; likobayashi@ifsp.edu.br; <http://orcid.org/0000-0003-0021-8096>

2 Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil; barbarag@unemat.br; <http://orcid.org/0000-0001-8055-0990>

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

ENGLISH PROFICIENCY LEVEL OF FUTURE TEACHERS: A STUDY ON TEACHERS AND ASSESSMENT SPECIALISTS' VIEWS

Abstract: This study presents the preliminary results of a large investigation on the students' level of English proficiency at different stages of a Language Teacher Education Course (Portuguese/English) at a public university. It questions the relevance of proficiency tests application to monitor the students' progress in the English language, from the admission process to graduation. In this paper, the voices of different actors directly and indirectly involved in the investigated context are discussed, such as professors, course coordinators and language assessments, and teaching education researchers. This is a qualitative study that used interviews with open questions and data triangulation to analyze in-depth the collected data. Among the results, distinct views on the subject were identified, such as a minimum proficiency level ranging from B1 to C1 (CEFR) to be reached by the end of the course, the limitations of the entrance exam and ENEM to test the expected language skills to attend the language course successfully, and the importance of applying proficiency tests at different stages of the course.

Keywords: Proficiency level. English language teacher education. English language proficiency tests.

Introdução

Entre as várias competências esperadas de um professor de inglês está a capacidade de utilizar a língua a qual tem a responsabilidade de ensinar aos seus alunos. No entanto, tem sido um desafio para os cursos de Letras que oferecem tanto a dupla licenciatura (Português/Inglês) quanto a licenciatura única (Inglês) preparar os futuros professores de língua inglesa. Estudos na área apontam para a insuficiência no ensino e na avaliação da competência linguístico-comunicativa nesses cursos de graduação (GALLARDO; OLIVEIRA, 2018; GIMENEZ, 2019; LEFFA, 2005; PAIVA, 2011).

Portanto, o desenvolvimento de investigações que busquem a melhor compreensão sobre os problemas que ocorrem na formação de professores e promovam reflexões e encaminhamentos para essa área apresenta-se como relevante e urgente. A importância do inglês como língua que possibilita a participação no mundo globalizado já vem sendo discutida há tempos (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2000; JENKINS, 2000; LANKSHEAR, 1997). Mesmo assim, o ensino no Brasil parece não mostrar reações de uma maneira mais abrangente, uma vez que professores que ainda não dominam a língua podem chegar à sala de aula de escolas.

É inquestionável, porém, a existência de inúmeros fatores em um processo de ensino e aprendizagem no contexto universitário que atuam concomitantemente e podem constituir e, conseqüentemente, influenciar no baixo nível de proficiência na língua inglesa a ser aprendida pelos alunos. Por esse motivo, um olhar mais crítico em tais obstáculos torna-se necessário, na busca por encaminhamentos e reflexões no ensino de inglês na universidade.

A língua inglesa é a habilidade-mor no processo de formação do professor em formação inicial. Ademais, para atender adequadamente à sociedade, graduados, de qualquer curso, devem ser capazes de desempenhar o que aprenderam da melhor forma possível. No caso de um professor de inglês, é, sinteticamente, saber ensinar inglês aos seus alunos, o que pressupõe a utilização da língua por ele mesmo.

Diante dessas reflexões, realizamos um amplo estudo focalizando o curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública. Neste artigo, fizemos um recorte de tal estudo, com os seguintes objetivos: (1) apresentar a percepção do coordenador do curso e dos professores que ministram as disciplinas de inglês sobre o nível de proficiência dos alunos, no início e no final do curso e sobre o nível de proficiência necessário que deve ser atingido pelo aluno até o final do curso; (2) apresentar a visão de especialistas sobre a relevância da aplicação de testes de proficiência para auxiliar o progresso dos alunos na língua.

É importante ressaltar que se reconhece aqui que a formação de um professor de um professor de inglês abrange diversos outros aspectos, não se restringindo, sob hipótese alguma, a sua capacidade de usar a língua inglesa. Por outro lado, também é de conhecimento comum que um certo nível de proficiência na língua em que se ensina é fundamental.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que a ausência de clareza e o conflito de percepções podem ser algumas das razões por parte dos alunos, professores e coordenação do curso analisado sobre as descrições e especificações da capacidade de utilização da língua inglesa exigidas de um professor em formação, do momento em que ingressa no curso até o ano de sua graduação. Para tanto, é focalizado neste artigo um recorte dos resultados da investigação conduzida, abrangendo as vozes de determinados atores do contexto: docentes das disciplinas relacionadas ao inglês e coordenador do curso, assim como pesquisadores da área de ensino e avaliação de língua.

O artigo está dividido em três seções. Até aqui, explicitamos o contexto, a justificativa e os objetivos do trabalho. Na sequência desta introdução, apresentamos as principais teorias que norteiam a investigação. Na seção metodologia, encontram-se a natureza

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

do estudo, o cenário, os participantes e os instrumentos de coleta. Na terceira parte, são discutidos os principais resultados alcançados. O artigo é finalizado com algumas considerações sobre os possíveis encaminhamentos e reflexões.

O debate no Brasil sobre o nível de proficiência em inglês dos professores dessa língua não é algo recente. Pelo contrário, Almeida Filho (1992) já problematizava essa questão há quase duas décadas. Desde então, muitos outros estudos foram realizados e apontavam para: fragilidades na formação docente em duplas licenciaturas, como Português/Inglês (PAIVA, 2003, 2004); a relevância de testes de proficiência específicos para professores visando provocar uma mudança desse quadro (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014); problemas para o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas no currículo de cursos de formação de professores (GIMENEZ, 2005); professores já atuantes em sala de aula com um baixo nível de proficiência (GIMENEZ; MATEUS, 2002), entre outros aspectos.

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, estabelecidas em 2001, fornecem princípios e orientações gerais quanto a aspectos como objetivos, necessidade de flexibilização curricular, perfil dos formandos, competências e habilidades e avaliação dos cursos de bacharelado e licenciatura. Entretanto, essas Diretrizes mostram-se muito superficiais e pouco exploram a questão do nível de proficiência dos alunos de Letras, limitando a sua descrição ao “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (BRASIL, 2001, p. 30). Entretanto, o conceito de domínio pode ser relativizado de acordo com as especificações determinadas pelo perfil do usuário da língua e o contexto de sua utilização. Além disso, estudos questionam a adequação da legislação à realidade do ensino de língua inglesa no Brasil (WALKER, 2003; PAIVA, 2003).

Dessa forma, como consequência dessa orientação das Diretrizes, as universidades passam a estabelecer seus próprios perfis de proficiência em língua estrangeira para os futuros licenciados. Por outro lado, como revela Marcelino (2010) em sua investigação dos projetos pedagógicos de instituições formadoras de licenciados em língua inglesa, foram identificados diversos problemas, tais como, o baixo nível de proficiência dos ingressantes, carga horária das disciplinas de inglês insuficiente e falta de clareza sobre as concepções de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação.

Em uma perspectiva mais abrangente, focalizando especificamente no ensino e na avaliação de inglês, é possível identificar a existência de níveis de proficiência claramente especificados em materiais didáticos e em testes internacionais. Nesse caso, livros didáticos

de inglês, normalmente comercializados no mercado nacional e internacional, indicam o nível de proficiência por classificações como, por exemplo, intermediário ou avançado e, também, pela escala do Quadro Europeu Comum de Referência (*Common European Framework for References of Languages - CEFR*), doravante CEFR, ou ainda, por níveis correspondentes à determinada proficiência, como o *B2 First*, chamado anteriormente de FCE, da *Cambridge Language Assessment*; de inglês para fins acadêmicos, o IELTS, o TOEFL e o TOEIC, este voltado para o ambiente de trabalho. Apesar desses dois últimos exames apresentarem os resultados dos candidatos por meio de pontuações e o IELTS por *band scores*, todos também trazem comparativos com as escalas do CEFR³. Assim, os candidatos sabem a qual nível do quadro a pontuação que atingiram equivale.

Essa discussão objetiva fundamentar a proposição deste estudo, ressaltando a importância de se conhecer o nível de proficiência fundamentado em uma referência. Considerando que, atualmente, estudantes de língua inglesa e candidatos de testes internacionais estão em contato com esse parâmetro, é esperado que um professor de língua inglesa, que irá futuramente ensinar, esclarecer e preparar esse mesmo público, conheça o nível mínimo exigido para a sua profissão, tanto no inglês geral quanto no inglês específico de sua atuação.

Além disso, uma vez que o aluno ingressante no curso de Letras já apresente um nível de proficiência de domínio mais independente da língua, como o B2, por exemplo, torna-se menos desafiador desenvolver, na universidade, as habilidades linguísticas mais específicas e características da profissão de professor. Sem a aplicação de um instrumento avaliativo, não é possível identificar a proficiência desses alunos.

A aplicação de testes de inglês como um caminho para contribuir com o ensino e aprendizado de inglês, de professores em formação, e com a conseqüente elevação do nível de proficiência de alunos tem sido intensamente discutida na literatura da área, pois consiste em um recurso utilizado por governo e instituições de ensino de vários países, tais como, Israel (SHOHAMY; REVESE BEJARANO, 1986; FERMAN, 2004), China (QI, 2004; CHENG, 1997, 2005; LUMLEY; STONEMAN, 2000) e Japão (NAGAO; TADAKI; TAKEDA; WICKING, 2012; WATANABE, 2004), como uma tentativa de promover efeito retroativo positivo. Conforme Alderson e Wall (1993), em seu estudo seminal sobre o assunto, efeito retroativo são influências positivas ou negativas que exames exercem no ensino e na aprendizagem. É, assim, uma ação relevante para ser aplicada.

³ Disponível em: <https://www.ets.org/toefl/score-users/scores-admissions/compare>. Acesso em: 25 maio 2020. Disponível em: <http://yourenglishtest.com/article/index/art/54>. Acesso em: 25 maio 2020.

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

O potencial papel de testes como alavanca de mudanças foi abordado por Shohamy (1992), quando discorreu sobre a introdução do exame de produção oral de língua inglesa em Israel (SHOHAMY; REVESE BEJARANO, 1986), o Guia do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras (*American Council on the Teaching of Foreign Language – ACTFL – Guidelines*) – e a Entrevista de Proficiência Oral (*Oral Proficiency Interview – OPI*), nos Estados Unidos. Essa discussão estende-se em Shohamy (1993, p. 186), estudo no qual a autora enfatiza a autoridade dos testes externos:

[...] exames externos tornaram-se aparelhos poderosos capazes de mudar e prescrever o comportamento daqueles afetados por seus resultados – administradores, professores e alunos. Agências centrais e aqueles que têm o poder de decisão, cientes da autoridade dos testes externos, os utilizam frequentemente para impor novos programas, materiais didáticos e métodos de ensino. Por isso, testes externos são atualmente usados para motivar alunos a estudar, professores a ensinar e diretores a modificar o programa.

Mesmo quando não envolvem obrigatoriedade de instituições governamentais nem mesmo da escola, exames de proficiência internacionais podem provocar efeito retroativo no ensino e influenciar o estudo da língua, como demonstrou o trabalho de Scaramucci e Kobayashi (2013) sobre o exame da Cambridge, *Cambridge English: Key for Schools*, realizado no contexto de ensino regular privado no Brasil. Entre os resultados, houve evidências do aumento das horas de estudo da língua, aulas extras de produção oral e reconhecimento dos alunos aprovados no exame junto à escola e ao grupo. Evidências de efeito retroativo positivo junto aos alunos que passaram a se interessar e estudar mais para o TOEFL iBT foram identificadas na investigação de Kobayashi (2016) sobre esse exame no contexto do programa Inglês sem Fronteiras, em uma universidade pública.

Por outro lado, testes são passíveis de provocar efeitos negativos, muitas vezes imprevisíveis, como identificados por Nagao, Tadaki e Wicking (2012) em uma universidade japonesa cujo programa de ensino de inglês era orientado pelo exame PET da Cambridge. As evidências foram encontradas nas atitudes negativas dos docentes que discordavam do conteúdo do teste e do material didático adotado. Já o trabalho de Tsagari (2009) aponta para efeito negativo do *Cambridge First Certificate* (FCE) na abordagem de ensino, pois, professores não compreendendo a proposta do exame e pressionados por resultados acabavam recorrendo ao *test wiseness* e a outras técnicas.

Diante disso, a simples implementação de um teste de proficiência não assegura que mudanças relevantes no ensino serão automaticamente viabilizadas, e o nível de proficiência na língua será elevado, pois, seguindo as conclusões de Messick (1996) em

seu trabalho seminal sobre o tema, um teste pode promover ou inibir o aprendizado da língua na medida em que influencia os professores e alunos a fazerem coisas que não fariam, caso não houvesse o exame.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa que permite uma intensa descrição e o uso de variedade de fontes (MERRIAM, 1988). A investigação qualitativa visa entender os fenômenos por meio dos significados a eles conferidos pelas pessoas e, para tanto, o foco está na análise dos processos e em seus significados (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Cenário

Esta investigação foi conduzida em uma universidade pública que oferece o curso de graduação em Licenciatura em Letras desde 1990, e que atualmente tem as opções: Português/Inglês e Literaturas e Português/Espanhol e Literaturas. O aluno escolhe uma dessas opções ao fazer a inscrição no vestibular da universidade.

O curso tem duração de oito semestres, que totalizam 3.200 horas. Entre as disciplinas da grade curricular, há oito relacionadas diretamente à língua inglesa: leitura, fonética e fonologia, compreensão oral, produção escrita, produção oral, morfossintaxe, gêneros acadêmicos e estágio supervisionado, todas com carga horária de 60 horas, com exceção do estágio que tem 120 horas e um semestre de duração. As literaturas inglesa e norte-americana são ministradas em dois semestres distintos, cada uma com carga horária total de 60 horas. As demais disciplinas do curso abordam aspectos da língua portuguesa e das literaturas brasileira e portuguesa.

A admissão no curso ocorre por meio de dois tipos de processos seletivos aplicados todos os anos, um em janeiro e outro em julho, e o candidato decide em qual deseja efetuar a inscrição. Na seleção de janeiro, é aplicada a prova de vestibular desenvolvida pela universidade, enquanto no meio do ano, o processo seletivo acontece por meio das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento avaliativo elaborado e aplicado pelo Ministério da Educação. Há, no total, quarenta vagas para cada seleção, vinte para os candidatos ao curso de Licenciatura (Português/Inglês) e vinte para Licenciatura (Português/Espanhol). O período para ambos os cursos é noturno.

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

Participantes do estudo

Três professores que ministram as disciplinas relacionadas à língua inglesa e o coordenador do curso integram os participantes da graduação. Dois dos docentes têm o título de mestre. Um deles atua no curso há 17 anos e o outro, há 12 anos (Professor A e Professor B, respectivamente). O Professor C é licenciado em Letras e foi contratado há três anos. O coordenador do curso é doutor em Estudos Literários e trabalha na universidade há 12 anos.

Além desses participantes, foram convidados para este estudo três pesquisadores e docentes da área de ensino e avaliação de língua inglesa que atuam em instituições públicas de renome no Brasil e são autores de livros e publicações científicas que investigam, entre vários tópicos, a formação de professores de língua inglesa, o ensino de inglês e a avaliação em língua estrangeira.

A escolha desses participantes tem o objetivo de trazer vozes distintas, mas que têm em comum a relação dos atores com o problema de pesquisa, de modo que permita a triangulação para assegurar uma compreensão em profundidade (FLICK, 1998) e, mais especificamente, a triangulação de fontes, uma das tendências metodológicas mais utilizadas em pesquisa qualitativa (DENZIN, 1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Instrumento de coleta de dados

A entrevista consistiu no principal instrumento de coleta de dados devido às vantagens que apresenta e a sua adequação ao formato metodológico desta investigação. A sua aplicação ocorre principalmente quando o entrevistador tem interesse em compreender o sentido que os sujeitos atribuem a eventos, processos e situações (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

Segundo Rubin e Rubin (1995), há vários tipos de formatos de entrevistas qualitativas, que se diferenciam pelo grau de controle existente durante o diálogo, como estruturadas, semiestruturadas, mistas, história oral e história de vida. Especificamente com os participantes que apresentamos neste artigo, foi utilizada a entrevista mista. O controle neste tipo de entrevista é variável, pois há momentos mais estruturados e outros menos. No roteiro, entrevistador e entrevistados envolvem-se em uma conversa que desperta outros questionamentos em prol da investigação. O pesquisador, neste caso, deve atuar elaborando outras questões complementares. Todas as entrevistas foram aplicadas individualmente e tiveram o áudio gravado.

Discussão dos resultados

São apresentadas, nesta seção, as discussões dos resultados obtidos junto aos participantes: docentes e coordenadores do curso de Letras e pesquisadores/especialistas da área de ensino e avaliação em língua estrangeira.

As entrevistas com os três professores que ministravam as disciplinas de língua inglesa e o coordenador de curso focalizaram tópicos como o nível de proficiência mínimo esperado para os alunos ingressantes e concluintes do curso de Letras, os problemas mais comuns no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e a utilização de testes de proficiência ao longo do curso. Para evitar diferentes concepções de níveis de proficiência, a descrição geral de cada nível, estabelecida pelo CEFR, foi fornecida a esses participantes.

Primeiramente, sobre o nível de inglês no processo seletivo para os candidatos a uma vaga no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês e Literaturas), o Professor A acredita que deveria ser, no mínimo, o A1:

Professor A: com o nível A1, eles já teriam o conhecimento das primeiras estruturas, dos primeiros sons, já teriam estudado a posição das palavras e, assim, já entrariam com essa base pronta [...] é muito complicado quando eles entram num curso de língua estrangeira sem saber como funciona essa língua.

No entanto, apesar de admitir que os alunos ingressam em um nível mais baixo e que as razões para tanto estariam relacionadas ao número insuficiente de questões específicas da área nos testes de admissão, o Professor A não é a favor de um teste seletivo de entrada mais específico da língua inglesa. Isto porque tal ação excluiria alunos que poderiam se descobrir como aprendizes bem-sucedidos da língua, ao longo do curso. Mesmo assim, problematiza a cobrança exclusiva da habilidade de leitura e da gramática, nos testes atuais de entrada.

Essa ênfase também foi apontada pelo Professor B como um dos problemas nos testes de entrada no curso de Letras/Inglês. Ele é a favor de um teste mais específico de entrada no curso, sendo o nível A2 o mínimo para aprovação. Caso esse nível não fosse avaliado no ingresso, um teste de nivelamento mais específico seria o ideal, após a aprovação. Todavia, questiona as condições da universidade para desenvolver estratégias de ensino para os diferentes níveis revelados no resultado:

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

Professor B: Teria que se ver a possibilidade de trabalhar de modo diferente com esses alunos. Uma coisa seria o ideal, outra coisa, a realidade que a gente tem em sala de aula. A turma teria que ser dividida e ter aulas separadamente. No nosso curso, eu não veja essa possibilidade. Seria importante porque nos daria uma visão da turma que estamos trabalhando.

Quanto à exigência de um teste de proficiência na saída do curso, o Professor B está convicto de que “faria toda a diferença no curso”, mas que simulados teriam que ser disponibilizados ao longo do processo para preparar o aluno e também para incentivá-lo a acompanhar o seu desenvolvimento.

Assim como o Professor B, o coordenador do curso também aponta o A2 como o nível mínimo para admissão, mencionado como pré-intermediário que, no entanto, não é a realidade dos alunos ingressantes, segundo ele, devido à precariedade do ensino de inglês nas escolas:

Coordenador: As condições do ensino fundamental de maneira geral, pelo menos até onde eu sei como a língua inglesa é ensinada, em relação ao método e carga horária destinada para a língua e tudo mais.

O participante acredita que a eficiência do vestibular e do ENEM dependem de vários fatores, dentre eles, a nota de corte adotada e os critérios de admissão desses testes (por exemplo, a porcentagem de vagas de ampla concorrência):

Coordenador: Isso vai depender também, da nota de corte, né? De um mínimo, mas, se for pelas questões, sim [acredito na eficácia dos testes], se for consideradas só as questões, mas aí, tem a nota mínima, pelo qual a pessoa entra então, não é só o conteúdo, né? [...] Se for levar em conta o conteúdo sim, mas aí tem a questão da própria seleção, a nota de corte e tudo mais. E aí, mesmo que a pessoa não tenha um bom rendimento, muitas vezes, ela entra por conta da questão da seleção em si e não do conteúdo da prova.

Ele acredita que deveria haver um teste de nivelamento após o ingresso no curso, não somente para a área de inglês, mas para todas as disciplinas do curso. Segundo o coordenador, muitas vezes, os professores, de todas as áreas, nutrem uma expectativa que não é correspondida pelo aluno ingressante, e mesmo assim, adotam uma prática voltada para o perfil da minoria, prejudicando, dessa forma, toda a turma.

Coordenador: [...] chega um determinado perfil de aluno para nós, na maioria obviamente, porque também chegam alunos mais avançados, mas são alunos com os quais o curso ainda não está sabendo lidar completamente, porque a expectativa é que cheguem alunos mais avançados, e aí, a prática tradicional é mais direcionada pra quem chega mais avançado, mas não é a maioria, então, isso gera uma dificuldade [...] e aí, ao invés da gente se adaptar pra aqueles que precisam mais, nós acabamos mantendo um prática pra aqueles que precisam menos, e aí, os que precisam mais acabam tendo dificuldade e isso atrapalha de maneira geral [...] atrapalha inclusive porque atrasa os mais avançados.

Igualmente, o Professor C elege o nível A2 como adequado para entrada no curso, mas adianta que isso não ocorre devido à baixa qualidade do ensino da disciplina na escola básica e a falta de interesse dos alunos pela língua. Este professor não acredita na eficácia do vestibular nem do ENEM para selecionar ingressantes para o curso de Letras/ Inglês devido à abrangência desses testes, sem uma especificidade para uma ou outra área.

Além disso, o Professor C também citou o fato de somente a habilidade de leitura ser exigida nesses testes. Assim como o Professor B, ele defende a aplicação de um teste mais específico para a entrada. Outros fatores são citados pelo Professor C como determinantes para a deficiência do ensino e aprendizado de uma língua estrangeira na universidade onde aconteceu o estudo:

Professor C: Eles [os alunos] têm um perfil diferenciado, trabalham durante o dia, estudam à noite, eu acho complicado a questão do tempo, mas isso seria uma questão deles, ter controle a mais, autonomia, estudar em casa... eu acho que falta interesse.

Como forma de lidar com os problemas nos testes de admissão, todos os professores e o coordenador demonstram uma posição consensual sobre a necessidade da aplicação de um teste de proficiência diagnóstico para os ingressantes com o objetivo de conhecer as habilidades e competências dos alunos, guiar o desenvolvimento ao longo do curso e identificar as habilidades que precisam ser mais focalizadas. O Professor B, por ministrar a disciplina de leitura em língua inglesa, acredita que o teste diagnóstico deveria focalizar mais nessa habilidade por ser a primeira a ser estudada no curso.

Quanto à aplicação de testes de entrada que exijam um nível mínimo de proficiência, o Professor A e o coordenador são desfavoráveis. Ao contrário, os Professores B e C acreditam que tais testes poderiam selecionar alunos com um perfil mais compatível com o curso.

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

Em termos de nível de proficiência em inglês esperado dos concluintes do curso, os pontos de vistas dos docentes variam. O Professor A coloca-se contra a exigência da utilização de teste de proficiência na conclusão do curso por acreditar que poderia intimidar os alunos e influenciar negativamente a escolha do curso de Letras (Português/Inglês). Quanto ao nível de proficiência a ser atingido, a sua opinião vai ao encontro do estabelecido pelos outros participantes como ideal, que seria o B2. Porém, o Professor A afirma que tal nível seria para aqueles que visam mais do que ensinar em escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo o B2 o suficiente para os graduados, podendo até ser o B1, dependendo do perfil dos alunos e do curso.

Para o Professor B, um teste de proficiência que avaliasse as quatro habilidades linguísticas poderia ser utilizado como um requisito para a graduação, não somente no final, mas ao longo do curso, para que os alunos se familiarizassem com o teste e se preparassem para tal. Embora o nível C2 do CEFR fosse o ideal para um professor de inglês, o Professor B acredita que o B2 seria suficiente. Um dos benefícios que poderia ser provocado pela exigência do teste seria a mudança na atitude dos alunos em relação ao curso. No entanto, este participante afirma que muitos formandos conseguem obter emprego em escolas públicas, mesmo sem ter atingido o nível B2 devido às especificidades desses contextos, que são distintos de escolas particulares e institutos de línguas.

Similarmente, o Professor C também indica que o nível B2 seria o suficiente, tendo em vista as condições estruturais da universidade e o perfil dos alunos, mas enfatiza que o nível C1 seria o ideal para um professor de inglês. Além disso, assim como o Professor B, o participante defende a aplicação de um teste no final do curso como um requisito para graduação, e de testes de proficiência ao longo do curso, diante da possibilidade de provocar resultados positivos no processo de aprendizagem e melhorar a autoconfiança dos futuros professores.

O coordenador afirma que os documentos norteadores do curso de Letras, como o programa de curso e a grade curricular, estabelecem claramente o nível de proficiência a ser atingido a cada semestre e que, no final da graduação, deveria ser o B2. Entretanto, o participante reconhece que isso não ocorre diante de fatores como a baixa formação educacional e problemas de ordem cultural e social dos alunos.

Como consequência, essas questões relacionadas ao nível de inglês na entrada, durante e na conclusão do curso, acabam por influenciar os alunos que não estão conscientes sobre o nível que devem atingir em cada fase do curso, segundo o coordenador. O participante acrescenta ainda que há a expectativa, entre os alunos, de se aprender a língua do mesmo modo que em escolas de inglês, o que revela que ainda

não houve a percepção e realização por parte dos estudantes de que a aprendizagem e o ensino estão direcionados à formação de professores da língua.

Dessa forma, o coordenador acredita que muitos alunos podem não estar devidamente preparados para ensinar inglês após a graduação. Mesmo diante dessa realidade, o participante não acredita que estabelecer um teste de proficiência na língua como requisito para a conclusão do curso seja adequado, pois, na sua visão, esse instrumento avaliativo funcionaria como uma seleção e não como aprendizagem.

Apesar dos níveis mencionados pelos professores, tanto de entrada quanto de saída dos alunos, é consenso entre os participantes de que a maioria dos estudantes não têm tal proficiência. Essa realidade apresenta várias motivações, segundo os professores. Entre as razões estão a falta de comprometimento e esforço por parte dos alunos no estudo da língua inglesa, mencionada pelo Professor A e pelo Professor C, e a problemas de estrutura do curso, como a ausência de um laboratório de línguas, citada por todos os professores. O Professor A aponta, ainda, para uma questão que se sobrepõe ao nível de inglês dos ingressantes: as características específicas do curso, como a dupla licenciatura, que possibilita ao aluno ser professor de português ou inglês. Isso, segundo o participante, faz com que muitos ingressantes não tenham o objetivo de se tornarem professores de inglês, o que poderia explicar a falta de empenho no aprendizado e do desenvolvimento da proficiência na língua, conforme salientado pelo Professor C.

Além disso, outros motivos para as dificuldades são indicados individualmente pelos participantes, como baixa autoestima e crenças equivocadas dos alunos de que, por exemplo, o aprendizado da língua é possível em uma viagem internacional de um mês, conforme relato do Professor A, e também o perfil do aluno do curso, integrado por estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, o que os impediria de alcançar um nível de proficiência mais elevado, de acordo com o Professor C. O coordenador, por outro lado, defende que, uma vez aplicado o teste diagnóstico, a universidade deveria oferecer aulas extras de inglês, baseada nas pontuações atingidas pelos alunos.

Pesquisadores de ensino e avaliação em língua inglesa: a necessidade de quebra do círculo da baixa proficiência

Três pesquisadores, denominados Pesquisador 1, Pesquisador 2 e Pesquisador 3, da área de ensino e avaliação em língua inglesa de instituições nacionais renomadas e com vasta gama de trabalhos publicados nesse campo foram entrevistados para esta investigação. As questões giraram em torno do nível mínimo de proficiência na língua para entrada e saída do curso de Letras, dos testes atualmente aplicados e dos problemas geralmente encontrados no ensino de inglês nesses cursos de graduação.

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

Primeiramente, foi identificado um consenso entre os pesquisadores sobre a inadequação da utilização da prova de inglês do ENEM como instrumento avaliativo em processo seletivo de entrada, baseado no fato de que há um número insuficiente de questões e pelo fato de não avaliar todas as habilidades dos candidatos. Somado a isso, um dos participantes ressalta que cada universidade busca por um perfil específico de estudante por meio dos exames de admissão, ao passo que o ENEM caracteriza-se como um exame padronizado para alunos que estão saindo do ensino médio.

Pesquisador 1: Acho que é [ENEM] tremendamente fraco. Eu não gosto do ENEM como um instrumento de entrada para a universidade. Exame de entrada tem que ser voltado para o perfil de cada universidade... cada universidade tem o seu perfil de aluno.

Por outro lado, os posicionamentos dos pesquisadores apresentam variações diante do nível mínimo de proficiência em inglês exigido para os ingressantes. Considerando o contexto do Pesquisador 1, o B1 seria o suficiente, levando em conta a evolução que os alunos apresentam ao longo do curso. O Pesquisador 2 reforça a importância de um exame específico para o curso de Letras, além do processo de admissão, que atenda o perfil de aluno de cada universidade.

Pesquisador 1: Acho que idealmente...idealmente um nível B1 já ajudaria, facilitaria muito o desenvolvimento linguístico desses alunos, veja que estou pensando muito no meu contexto de atuação, não é, então, eu acredito que muitos alunos entram com um nível inferior ao B1 e conseguem um desenvolvimento bastante satisfatório [...]

Pesquisador 2: Acho que no intermediário superior ou o avançado seria melhor. Talvez um B2 para começar, mas eu penso até um C1 [...]

Para um dos participantes, seria desnecessária a exigência de proficiência mínima. Esta última posição é justificada pelo fato de que se a universidade oferecer um curso intensivo de inglês desde o início da graduação, os alunos atingiriam, no mínimo, o nível B2 no quarto ano. No entanto, os demais pesquisadores acreditam na importância do nível mínimo, pois, na universidade, os alunos devem aprender habilidades para tornarem-se professores e não iniciar o estudo do inglês a partir do básico.

Quanto à aplicação de um teste diagnóstico no ingresso dos alunos, porém, todos os pesquisadores concordam que isso permitiria aos docentes do curso auxiliar os estudantes com o nível mais baixo de proficiência. Além disso, os participantes acreditam

que os alunos deveriam ser avaliados também antes de se graduarem para atenderem as exigências do mercado de trabalho. Quanto ao nível de proficiência a ser atingido, um pesquisador mencionou o nível C1 do CEFR, outro o B2, ao passo que o terceiro afirmou que o nível deveria ser estabelecido conforme o programa de curso, que é específico para cada contexto, enquanto o CEFR é para inglês geral.

Pesquisador 3: [...] nós tínhamos uma meta que ele (aluno) chegasse ao C1 [...] nós tabulamos os dados. Ao final do curso, cinquenta por cento dos alunos chegaram no C1 e o outro cinquenta que não no C1, chegou pelo menos no B2, o que é muito satisfatório.

Para todos os pesquisadores, há sérios problemas na formação de professores de inglês no Brasil, desde as Referências Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, que deveriam guiar o curso de Letras até o teste de inglês no processo seletivo de admissão do aluno. A falta de clareza e a ausência de um quadro especificando as competências a serem desenvolvidas no curso de Letras foram mencionadas por dois participantes a respeito das Referências.

Os pesquisadores inferiram que uma das razões para a formação deficiente seria o baixo nível de exigência nas disciplinas de inglês para evitar a evasão, por exemplo. Este, por sua vez, poderia ser um dos fatores que contribuiria para que o professor chegasse despreparado na sala de aula, criando, assim, um efeito cíclico, que teria início no processo seletivo da Licenciatura e prosseguiria no ensino de inglês nas escolas. Conseqüentemente, essa situação poderia afetar o desenvolvimento das competências daqueles alunos que realizassem o ENEM e, eventualmente, ingressassem no curso de Letras, dando início novamente ao ciclo.

Encaminhamentos e reflexões sobre o contexto investigado

Focalizando a questão fundamental deste artigo, o nível de proficiência em inglês do aluno de Letras e futuro professor dessa língua, os resultados apontam que docentes e coordenador do curso investigado e pesquisadores da área não estão em consenso. Primeiramente, quanto ao nível de inglês do aluno que está se graduando, percebe-se entre os professores que o nível C1 mostra-se muito distante da realidade em que atuam. Apesar de mencioná-lo como ideal, acabam optando pelo B2 pela justificativa desse nível ser o suficiente e até mesmo o B1. Diante desse resultado, questiona-se por que e para quem o B1 seria adequado? A referência seria o futuro aluno desse professor em formação? Ou a escola, futura empregadora, que não apresenta um perfil tão exigente?

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

Torna-se importante ressaltar que o B1 é descrito como um nível pré-intermediário no CEFR e envolve um domínio ainda restrito da língua. Como consequência, pode-se visualizar que, por exemplo, não se espera que um estudante do terceiro ano do ensino médio tenha atingido o CEFR B1, sendo ele aprendiz de um professor de inglês com tal nível.

Por outro lado, os níveis B2 e C1 foram mencionados pelos pesquisadores, o que acaba refletindo a posição dos docentes. Embora a proficiência do professor envolva especificidades e habilidades do uso da língua características da prática de ensino, apresentar um nível de proficiência no inglês geral, de acordo com o estabelecido em quadros internacionais de referências, como o CEFR C1, possibilita ao aluno lidar com tais especificidades que devem ser exploradas nas disciplinas relacionadas à formação de professor, ou seja, ao como ensinar a língua.

A aplicação de testes de proficiência no fim do curso como requisito para a graduação também não surgiu como ponto pacífico entre os participantes do curso investigado, pois, para os contrários a tanto, a avaliação é vista como um instrumento seletivo e possível inibidor da procura pelo curso. Atitudes contrárias à utilização de teste entre os atores do contexto investigado são comumente identificadas em estudos que evidenciam efeito retroativo negativo (NAGAO; TADAKI; WICKING, 2012; TSAGARI, 2009), reforçando a necessidade de esclarecimentos sobre a proposta do exame. Para os favoráveis, as justificativas revelam consonância com a discussão de Shohamy (1993) sobre a autoridade de testes externos para a promoção de efeito retroativo. A expectativa desses participantes é provocar uma mudança na atitude do aluno, tornando-o mais consciente da necessidade de estudar a língua.

Um dos pontos em comum identificados entre os participantes foi a necessidade de aplicação de um teste diagnóstico no primeiro ano do curso para identificar o nível dos alunos ingressantes. As características de tal avaliação, no entanto, apresentam variações na ótica dos docentes e dos pesquisadores, revelando a complexidade desse instrumento.

Por outro lado, o nível de proficiência exigido para o ingresso do aluno no curso de Letras revelou visões bem distintas, principalmente entre docentes/coordenador e pesquisadores: a variação A1 e A2 foi defendida pelos primeiros e a B1 e B2 apontada pelos segundos. Um dos pontos de reflexão desse resultado está relacionado ao nível de progresso ao longo do curso para que o nível mínimo para a graduação seja atingido, sendo importante ressaltar que a passagem entre os níveis demanda carga horária de estudo para possibilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Outro ponto em comum está no ingresso do aluno, uma vez que todos os participantes relatam a ineficácia do ENEM como exame de entrada, principalmente em um curso de formação de professores de inglês. Diante desse resultado, um dos encaminhamentos deste estudo aponta para a necessidade de a universidade investigada neste estudo refletir sobre outros exames seletivos que avaliem as expectativas de uso futuro da língua dos alunos de Letras. Quanto a esse aspecto, volta-se a possibilidade da geração de um efeito retroativo positivo de um teste (SHOHAMY; REVESE BEJARANO, 1986; SCARAMUCCI; KOBAYASHI, 2013) que pode influenciar a preparação do futuro aluno do curso de Letras.

É responsabilidade da universidade a formação adequada do professor de inglês e, apesar das possibilidades de melhoria apontadas pelos participantes, tais como, a implementação de laboratórios, cursos extra de inglês, os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de quebra do círculo que envolve a formação de professores e futura atuação em escolas. Para tanto, mostra-se imprescindível maior clareza quanto aos níveis de proficiência a serem atingidos pelos alunos em diferentes etapas do curso. Tal dado beneficiaria tanto estudantes quanto docentes. Nesse sentido, a obrigatoriedade da aplicação de instrumentos avaliativos, diante de opiniões distintas dos participantes, deve ser mais profundamente discutida.

Considerações finais

Este artigo trouxe um recorte dos resultados de um amplo estudo realizado em um curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública sobre as expectativas do nível de proficiência em língua inglesa dos alunos em diferentes etapas do curso, e mostrou as vozes de docentes e do coordenador do curso e de pesquisadores de ensino e avaliação de língua estrangeira, distintas em alguns aspectos e convergentes em outros. Revelam-se necessárias reflexões sobre a prova de inglês do processo seletivo do curso por não corresponder à proficiência mínima, traduzidas nas quatro habilidades linguístico-comunicativas, para o acompanhamento das aulas. Somado a isso, o nível de inglês a ser atingido até a saída do aluno e consequente entrada no mercado de trabalho, provavelmente na atuação em escolas, aponta para o B2, mas não de forma unânime. Entretanto, mecanismos de avaliação obrigatória que assegurem essa proficiência do futuro professor não são aceitos por parte dos entrevistados do curso.

Encaminhamentos deste trabalho indicam a necessidade de mais clareza sobre as especificidades das habilidades linguísticas esperadas dos alunos ao longo do curso que poderiam seguir o CEFR ou que com este mantivesse uma equivalência, pelo menos

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

até um futuro desenvolvimento de especificações e descritores de proficiência a serem adotados pela universidade. Transparece como urgente esta situação diante do fato de que níveis de proficiência são utilizados comumente como referências no ensino e avaliação de língua e no mercado editorial no âmbito mundial, e o futuro professor de inglês não pode ficar alheio a isso.

Neste sentido, sugere-se o desenvolvimento de estratégias ao longo do curso que minimizem problemas específicos do público-alvo da universidade, tais como, a baixa formação educacional dos ingressantes, problemas culturais e sociais apontados pelo coordenador do curso. Tais estratégias iriam ao encontro de um nível de aprendizagem que poderia influenciar positivamente na identidade profissional do professor de línguas.

Referências

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, p. 115-129, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **Contexturas**, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (2001). Parecer CNE/CP nº 492/2001, de 03 de abril. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Filosofia, Geografia, Serviço Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CHENG, L. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. **Language and Education**, v. 11, n. 1, p. 38-54, 1997.

CHENG, L. Changing language teaching through language testing. **Studies in language testing**, v. 21, 2005.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. *In*: **I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. CD-ROM.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, 20 abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i1.1334>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e práticas**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Armed, 2006.

FERMAN, I. The Washback of an EFL National Oral Matriculation Test to Teaching and Learning. *In*: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 191-211.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research: Theory, method and applications**. London: Sage, 1998.

GALLARDO, B. C.; OLIVEIRA, W. C. D. de. Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 300-319, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1274/551>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GIMENEZ, T. Referências para a formação de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. *In*: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (org.). **Transitando e Transpondo n(a) Linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 243-265.

GIMENEZ, T. Proficiência linguística de futuros professores de inglês. *In*: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). ENFOPLI: **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**, 2005. p. 29-34.

GIMENEZ, T.; MATEUS, E. F. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o Programa Paraná ELT. *In*: JORDÃO, C.; GIMENEZ, T.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas Educacionais e Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 161-178.

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

GRADDOL, D. The future of English? **The British Council**, 2000. Disponível em: <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-future-of-english-en.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANKSHEAR, C. Language and the new capitalism. **The International Journal of Inclusive Education**, v.1, n. 4, p. 309-321, 1997.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

LUMLEY, T.; STONEMAN, B. Conflicting perspectives on the role of test preparation in relation to learning. **Hong Kong Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 1, p. 50-80, 2000.

MARCELINO, R. G. **A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos de três cursos de Letras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MERRIAM, S. B. **Case Study Research in Education: a Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language testing**, v. 13, n. 3, p. 241-256, 1996.

NAGAO, J.; TADAKI, T.; TAKEDA, M.; WICKING, P. The attitudes of teachers and students towards a PET-based curriculum at a Japanese University. **Research Notes**, v. 47, p. 27-36, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês na escola não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (org.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. London: Sage Publications, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R.; KOBAYASHI, E. Washback effect of Cambridge English: Key for Schools in São Paulo city, Brazil: A case study. **Research Notes**, v. 54, 2013.

SHOHAMY, E. The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning. **NFLC Occasional Paper**. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993.

SHOHAMY, E. Beyond Proficiency Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. **Modern Language Journal**, v. 76, p. 513-521, 1992.

SHOHAMY, E.; REVES, T.; BEJARANO, Y. Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. **ELT Journal**, v. 40, p. 212-220, 1986.

TSAGARI, D. The Complexity of Test Washback. **Language Testing and Evaluation**, v. 15, 2009.

QI, L. Has a High-stakes test produced the intended changes? *In*: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). **Washback in Language Testing Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 171-190.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003. p. 35-42.

WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. *In*: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). **Washback in Language Testing: Research Context and Methods**. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

- | Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área

COMO CITAR ESTE ARTIGO: KOBAYASHI, Eliana; GALLARDO, Barbara Cristina. Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 66-87, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 05/02/2021 | Aceito em: 03/05/2021.

UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DA POLARIZAÇÃO OCIDENTE/ORIENTE NA POLÊMICA SOBRE O ATAQUE À REVISTA *CHARLIE HEBDO*

Ana Clara Partelli MARCHETE¹

Julia ALMEIDA²

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3110>

Resumo: Este artigo é baseado na polêmica entre liberdade de expressão *versus* limites éticos para a prática do humor, que foi suscitado com o atentado à revista *Charlie Hebdo*, em 2015, buscando no escopo da Análise Crítica do Discurso, de Teun van Dijk (1998, 2005, 2015, 2016), e da Teoria da Polêmica, de Ruth Amossy (2017), indagar como as formas de apresentação e qualificação dos atores envolvidos interferem no debate e reacendem a polarização e posicionamentos entre Ocidentais e Orientais no discurso jornalístico brasileiro. A partir de análise de excertos de nove textos da *Folha de S. Paulo*, publicados logo após o ataque em 2015, analisamos a polarização entre grupos e as estratégias de descrição de atores envolvidos: por um lado, terroristas, muçulmanos (Orientais), que praticaram o atentado, e, por outro, vítimas (Ocidentais). Os resultados deste trabalho permitem observar a semântica eurocêntrica e a assimetria na cobertura desse acontecimento, que podem servir à análise de outros fatos violentos e recentes que dizem respeito à produção do humor, como também atualizam aspectos do discurso eurocêntrico na contemporaneidade a partir de uma articulação teórica inovadora.

Palavras-chave: Polêmica. *Charlie Hebdo*. *Folha de S. Paulo*. Polarização. Eurocentrismo.

1 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; anapmarchete@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9558-1255>

2 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; almeidajuliamc@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-2430-4116>

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

A CRITICAL-DISCURSIVE ANALYSIS OF THE WEST/EAST POLARIZATION IN THE CONTROVERSY OVER THE ATTACK ON CHARLIE HEBDO MAGAZINE

Abstract: This article is based on between freedom of speech *versus* ethics limits for the practice of humor, it was evoked from the attack on *Charlie Hebdo* magazine in 2015, seeking in the scope of Critical Discourse Analysis, by Teun van Dijk (1998, 2005, 2015, 2016), and the Theory of Polemic, by Ruth Amossy (2017), to investigate how the ways of presentation and qualifications of the actors involved interfere in the debate and rekindle the polarization between Westerns and Easterns in the Brazilian journalistic discourse. Based on the analysis of excerpts of nine texts from *Folha de S. Paulo*, published after the attack, we analyze the polarization between groups and the description strategies of actors involved: in one hand, terrorists, Muslims (Easterns), who committed the attack, and, on the other, the victims (Westerns). The results of this article allow us to notice the Eurocentric semantics and the asymmetry in the news coverage, it can serve to analyze other violent and more recent facts about the humor production and also to update aspects of Eurocentric discourse in the contemporaneity based on an innovative theoretic articulation.

Key-words: Polemics. *Charlie Hebdo*. *Folha de S. Paulo*. Polarization. Eurocentrism.

Introdução

O ataque à revista *Charlie Hebdo* foi um marco na discussão sobre liberdade de expressão e limites éticos para o humor e vem servindo de enquadre para o debate sobre acontecimentos recentes de violência a humoristas. Entendidas como pólos de uma polêmica, as *hashtags* *Eu sou Charlie*, *Eu não sou Charlie* e *Eu sou Charlie, mas...* foram pesquisadas por Possenti (2016) a partir da perspectiva da Análise do Discurso de linha Francesa (AD Francesa), analisando-se os respectivos posicionamentos por meio de simulacros ou *interincompreensão*.

Na dissertação intitulada *Mais notícias sobre o atentado à Charlie Hebdo: a representação social dos religiosos islâmicos na Folha de S.Paulo*, foi analisada sob o viés da Análise Crítica do Discurso (ACD) a cobertura da *Folha de S. Paulo* ao referido ataque quanto aos diversos grupos envolvidos no atentado, observando-se à luz do conceito de polarização intergrupar ou quadrado ideológico de Teun van Dijk (2015) a representação de vítimas, policiais, terroristas, manifestantes e comentaristas de ambos os lados da polêmica.

Este artigo pretende voltar a alguns textos da *Folha de S. Paulo* sobre o ataque, situando-os inicialmente no âmbito da Teoria da Polêmica, de Amossy (2017), de modo a colocar em pauta o debate que circulou na mídia brasileira sobre a liberdade de expressão, buscando estabelecer um diálogo entre algumas de suas categorias e aspectos da teoria de van Dijk (1998, 2005, 2015, 2016), considerando que ambos tratam do fenômeno da polarização entre grupos sociais e da desvalorização ou desqualificação de grupos adversários. Pensamos que a polarização entre grupos, postulada por Amossy na Teoria da polêmica, pode ser aproximada do quadrado ideológico proposto por van Dijk, de modo a permitir a observação de estratégias de auto e outroapresentação, isto é, de valorização e qualificação de um Nós e desqualificação de um Eles, ampliando o entendimento da polarização de grupos sociais no âmbito das teorias discursivas.

Partimos de questões gerais que envolvem o conceito de polarização de Amossy, indagando quais grupos sociais formam os polos nesta polêmica sobre a revista *Charlie Hebdo* e ocupam os papéis de proponentes e oponentes, para então problematizar como a *Folha de S. Paulo* representa e qualifica os atores envolvidos e se tende a assumir a perspectiva de um dos lados da polarização. Nossa hipótese é de que esses grupos polarizados que assumem o papel, respectivamente, de proponente e oponente, atualizam uma antiga querela entre Ocidentais e Orientais, mais especificamente oportunizam a emergência do discurso eurocêntrico que pode ser evidenciado por intermédio de tópicos, termos e expressões que surgem nos depoimentos veiculados.

Em termos teórico-metodológicos, a relevância deste artigo consiste em fundar sua análise em um conceito expandido entre duas teorias da polarização (VAN DIJK, 2015, 2016; AMOSSY, 2017), buscando ampliar seu quadro de análise, conceito que temos visto crescer como enquadre nos debates públicos sobre discursos políticos, midiáticos, jurídicos etc., que têm sido frequentemente considerados polarizados. Também ampliamos a análise de fenômenos discursivos relacionados a humor, que vem se tornando um campo alvo de reações violentas em todo o mundo, confrontando posicionamentos políticos mais ou menos conservadores.

Análise Crítica do Discurso e a Teoria Sociocognitiva de van Dijk³

De acordo com Wodak (2004), a Análise Crítica do Discurso é uma abordagem da Linguística Crítica⁴ que tem por objetivo estudar a relação entre linguagem e poder.

3 Este tópico e o de análise se baseiam em partes da dissertação *Mais notícias sobre o atentado à Charlie Hebdo: a representação social dos religiosos islâmicos na Folha de S. Paulo* (2020).

4 Segundo Apt (2010), a Linguística Crítica, daqui para frente LC, é uma filosofia de abordagem da linguagem cuja preocupação é teorizar a linguagem como uma prática social, buscando mostrar como as relações

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

Por isso, essas pesquisas são voltadas para os discursos institucional, político, de gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações de luta e conflito (WODAK, 2004). Desse modo, infere-se que os analistas críticos do discurso assumem um compromisso político e engajado quanto às relações de dominação que ocorrem na sociedade e um posicionamento, levando em consideração a perspectiva de grupos estigmatizados.

Considerando que a linguagem é um meio de dominação e força social que serve para legitimar relações de poder, o objetivo da ACD é estudar criticamente como o poder se manifesta na e pela linguagem, configurando-se como abuso de poder, e levando, conseqüentemente, à desigualdade social. Van Dijk (2015) propõe sua perspectiva de ACD como *Estudos Críticos do Discurso*, doravante ECD, reforçando que caráter transdisciplinar, que não se constitui em um método fechado de análise, sempre se abre a diversas teorias que servem aos estudos de discurso.

Em *Ideology: a multidisciplinary approach* (1998), van Dijk explica detalhadamente a tríade cognição-discurso-sociedade, que caracteriza a Teoria Sociocognitiva dos ECD, reforçando que as relações de poder se manifestam no e pelo discurso porque é através da linguagem que as ideologias são expressas e reproduzidas na sociedade. Segundo o autor (1998), esta teoria tem por objetivo compreender como uma estrutura ideológica se transforma na naturalização e aceitação de uma relação abusiva de poder e legitimadora de determinadas práticas sociodiscursivas. Assim, as dimensões discurso-sociedade se interligam porque os sistemas mentais, como o conhecimento e as crenças, são adquiridos e repassados discursivamente na arena social.

Dentro do estudo sociocognitivo, o controle social se dá pelas instâncias de produção do discurso e pelas estruturas discursivas. Nesse caso, as perguntas que se destacam para mostrar quem tem mais poder são: quem pode falar ou escrever alguma coisa para alguém? O que pode ser dito ou falado em uma determinada situação? E quem tem acesso às mais variadas formas de falar e escrever, assim como aos mais variados gêneros? Assim, quanto mais poderosa uma pessoa ou um grupo social, maior o seu acesso aos mais variados discursos.

Em relação aos gêneros jornalísticos, van Dijk (2005) vem apontando estratégias e estruturas que buscam enfatizar as características negativas das minorias e grupos estigmatizados e as características positivas do(s) grupo(s) dominante(s), como propõe

sociais e os grupos influenciam o comportamento linguístico dos indivíduos e também a cognição. Além disso, o autor salienta que a LC contribuiu no que tange à interdisciplinaridade, isto é, ela toma para si ideias e conceitos relacionados à linguagem de diversas áreas.

o quadrado da polarização ideológica. Baseando-se neste quadrado, os atores sociais, enquanto membros de um grupo, analisam outros atores, baseados em seus modelos mentais, por meio de uma relação do tipo “está do nosso lado ou não está do nosso lado”. Dessa forma, numa relação polarizada, um Nós se apresenta como positivo e um Eles como negativo. Assim, o autor descreve como as relações entre instituições e grupos sociais (re)produzem práticas discriminatórias e inequânimes.

Retomando o conceito de ideologia como crenças compartilhadas socialmente por um grupo, van Dijk (1998) afirma que a representação social é a base das crenças ideológicas, sendo ela, portanto, a responsável por nortear a consciência de um grupo a respeito de outro e direcionar uma relação polarizada entre Nós x Eles. O acontecimento envolvendo a revista francesa *Charlie Hebdo*, em janeiro de 2015, engloba crenças que remetem a um conhecimento histórico experimentado na sociedade através de outros ataques divulgados pela mídia, envolvendo os terroristas, os muçulmanos, o Islã e os ocidentais. E a maneira como tal divulgação aconteceu pode direcionar os leitores para valores e crenças hegemônicas ou alternativas e, como consequência, promover assimetrias simbólicas e sociais.

A Teoria da Polêmica

Em *Apologia da polêmica* (AMOSSY, 2017), o termo *polêmica* deixa de ser tratado pejorativamente como um mero debate inflamado e superficial para ser entendido como um fenômeno discursivo necessário à democracia e ao pluralismo social. Partindo de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Amossy (2017) mostra como o dissenso está relacionado à diversidade de opiniões e que, portanto, é necessário nos momentos de deliberação sobre questões sociais prementes, em que os interlocutores, em busca de melhor solução para o problema discutido, aprofundam o debate democrático.

Embasada nos estudos retóricos da argumentação, Amossy (2017, p. 52, grifo da autora) enxerga a polêmica como a interação mais agonística das modalidades argumentativas, se representadas como um *continuum* “que vai da co-construção das respostas ao choque de teses antagônicas”. Nessa perspectiva, a estudiosa estabelece três traços fundamentais que definem uma polêmica: a dicotomização de opiniões, a polarização entre grupos e a desqualificação do adversário.

A dicotomização das opiniões e dos argumentos é responsável por radicalizar o debate e torná-lo por vezes quase impossível de se resolver, isto é, a polêmica dá lugar a um embate de valores, ideais e argumentos, materializado discursivamente em um conjunto de textos que o pesquisador reorganiza *a posteriori*, observando respostas distanciadas para questões comuns.

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

A polarização entre grupos sociais, como segundo aspecto, permite observar como a polêmica divide a sociedade em um ou outro polo, agrupando em cada um deles grupos sociais heterogêneos nem sempre reunidos pelos mesmos valores e argumentos, mas que passam a reforçar identidades de um Nós contra Eles e a rejeitar certos enunciados considerados intoleráveis.

Por fim, o terceiro traço da polêmica trata da desqualificação, que consiste em refutar, rebaixar, desautorizar os argumentos e os próprios atores do grupo adversário por meio de estratégias discursivas e retóricas. Os grupos polarizados tendem a se desqualificar ou desvalorizar mutuamente, e os limites para a violência no discurso de desqualificação são, em geral, determinados pelo gênero discursivo, veículo, etc.

Aprofundando o conceito de polarização de Amossy, enquanto a dicotomização torna opiniões inconciliáveis, é conceitual, a polarização divide o campo social, reagrupa participantes, estabelece inimigos. Para além do plano da enunciação, em que personagens concretos participam do debate como enunciadore, a polarização tem uma estrutura actancial (de agentes e atores) mais abstrata, pois se trata sempre de actantes abstratos, de adversários, que assumem papéis na polarização: seja de proponente ou defensor da proposta que inaugura a polêmica, seja de oponente, que defende ponto de vista contrário. Assim relacionada a papéis e a fenômenos identitários, os actantes não raramente se expressam através de relações Nós *versus* Eles, diante de um terceiro, ouvinte, espectador, que buscam persuadir.

É por se fundar em uma estrutura actancial, na qual os participantes mais diversos se juntam em dois grupos antagônicos, que a polarização é difícil de solucionar. Em princípio, se consideramos apenas os atores individuais, podemos imaginar que eles sejam capazes de mudar de posição argumentativa [...] Entretanto, “em certos contextos de debates, a pessoa só existe em função de seu papel” (Plantin, 2003, p. 286). Nesse sentido, a assimilação da posição defendida à pessoa do debatedor significa um fenômeno identitário cuja importância não deve ser subestimada. (AMOSSY, 2017, p. 57-58).

Em nosso trabalho, a polarização é o conceito mais importante do embasamento teórico-metodológico, uma vez que é por meio desta definição que podemos associar a Teoria Sociocognitiva do Discurso de Teun A. van Dijk (1998, 2005, 2015, 2016) e o estudo da Polêmica de Amossy (2017). A partir da citação acima, o quadro actancial proposto por Amossy é radicalizado pelos aspectos identitários implicados, o que van Dijk (2005) considera surgir de um conjunto de crenças partilhadas ou ideologias, que podem levar a distintas construções de versões do real. Ao criar uma imagem de si e do outro como

polos actanciais – proponentes e oponentes ou Nós e Eles –, os actantes filtram de forma polarizada o conhecimento sociocultural geral, tomando como verdades inquestionáveis crenças e valores que determinados grupos podem ter ou não. O quadrado da polarização ideológica é, de acordo com van Dijk (1998), um sistema avaliativo que atua na formulação de juízos de valor sobre o que é certo e/ou errado em relação a determinadas bases socioculturais, como as religiões, a prática do humor, a liberdade de expressão.

Entender os discursos polêmicos à luz dos fenômenos de polarização implicaria, assim, considerar os papéis actanciais encarnados nos atores e seus sistemas de crenças, valores e representações, inclusive sobre os próprios grupos envolvidos nos acontecimentos repercutidos, representações materializadas em estratégias discursivas que podem derivar em uma auto e outroapresentação entre grupos, em geral positiva, quando se trata do Nós, e negativa, quando se trata do adversário, percebido como Eles. As formas lexicais na descrição dos atores se mostram eficazes na observação desses processos de qualificação e desqualificação dos grupos envolvidos, assim como os esquemas argumentativos são importantes para se observar a dicotomização das opiniões, esta não se constituindo um objeto específico deste trabalho.

A partir da repercussão da polêmica no discurso da *Folha*, pretende-se descrever a representação que é feita dos atores envolvidos, de modo a observar se e como a polarização intergrupala ocorre, através de quais estruturas discursivas os adversários percebem a si mesmos e aos outros, e como o próprio jornal se insere entre esses dois grupos.

Análise do corpus

O material de análise deste artigo parte de um conjunto de nove textos, selecionados dentre os 23 que fizeram parte da amostra da referida dissertação, por ser os que têm como temática personagens do ataque à revista *Charlie Hebdo*. Publicados na versão *online* da *Folha de S. Paulo* entre 08 de janeiro e 30 de março de 2015 e disponíveis em seu acervo digital, compõem este *corpus* reduzido sete notícias, uma reportagem e um perfil.

Quanto ao procedimento analítico, faremos considerações sobre a polêmica como um todo e os papéis actanciais, segundo a Teoria da Polêmica de Amossy (2017), a seguir os textos serão analisados inicialmente pelas categorias discursivas relacionadas à descrição dos atores sociais propostas por van Dijk (2005), sobretudo associadas à lexicalização na representação dos grupos envolvidos. Em relação à abordagem, este trabalho se centra no tipo qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), já que ela ocorre por meio de uma interpretação inserida em uma realidade construída socialmente, inclusive mediante a produção e circulação de textos das mídias jornalísticas.

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

Partimos do pressuposto de que a circulação de textos sobre o atentado à revista *Charlie Hebdo* constitui uma polêmica, tal como foi analisado por Possenti (2016), colocando em confronto grupos e valores sociais, defendendo, de um lado, a liberdade de expressão e, de outro, os limites éticos para a prática de humor. Em relação ao trabalho de Possenti, pretendemos avançar em direção a uma análise mais detalhada dos grupos polarizados na polêmica e o modo como são representados os atores envolvidos e o posicionamento do jornal na polêmica.

A polêmica, valores e papéis actanciais

Os princípios que Sírio Possenti (2016) observou em sua análise sobre o ataque, liberdade de expressão *versus* limites éticos, também funcionam, em nosso *corpus*, como valores maiores que organizam a descrição inicial dos argumentos e grupos em confronto. Iniciamos com excertos da reportagem “Apesar de ameaças, editor não se intimidava” (FOLHA, 08/01/2015), publicada no dia 08 de janeiro de 2015:

(1) Depois do ataque, Charb, como era conhecido, passou a contar com proteção policial. Mas defendia a liberdade de expressão e não deixou de publicar charges polêmicas. “Usar nossa liberdade em um país livre não é provocação”, disse em entrevista à Folha naquela época. “Publicamos o desenho de Maomé para zombar da sharia”.

Em 2012, Charbonnier ignorou advertências do governo francês e publicou charges que mostravam Maomé nu e em poses pornográficas.

“Será que é razoável jogar lenha na fogueira”, perguntou Laurent Fabius, chanceler francês na época, ao fechar embaixadas francesas em mais de 20 países, diante dos protestos de muçulmanos.

Acima estão apresentados posicionamentos que oscilam entre a total liberdade de expressão e certa preocupação de autoridades com os limites e perigos que deveriam ser considerados. Outras matérias foram mais enfáticas em expressar o ponto de vista do incômodo dos Orientais diante do humor sem limites, como o excerto abaixo, retirado da notícia do dia 17 de janeiro de 2015:

(2) Milhares de pessoas protestaram nesta sexta-feira (16) em diversos países de maioria islâmica contra a publicação de uma caricatura de Maomé na última edição do jornal “Charlie Hebdo”.

A ilustração do profeta foi divulgada na capa do semanário francês, alvo do ataque feito pelos radicais islâmicos Said e Chérif Kouachi no dia 7, que deixou 12 mortos. Os irmãos franceses foram homenageados por manifestantes no Paquistão e na Turquia, que levaram cartazes “Nós somos Kouachi”. A expressão é uma paráfrase do lema dos atos contra o ataque, o “Je suis Charlie” (“Eu sou Charlie”). (Das agências de notícias, 17/01/2015).

Os excertos pontuam a existência dos actantes na polêmica: proponentes, afiliados ao discurso em defesa da liberdade de expressão e, logo, em defesa da revista, em geral composto por Ocidentais, ainda que alguns explicitem receios e gradações quanto às consequências do humor sem limites; oponentes, em geral Orientais, que insistem no respeito aos valores religiosos e que haja limites para o humor. Esses polos, na cobertura do jornal, são representados por autoridades, manifestantes, profissionais e pessoas próximas às vítimas, constituindo grupos cuja identidade é dada pela defesa dos valores implicados.

Como este artigo busca detalhar as nuances da polarização intergrupual e o modo como a *Folha* descreve ora os atores Ocidentais, ora os atores Orientais envolvidos nos ataques, analisamos abaixo excertos que caracterizam terroristas e vítimas, considerando a categoria de descrição de atores de van Dijk.

A representação dos terroristas

A partir da análise do material coletado, selecionaram-se seis textos com maior ênfase na representação social dos terroristas, que pertencem majoritariamente aos gêneros informativos, de modo específico a notícia, manchete e chamada de primeira página.

Na análise dos textos, o enquadramento acerca dos perpetradores também visa a enfatizar a ascendência deles, associando-a ainda que de modo indireto à religião islâmica, como nos seguintes trechos retirados da chamada e das notícias *Terroristas islâmicos matam 12 em jornal de Paris; multidão vai às ruas; Terroristas matam 12 em jornal de Paris para ‘vingar Maomé’ e Polícia identifica atiradores como franceses de origem árabe*, respectivamente:

(03) a polícia identificou dois irmãos franceses de origem árabe, Said e Chérif Kouachi, de 34 e 32 anos, respectivamente, e Hamyd Mourad, 18 anos, como suspeitos. O mais jovem se rendeu à noite. Milhares de pessoas foram às ruas em várias cidades da França e do mundo.

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

(04) Em seguida à ação, os atiradores gritaram: “Nós vingamos o profeta Maomé”. Nenhum grupo assumia a autoria do atentado. O governo francês informou a identidade de dois dos três suspeitos, de origem árabe. O terceiro se entregou após uma grande operação policial.

(05) As identidades dos outros dois suspeitos foram confirmadas pela polícia de Paris na noite de quarta: os irmãos Said, 34, e Chérif Kouachi, 32 – franceses de origem árabe, que seriam moradores de Gennevilliers (periferia de Paris).

Tal ascendência também pode ser percebida no excerto abaixo do texto 18, *Islâmicos celebram extremistas em protestos contra caricaturas*:

(06) Na Argélia, país de onde vieram os pais dos irmãos Kouachi, a condenação aos desenhos foi repetida nos sermões desta sexta nas mesquitas, por ordem do Ministério de Assuntos Religiosos.

O que se percebe é que o jornal brasileiro trata as diferenças entre Ocidentais e Orientais como naturais, numa tentativa de fixar a diferença e legitimar as relações de poder estabelecidas, já que parece que ser francês e muçulmano ou ter origem árabe, ao mesmo tempo, não é compatível.

Nessa perspectiva, pergunta-se: será mesmo que a *Folha* não qualifica ninguém por meio da naturalidade, como indica o verbete *Preconceitos*, no seu Manual – MGR? Leia-se:

A **Folha** não admite preconceitos nos textos que publica. Ninguém é qualificado por sua origem étnica, naturalidade, confissão religiosa, situação social, preferências sexuais, deficiências físicas ou mentais, exceto quando essa qualificação for indispensável para tornar completa a informação que o texto veicula. (1987, p. 35).

Portanto, representar os terroristas por meio de sua religião e nacionalidade, o que exemplifica certa impessoalização, cria uma relação entre certos grupos e a propensão de realizar ataques terroristas, desconsiderando

A massiva exclusão socioeconômica sofrida pelos imigrantes islâmicos e de seus descendentes e a repetida desconsideração legal quanto às suas sensibilidades religiosas [...], sugerem que, apesar de formalmente inseridos enquanto cidadãos de direito, não têm sido incluídos com igualdade efetiva na sociedade [...] (BRUHN, 2018, p. 50).

Nesse sentido, há uma tendência em tratar os imigrantes muçulmanos como portadores de características de inimigos perigosos, visando a proteger o “nosso” povo. Essa proteção é abordada no texto *Operação na Europa detém 31 suspeitos de terrorismo*, que levanta a temática do antiterrorismo. Assim, pensando no quadrado da polarização ideológica, proposto por van Dijk, esta notícia tenderá a exaltar as qualidades dos Ocidentais e minimizar os pontos negativos deste grupo, conforme se percebe, inicialmente, por meio do *lead*:

(07) Após ataques em Paris, polícia tenta dismantlar células de radicais.

Continente é reduto de jovens jihadistas; para Europol, estrutura de redes dificulta muito a prevenção de atentados.

Como o *lead* noticioso responde as questões básicas do fato abordado (“o que?”; “quem?”; “onde?”, “quando?”, “como?”, “por quê?”), concluímos que os sete primeiros parágrafos abordam a operação policial europeia contra terroristas como um símbolo de eficiência do Estado.

Além disso, também foram encontradas as metáforas de *caçada aos terroristas* e de *caça a suspeitos*, realçando a natureza ameaçadora deste grupo ao estabelecer uma relação de semelhança entre os terroristas e os animais. Também outra passagem descreve os terroristas como incapazes, conforme o excerto abaixo retirado do texto *Terroristas devolvem cão a dono do carro*:

(08) Além disso, nos dias seguintes ao atentado, os Kouachi não conseguiram traçar um plano de fuga.

Por meio dos exemplos anteriores, percebemos que os perpetradores do ataque são individualizados e se transformam em tópicos da narrativa, sendo constantemente retomados pelos textos da *Folha* não só como protagonistas dos acontecimentos, mas também associados à sua ascendência árabe, à sua religião, ao terrorismo; ao passo que os europeus são considerados vítimas inofensivas e defensores atrevidos dos direitos humanos.

A representação das vítimas: jornalistas, cartunistas e policiais

Como uma parte dos três textos nesta seção em análise foi publicada um dia após o ataque, infere-se que as intenções e os objetivos eram passar informações precisas e importantes sobre as vítimas, dando a elas uma identidade e apresentando dados relevantes

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

sobre as mesmas. Como veremos, as escolhas lexicais contribuem para o favoritismo dos membros deste grupo, descrevendo-os por meio de atributos individualizantes e profissionais, bem como em termos de resistência e vitimização.

De modo inverso ao tradicional, observamos aqui que o título do texto *Apesar de ameaças, editor não se intimidava* se inicia com uma concessão e poderia se concentrar na característica negativa do indivíduo apresentado como editor. Entretanto, ao dizer que o profissional não se abatia diante das ameaças recebidas, observa-se que a notícia se desenvolverá de modo a descrever tal vítima como um profissional corajoso e resistente.

O mesmo ocorre no título do texto *Cartunista morto era visto como lenda entre colegas franceses*, em que a metáfora *lenda* descreve o profissional como uma pessoa cujos feitos profissionais eram extraordinários. Além disso, na notícia *Polícia identifica atiradores como franceses de origem árabe*, encontrou-se a seguinte metonímia para descrever os jornalistas/cartunistas que foram assassinados no ataque:

(09) Quatro eram os cérebros e os traços da “Charlie Hebdo”: o diretor de redação Stéphane Charbonnier, o Charb, Jean Cabut, o Cabu, Georges Wolinski e Bernard Verlhac, o Tignous.

Esta metonímia consiste em descrever tais vítimas a partir de suas competências profissionais, no sentido em que os termos “cérebro” e “traços” nos permitem conhecer tais pessoas como inteligentes e trabalhadoras.

Já em termos de vitimização, os termos “mortos”, “feridos”, “vítimas” e “alvos”, permeados por todo o *corpus*, exemplificam este atributo.

No que tange à análise da representação dos atores que compõem o grupo das vítimas do ataque, observou-se que a narração do fato ocorrido no dia 07 de janeiro de 2015 investiu em tais personagens a partir de suas histórias individuais e, por isso, determinados ângulos foram selecionados para suportar tais personagens.

Os suportes escolhidos para sustentar tais personagens são baseados na estratégia global de autoapresentação positiva, o que pode ser comprovado por meio da análise dos títulos, das figuras de linguagem e dos outros aspectos já apresentados.

Ao nomear e profissionalizar tais vítimas, o que se infere é uma tendência a dar destaque a elas. Em contrapartida, outras vítimas não tiveram este mesmo destaque. Veja o exemplo abaixo retirado do texto *Polícia identifica atiradores como franceses de origem árabe*:

(10) Dentro do prédio, onze pessoas foram mortas – oito eram jornalistas/cartunistas, um era um convidado da redação e um funcionário da manutenção do prédio.

A partir disso, podemos pressupor que, ao dar ênfase a vítimas específicas, a *Folha* já estabelece sutilmente seu posicionamento diante da polêmica da liberdade de expressão, já que as vítimas destacadas pelo jornal brasileiro defendiam este direito. Leia mais um trecho retirado da mesma notícia:

(11) Os terroristas mataram ainda policiais que protegiam o prédio em virtude das ameaças de extremistas. Um deles, Ahmed Merabet, agonizava na calçada quando um dos terroristas disparou em sua cabeça.

Aqui, notamos que uma das vítimas do ataque foi representada pelo seu nome completo, *Ahmed Merabet*, e pela sua profissão (policial). Entretanto, mesmo com a morte cruel, esta vítima teve pouco destaque, tanto no que tange à representação dos muçulmanos, já que ele praticava o Islamismo, quanto no que diz respeito ao grupo das vítimas. Uma hipótese já foi apresentada para explicar o porquê disso: ao dar papel de destaque às vítimas jornalistas/cartunistas, sutilmente, a *Folha* expressa o seu posicionamento diante da polêmica suscitada com o ataque.

Conclusão

Por ser uma instituição midiática, a FSP é capaz de propor e consolidar representações sobre grupos sociais minoritários, renegando ou estigmatizando os discursos e os sistemas de valores dessas minorias. Como essas representações são construídas a partir de valores de grupos sociais dominantes, é preciso explorar seu discurso, a fim de verificar seus posicionamentos e relações de poder. Assim, buscamos compreender como o discurso desvela a construção de representações que favorecem o preconceito contra os islâmicos e seus valores, reificando os pretensos valores ocidentais, como a democracia e a liberdade de expressão.

Por intermédio da análise crítica da representação de grupos envolvidos na cobertura da polêmica, o que se percebe é um esforço, por parte do jornal brasileiro, de representar de forma negativa os Orientais, por meio de estruturas discursivas que estereotipam os islâmicos e reforçam o caráter ameaçador dos terroristas. A repetição constante desta religião e da etnia árabe na cobertura do ataque pode contribuir para que os muçulmanos e árabes sejam tratados com preconceito.

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

Quanto aos Ocidentais, pode-se afirmar que foram representados como benévolos e comprometidos com os valores democráticos, além de serem enquadrados como isentos de qualquer responsabilidade no ataque, o que não é consensual. Isso não quer dizer que se concorde com o ataque, mas deve-se também limitar eticamente a liberdade de expressão diante de algo que é sagrado para o outro. Com isso, a *Folha* atua como agente do poder ocidental, buscando justificar os discursos da *Charlie* pelo ideal da liberdade de expressão, defensora deste direito.

Os resultados do material analisado mostraram que a *Folha de S. Paulo* repercutiu as fontes oficiais governamentais de países ocidentais, como a França, Estados Unidos, Alemanha e até mesmo o Brasil. Junto a isso, também teve o acesso a fontes militares do Ocidente, como a Europol, sobrando pequeno espaço para o confronto das diferentes perspectivas em jogo. Baseando-se no que Amossy aborda em *Apologia da polêmica* (2017), esse desacordo conflitual seria necessário porque faz parte do espírito democrático tão celebrado pelo Ocidente se mover. Nesse sentido, não podemos afirmar que houve abuso de poder por parte do jornal brasileiro, fazendo jus ao seu lema “um jornal a serviço do Brasil”, apesar de os textos constituírem representações assimétricas dos diferentes atores envolvidos no ataque e favorecendo o discurso eurocentrista.

Desse modo, a FSP revela a sua insensibilidade ao não levar em conta as relações de poder que perpassam as relações entre Ocidentais e Orientais, bem como as diferenças entre esses grupos. Nesse sentido, mesmo se definindo como pluralista, notamos que a FSP visa a assegurar o consenso sobre a representação negativa dos Orientais, alicerçando o seu posicionamento no discurso eurocêntrico.

Referências

ACERVO FOLHA. (08/janeiro/2015). **Terroristas islâmicos matam 12 em jornal de Paris; multidão vai às ruas**. Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/4/65/97/5976504/600/5976504.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ACERVO FOLHA. **Terroristas matam 12 em jornal de Paris para ‘vingar Maomé’**. Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/5/65/97/5976505/600/5976505.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ACERVO FOLHA. **Polícia identifica dois atiradores como franceses de origem árabe**. Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/7/65/97/5976507/600/5976507.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ACERVO FOLHA. **Apesar de ameaças, editor não se intimidava.** Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/97/64/97/5976497/600/5976497.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ACERVO FOLHA. **Cartunista morto era visto como lenda entre colegas franceses.** Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/97/64/97/5976497/600/5976497.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ACERVO FOLHA. (10/01/2015). **Terroristas devolveram cão a dono do carro.** Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/6/67/97/5976706/600/5976706.jpg>. Acesso em 12 ago. 2018.

ACERVO FOLHA. (17/01/2015). **Operação detém 31 suspeitos de terrorismo na Europa.** Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/15/74/97/5977415/600/5977415.jpg>. Acesso em: 27 maio 2018.

ACERVO FOLHA. **Islâmicos celebram extremistas em protestos contra caricaturas.** Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/11/15/74/97/5977415/600/5977415.jpg>. Acesso em: 27 maio 2018.

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica.** Tradução Rosalice Botelho Wakin Souza Pinto *et al.* São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. Tradução Ângela Maria da Silva Corrêa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, p. 227-224, jan./jun. 2017.

APT, M. K. **Discurso e poder: o modelo mental como instrumento ideológico de manipulação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08022011-124024/>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRUHN, L. de H. **A territorialização de imaginários identitários globais: os enquadramentos midiáticos do caso *Charlie Hebdo* no *Jornal nacional*.** 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333146>. Acesso em: 09 out. 2019.

- | Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista *Charlie Hebdo*

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41 (cap. 1).

MANUAL Geral da Redação. 2. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1987.

MARCHETE, A. C. P. **Mais notícias sobre a *Charlie Hebdo***: a representação social dos religiosos islâmicos na *Folha de S.Paulo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARCHETE, A. C. P. Mais notícias sobre a *Charlie Hebdo*: a representação social dos religiosos islâmicos na *Folha de S.Paulo*. *In*: BARCELOS, L. M.; SANTOS, A. P.; VILHAGRA, L. (org.). **As contribuições dos estudos linguísticos na contemporaneidade**. Vitória: Identidade, 2019. p. 46-69.

POSSENTI, S. Humor e censura: delimitando um campo? *In*: AREIAS, L.; PINHEIRO, L. (org.). **De Lisboa para o mundo: ensaios sobre o humor luso-hispânico**, 2013, p. 347-362. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0018279774e8460344095>.

POSSENTI, S. Ser ou não ser, eis a questão. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, p. 1-11, 2016.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. 1ª reimpr. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

VAN DIJK, T. A. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. Tradução de Pedro Theobald. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), s8-s29, nov. 2016.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone (org.). 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

VAN DIJK, T. A. **Ideology – a multidisciplinary approach**. London: Sage Publications, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Politics, Ideology, and Discourse**. Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume on Politics and Language (Ruth Wodak, Ed.), p. 728-740, 2005. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/Politics,%20Ideology%20and%20Discourse.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

WODAK, R. **Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. 2004. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/297/313. Acesso em: 16 jul. 2015.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MARCHETE, Ana Clara Partelli; ALMEIDA, Julia. Uma análise crítico-discursiva da polarização Ocidente/Oriente na polêmica sobre o ataque à revista Charlie Hebdo. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 88-104, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 24/02/2021 | Aceito em: 16/04/2021.

UMA REFLEXÃO ACERCA DO PARADIGMA DE NOMES DEVERBAIS COM OS SUFIXOS *-ÇÃO* E *-MENTO* EM PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Natália Cristine PRADO¹

Gisela Sequini FAVARO²

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3112>

Resumo: O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão acerca do paradigma dos nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo, doravante PBC, a partir de estudos realizados por Basílio (1987) e Rio-Torto (1998). Para observarmos os fenômenos de produtividade, lexicalização e bloqueios envolvendo o paradigma da formação de nomes em *-ção* e *-mento* no PBC, foi selecionado um grupo de palavras derivadas com os sufixos enfocados a partir de uma mesma base do total de palavras com esses sufixos que foram encontradas no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Posteriormente, deste grupo analisamos as duplas de palavras de mesma base formadas com os sufixos selecionados, e assim procuramos no banco de dados do LabLEX (Laboratório de Estudos Lexicográficos da UNESP) todos os contextos em que ocorrem palavras terminadas por *-ção* e *-mento*. Nesta oportunidade, apresentaremos um total de 19 pares de palavras derivadas em *-ção* e *-mento* com dois exemplos de contextos em que cada uma delas ocorre. A partir dessa amostra dos nomes e de seu uso, pretendemos observar as principais diferenças que ocorrem quando temos duas palavras derivadas em *-ção* e *-mento* a partir de uma mesma base no PCB.

Palavras-chave: Nomes deverbais. Português Contemporâneo. Paradigma.

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil; natalia_cristine_prado@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0001-8947-4330>

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil; giselasfavar@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7321-7935>

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

A REFLECTION ON THE PARADIGM OF DEVERBAL NAMES WITH THE SUFFIXES -ÇÃO AND -MENTO IN CONTEMPORARY BRAZILIAN PORTUGUESE

Abstract: This article aims to reflect on the paradigm of the deverbal names with the suffixes *-ção* and *-mento* in Contemporary Brazilian Portuguese (PBC), from studies carried out by Basílio (1987) and Rio-Torto (1998). To observe the phenomena of productivity, lexicalization, and blockages involving the paradigm of the formation of names in *-ção* and *-mento* in PBC, a group of derived words with the suffixes focused on the same base of the total of words with these suffixes were selected, that were found in the Houaiss Electronic Dictionary of the Portuguese Language. Subsequently, from this group, we analyzed the pairs of words of the same base formed with the selected suffixes, and thus we searched the LabLEX (Laboratory of Lexicographic Studies at UNESP) database for all contexts in which words ending with *-ção* and *-mento* occur. In this opportunity, we will present a total of 19 pairs of words derived in *-ção* and *-mento* with two examples of contexts in which each one occurs. From this sample of names and their use, we intend to observe the main differences that occur when we have two words derived in *-ção* and *-mento* from the same base in the PCB.

Keywords: Deverbal names. Contemporary Portuguese. Paradigm.

Introdução

Segundo Rio-Torto (1998), o sistema de formação de palavras numa língua assenta num conjunto de procedimentos de natureza morfo-léxico-semântico-sintática que, a partir de determinado número de elementos de base, constrói outros destes decorrentes. Num mesmo paradigma, podemos ter mais de um processo de formação de palavras, como podemos ver no paradigma que dá origem a nomes deverbais com conteúdo semântico de ação (que a autora denomina RFP ACT – “nomina actionis”), parafraseáveis por Rio-Torto (1998, p. 26) “o fato de V” ou “acção, processo, estado (decorrente) de V”.

A autora ainda observa que vários sufixos agem na constituição deste paradigma, como o sufixo *-agem* (contagem), *-ção* (elaboração) e *-mento* (acolhimento). Partindo dessas observações da autora acerca do Português Europeu, vamos explorar mais detalhadamente a formação de palavras com dois sufixos que atuam nesse paradigma: os sufixos *-ção* e *-mento* no Português Brasileiro Contemporâneo (PBC).

Assim, observamos pelo uso que, quando queremos nos referir ao fato de que vamos receber alguém, usamos *recepção*, palavra que carrega o sentido de receber

como “ter convidados”. Já *recebimento* é usado com o sentido geral de receber objetos, dinheiro, entre outras coisas. Qualquer falante nativo percebe este tipo de diferença que é algo que um aprendiz de Português como língua estrangeira vai percebendo conforme vai interagindo no idioma.

Se uma pessoa falar, por exemplo, que não pode sair de sua casa porque tem que fazer a “recepção de uma encomenda” ou porque estará oferecendo “um recebimento para os amigos” iria soar estranho ou talvez irônico dependendo do sentido que o falante quer dar ao que foi dito; este é o tipo de engano que um estudante de Português como segunda língua pode cometer até dominar melhor o uso do idioma.

Como observa Basílio (1987), este é um exemplo de diferença de uso já que a carga semântica de “pessoa” ou de “coisa” não pode ser atribuída ao sufixo nominalizador. Como podemos observar, a palavra *recepção* adquiriu também significado de reunião festiva, festa ou coquetel (segundo no verbete *recepção* do Dicionário Houaiss). Sendo assim, podemos dizer que essa palavra passou por um processo que Sandmann (1991) chama de lexicalização, pois seu significado não é apenas a soma da base com o sufixo.

Esse fenômeno traz algumas consequências para o uso das palavras derivadas em *-ção* e *-mento* já que, de acordo com o autor, “a lexicalização tem também suas consequências, no sentido de estimular ou motivar a produção de novas unidades, neutralizando restrições ou limitações às regras ou afastando os bloqueios que se lhes impõem” (SANDMANN, 1991, p. 30).

Nossa intenção neste artigo é refletir sobre as diferenças que podem existir na formação e/ou uso de nomes com o sufixo *-ção* e *-mento*, já que, segundo Basílio (1987, p. 22), há uma multiplicidade de processos que podem afetar uma construção; ou na utilização e disseminação de situações naturais de metáfora e extensão de sentido; ou na presença insuspeitada de funções de certos formativos.

O comportamento dos sufixos *-ção* e *-mento* no português

De acordo com Silveira e Schwindt (2016), do ponto de vista histórico, os afixos *-ção* e *-mento* já concorriam, desde o latim, para a produção de substantivos abstratos derivados de verbos, tendo, inclusive, contextos de aplicações coincidentes. Segundo Quadros (2015), a vantagem do sufixo *-ção* sobre *-mento*, já presente no século XVII, não fez com que *-mento* perdesse sua produtividade. O resultado em termos sincrônicos é a expectativa por formações de substantivos tanto em *-ção* quanto em *-mento*, podendo, muitas vezes, como dissemos, concorrerem em contextos idênticos.

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

Todavia, Silveira e Schwindt (2016), baseados no trabalho de Basílio (1996), atestam que bases derivadas favorecem a utilização de *-ção*, enquanto as primitivas favorecem a nominalização em *-mento*, aparentemente, *-ção* apresenta melhores condições de produção do que *-mento*, uma vez que parece existir uma tendência mais acentuada de formações a partir de bases derivadas.

Assim, a autora chama a atenção para o fato de que as formas nominalizadas adquirem muitas vezes significados diferentes em função de seu uso; como exemplo ela nos mostra o que acontece com os derivados do verbo *receber*: *recepção* e *recebimento*. Observando diacronicamente, vemos que a primeira é uma formação mais antiga.

Segundo Viaro (2003), *recepção* veio diretamente do latim *receptiō* enquanto *recebimento* foi formada a partir do verbo *receber* seguindo as regras de formação de palavras da língua portuguesa, por isso dizemos que em *recepção* há uma base presa culta *recep-*. Olhando para essas palavras numa visão sincrônica, vemos que são palavras de mesma base, sendo que a palavra *recepção* sofre maiores mudanças de ordem morfofonológica que a palavra *recebimento*. Observando a formação dessas palavras de acordo com a regra [Xb + *-ção/-mento*], vemos que ocorrem mudanças fonológicas na base verbal:

(01)

Recebe + ção > *recebeção > recepção = /Resepisũũ/
 (base) (sufixo) (formação hipotética) (produto)

Numa interpretação sincrônica, não temos **recebeção*, pois ocorre um processo de ensurdecimento: a consoante oclusiva bilabial sonora /b/ assimila o traço [-vozeado] da fricativa alveolar surda /s/ do sufixo *-ção* transformando-se na consoante /p/ oclusiva bilabial surda. Além disso, observamos também uma mudança na vogal temática /e/ que é média e passa para a vogal alta /i/, esta alomorfa também acontece em *recebimento*.

Apesar das diferenças na base dos nomes, são duas formas de um mesmo paradigma, ambos são nomes abstratos parafraseáveis por o “fato de receber” ou “ação decorrente de receber”, seguindo Rio-Torto (1998), mas, como observa Basílio (1987), teoricamente poderíamos ter apenas uma forma nominalizada para o verbo *receber* ou qualquer uma das formas poderia apresentar qualquer um dos significados gerais possíveis com este verbo. No entanto, verificamos que certos significados são expressos com uma das formas, outros com a outra.

Neste viés, podemos afirmar que as derivações deverbais em *-ção* e em *-mento* podem estar sujeitas a bloqueio morfossemântico, como propõem Aronoff (1976) e Basílio (1987). Assim, um vocábulo como **divulgamento* em princípio não se faz produtivo na língua por já existir a palavra *divulgação*, que se assemelha à primeira em termos de significado e da regra de formação de palavras³ a que se submete.

O fenômeno da produtividade dos sufixos *-ção* e *-mento* também foi discutido através de análises realizadas pela teoria da Morfologia Distribuída. Segundo Oliveira (2016), a adjunção dos sufixos nominalizadores *-ção* e *-mento* às raízes verbais forma substantivos abstratos, como *perseguição*, *obrigação*, *posicionamento*, *questionamento* etc.; porém isto não ocorre de forma aleatória, pois temos, por exemplo, *distribuição* e não **distribuinto*, assim como *endividamento*, e não **endividação*. Sendo assim, explora-se a hipótese de que as raízes verbais impõem restrições de cunho aspectual às formações derivadas, que vão permitir ora a adjunção da base verbal ao sufixo nominalizador *-ção*, ora ao sufixo nominalizador *-mento*.

Para Oliveira (2016), o sufixo *-ção* é um morfema agentivo/causativo, já que se adjunge a verbos agentivos/causativos, que exigem um agente: *nomear/nomeação*, *declarar/declaração*, *punir/punição*, *reparar/reparação*, *fundir/fundição* etc. Baseada no estudo de Chafe (1979), a autora afirma que morfema causativo converte uma raiz verbal que é processo em uma que, por derivação, denota tanto processo como o resultado da ação. Por sua vez, as formas verbais que permitem a adjunção de *-mento* têm agentes implicados, conforme propõe Oliveira (2016), por situações com causação interna.

Segundo a autora, a noção [causação interna] é então decorrência semântica do molde morfossintático [raiz +-*mento*]. Desta forma, *-mento* é um morfema não-agentivo, dado que se adjunge a verbos não-agentivos e não-causativos: *amadurecer*, *florescer*, *esfriar*, *falecer*, *envelhecer*, *embelezar*, *enfraquecer*, *fingir* etc. As raízes verbais que compõem as derivações denotam mudança de estado e as formações derivadas exprimem o resultado da mudança de estado.

Neste viés, de acordo com os estudos feitos por Oliveira (2016), os verbos que se adjungem ao sufixo nominalizador *-ção* denotam um evento não causado internamente, o que implica em causa externa ou agente, e têm como resultado uma forma derivada que denota o resultado da ação ou da agentividade. Por sua vez, os verbos que se adjungem ao sufixo *-mento* denotam mudança de estado causada internamente, o que implica causa interna, e têm como resultado uma forma derivada que denota mudança de estado. Passemos agora para a descrição do *corpus* e dos dados coletados.

³ Sobre este tema, conferir o trabalho de Aronoff (1976).

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbiais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

Escolha do *corpus*

Para observar os fenômenos de produtividade, lexicalização e bloqueios envolvendo o paradigma da formação de nomes em *-ção* e *-mento* no PBC, primeiramente selecionamos um grupo de palavras derivadas com os sufixos enfocados a partir de uma mesma base do total de palavras com esses sufixos que foram encontradas no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 1.0.7 de setembro de 2004, que possui cerca de 228 mil verbetes.

Deste grupo selecionamos as duplas de palavras de mesma base formadas com os sufixos selecionados que foram encontradas em contextos de uso no PBC através de um recorte do banco de dados do Laboratório de Estudos Lexicográficos da UNESP (LabLEX). Este laboratório, criado com recursos da FAPESP e da UNESP, conta com diversos equipamentos e programas especiais de construção, gerenciamento e manipulação de um *corpus* que possui cerca de 11 milhões de ocorrências do português do Brasil colhidas em diversas fontes, desde as literárias até as jornalísticas, das quais podemos citar 7.100.000 ocorrências correspondentes a quatro anos de publicação da revista *Veja* (1992-95) e 59.400.000 correspondentes a dois anos de publicação da *Folha de S. Paulo* (1994-95).

Este *corpus*, com vários textos escritos no Brasil, reúne vozes de inúmeros autores e cobre uma rica variedade de temas, gêneros e enfoques, o que nos permitirá uma boa observação do uso das palavras selecionadas. Assim, procuramos no banco de dados do LabLEX todos os contextos em que ocorrem palavras terminadas por *-ção* e *-mento* nos documentos disponíveis a partir de 1950 até o ano 2000. Este estudo resultou em dois arquivos de imagem no formato TIFF que foram convertidos em dois documentos do Microsoft Word com 4.490 páginas (arquivo com 46,1 MB) para o sufixo *-ção* e 1841 páginas (arquivo com 18 MB) para o sufixo *-mento*.

Nesses documentos, usamos a ferramenta localizar disponível no próprio Word para encontrar os contextos em que as palavras ocorriam. Procuramos também no *site* www.google.com.br pela ocorrência dessas palavras num contexto de uso em *sites* brasileiros. Por fim, fechamos um *corpus* com um total de 19 pares de palavras derivadas em *-ção* e *-mento* com dois exemplos de contextos em que cada uma delas ocorre. A partir dessa pequena amostra dos nomes e de seu uso, pretendemos observar as principais diferenças que ocorrem quando temos duas palavras derivadas em *-ção* e *-mento* a partir de uma mesma base.

Sinonímia – breves reflexões

Ao realizarmos nossas reflexões acerca do paradigma de nomes deverbiais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo, faz-se necessário apresentar algumas palavras sobre o conceito de sinonímia. Vale ressaltar que o intuito deste artigo não é adentrar em uma discussão mais minuciosa acerca deste assunto, uma vez que o propósito das análises aqui apresentadas é observar as principais diferenças que ocorrem quando temos duas palavras derivadas em *-ção* e *-mento* a partir de uma mesma base.

De modo geral, as palavras podem ser consideradas sinônimas quando apresentam a possibilidade de serem substituídas umas pelas outras, em um determinado contexto, sem acarretar alteração de sentido. Lyons (1979), ao abordar as relações de sinonímia, propõe que os valores afetivos inerentes a um lexema não se separam na linguagem cotidiana. Sua grande contribuição é evidenciar que a sinonímia é dependente do contexto.

Lopes e Pietroforte (2004) também realizaram estudos sobre a sinonímia. Para os autores, termos são chamados sinônimos quando apresentam a possibilidade de se substituírem um ao outro em determinado contexto. Por exemplo, *novo* é sinônimo de *jovem* porque, no contexto *homem novo*, o termo *novo* pode ser substituído por *jovem*. No entanto, os autores ressaltam que não existem sinônimos perfeitos, porque eles não são intercambiáveis em todos os contextos. Isto significa que, no discurso, o enunciador pode tornar sinônimas palavras ou expressões que em outro contexto não o são.

Para Ilari e Geraldí (2006, p. 47), as expressões sinônimas são expressões entre as quais os locutores escolhem: a escolha é, no caso, uma “procura da palavra exata” a mostrar que duas expressões não são igualmente adequadas aos fins visados; essa escolha traduz frequentemente a preocupação de evocar ou respeitar um determinado nível de fala, um determinado tipo de interação, ou mesmo um certo jargão profissional. Logo, pode se afirmar que a sinonímia está ligada, diretamente, às intenções dos falantes, não podendo ser feita, de forma alguma, dissociada de um contexto, pois tal relação de sentido envolve a situação de uso da língua, as pretensões de quem produz o enunciado naquele instante e os interlocutores envolvidos.

Assim, para a elaboração das discussões dos resultados deste artigo, ao adotarmos o uso da expressão “o termo X pode ser trocado ou substituído pelo termo Y sem prejuízo de sentido no contexto em análise”, estamos querendo averiguar principalmente o paradigma de palavras derivadas em *-ção* e *-mento* a partir de uma mesma base em um

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

mesmo contexto, ficando implícita uma possível relação de sinonímia ou não entre os vocábulos selecionados.

Discussão e análise dos dados

Segundo Rio-Torto (1998), existem alguns tipos principais de processos de formação de palavras: as operações aditivas, as subtrativas e as modificativas. A formação das palavras com os sufixos *-ção* e *-mento* que estamos aqui observando se dá por um processo aditivo de afixação.

Rocha (2003) classifica os sufixos *-ção* e *-mento* como sendo sufixos concorrentes já que, embora sejam distintos do ponto de vista fonético, apresentam o mesmo sentido e/ou função e formam nomes abstratos a partir de verbos. O autor classifica ainda esses sufixos como categoriais, pois “mudam a categoria lexical do produto, com relação à base” (ROCHA, 2003, p. 114) e, através da descrição de Rio-Torto (1998, p. 26) que nos mostra que essas palavras adquirem o significado acessório de “o fato de V” ou “acção, processo, estado (decorrente) de V”, podemos também classificar esses sufixos como significativos, seguindo a terminologia de Rocha. Assim temos nesses nomes estruturas do tipo, conforme mostra o exemplo abaixo:

(02)

$Xb + -ção = \text{Ação de } Xb$
$Xb + -mento = \text{Ação de } Xb$

Segundo Basílio (2006), as formações com *-ção* são as mais produtivas, correspondendo a quase 60% das formações regulares enquanto as formações em *-mento* correspondem a cerca de 20%. A afirmação da autora pode ser confirmada pelos registros do dicionário Houaiss que, como dissemos, possui mais verbetes de palavras derivadas em *-ção* do que em *-mento*. Durante nossa observação dos verbetes do dicionário Houaiss, separamos aleatoriamente 50 pares de palavras derivadas com os sufixos estudados, porém quando fomos procurar por contextos em que ocorriam, percebemos que muitas, além de não estarem registradas no banco de dados do LabLEX, também só eram encontradas em *sites* portugueses; assim, como estamos restringindo nossa pesquisa às palavras derivadas em *-ção* e *-mento* que coexistem em uso no PBC, excluímos as palavras que ocorrem apenas na variedade europeia do português, chegando ao total de 19 pares de palavras observados.

Um exemplo de palavras excluídas é o par *branqueamento/branqueação*. *Branqueamento* foi facilmente encontrada no banco de dados do LabLEX, já *branqueação* foi encontrada em *sites* portugueses principalmente em contextos de produção têxtil. No dicionário Houaiss encontramos o verbete *branqueação* descrito de maneira bastante sucinta, dizendo que se trata de um sinônimo de branqueamento (ato, processo ou efeito de branquear; branqueamento), já o verbete *branqueamento* é muito mais detalhado, com 10 acepções, incluindo seu uso na indústria têxtil e um regionalismo português em que branqueamento é usado para “lavagem de dinheiro”.

Percebemos, assim, que enquanto no Brasil a forma preferida e a que aparece em contextos referentes à indústria têxtil é branqueamento, em Portugal é *branqueação* e a outra forma adquiriu lá uma especialização de sentido. Como vamos nos ater aqui apenas às comparações entre palavras de mesma base com os sufixos selecionados no PBC, não nos debruçaremos de maneira mais detalhada em casos de diferenças semânticas desses nomes no Português Europeu.

Uma das explicações para a dupla *-ção* e *-mento* ser preferida para a formação de nomes deverbais é, segundo Basílio, o fato de que ambos são semanticamente vazios em oposição aos demais. No entanto essa explicação vem caindo, pois, observações de formações neológicas em *-ção*, isto é, formas ainda não registradas em dicionários, mostram que este sufixo está adquirindo um traço semântico mais jocoso, brincalhão: o chamado *-ção* iterativo apontado por Maroneze (2005).

Sandmann (1991) aponta que o sufixo *-ção* é preferido por verbos terminados em *-izar* e *-(i)ficar* enquanto *-mento* ocorre preferencialmente com verbos em *-ecer*. A princípio isso parece ser uma motivação fonológica, mas a existência de formações como balizamento e deslizamento derivadas respectivamente de *balizar* e *deslizar*, em que, para o autor, não temos um verbo-base terminado em *-izar*, refutam esta hipótese mostrando que a motivação é de ordem morfológica. O autor lembra ainda que verbos formados por derivação parassintética preferem o sufixo *-mento*.

Para o autor, “constitui desafio mais complexo, em geral, determinar o porquê do estabelecimento da preferência entre determinada base e um sufixo, ou o como se estabeleceu essa ‘afinidade’, como o caminho foi se alargando e tornando mais ‘fácil’” (SANDMANN, 1991, p. 42). Passemos agora para as análises dos dados.

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbiais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

Análise Semântica dos pares

Olhando para as palavras nos contextos de uso encontrados, nota-se que, além de existirem mais formações em *-ção*, é provável que elas sejam mais usadas pelos falantes, já que ocorrem num número maior de contextos que a sua correspondente em *-mento*. Isso acontece porque ambas as formas são desbloqueadas (na terminologia de Sandmann, 1971) morfologicamente, ou seja, elas já foram criadas por isso a existência de uma das palavras não vai impedir a criação da outra, neste caso outros fenômenos passam a agir para diferenciá-las, como os processos de deriva semântica, descrito da seguinte forma pelo autor:

[...] fenômeno comum nas unidades lexicais que passam a integrar o rol das palavras usuais de uma língua, age no sentido de levantar as restrições ou de provocar o desbloqueio, entaves que limitam ou frustram a produtividade das regras de formação de palavras. (SANDMANN, 1991, p. 32).

O quadro abaixo traz o levantamento dos pares analisados e seus respectivos sentidos:

Quadro 1. Pares de palavras e seus sentidos (semântica)

Base + <i>-ção</i>	Significado	Base + <i>-mento</i>	Significado
abreviação	termo técnico da gramática; uma redução de uma palavra.	<i>abreviamento</i>	encurtamento de tempo.
<i>aceleração</i>	ato ou efeito de acelerar(-se), isto é, aumento progressivo de velocidade.	<i>aceleramento</i>	ato ou efeito de acelerar (-se), isto é, aumento progressivo de velocidade.
acomodação	local ou quarto para hospedar alguém.	acomodamento	local ou quarto para hospedar alguém, capacidade de adequação.
bifurcação	divisão ou separação de alguma coisa em dois ramos ou braços (tal como uma forquilha).	bifurcamento	divisão ou separação de alguma coisa em dois ramos ou braços (tal como uma forquilha).
brotação	broto – planta jovem ou tipo de reprodução assexuada.	<i>brotamento</i>	tipo de reprodução assexuada.
<i>castração</i>	ato/ação de privar dos órgãos da reprodução ou algum tipo de limitação sexual.	castramento	ato/ação de privar dos órgãos da reprodução.

<i>congelação</i>	ato ou efeito de congelar (-se).	<i>congelamento</i>	ato ou efeito de a autoridade competente fixar valores, preços, salários (sentido metafórico).
<i>degradação</i>	ato/ação de deteriorar.	<i>degradamento</i>	ato/ação de deteriorar.
<i>filtração</i>	ato/ação de filtrar de modo a retirar impurezas.	filtramento	de ato/ação de filtrar de modo a retirar impurezas.
isolação	ato/ação isolar.	isolamento	ação/ato de separar algo em determinado contexto, estado da pessoa que vive isolada.
monitoração	ato/ação de monitorar.	monitoramento	ato/ação de monitorar.
negociação	ato ou efeito de negociar.	negociamento	ato ou efeito de negociar.
ofuscação	ato/ação de impedir de enxergar alguma coisa.	ofuscamento	ato/ação de impedir de enxergar alguma coisa.
ondulação	movimento sinuoso de algo ou série de saliências e depressões de uma superfície.	ondulamento	série de saliências e depressões de uma superfície.
ordenação	cerimônia religiosa para colação de ordens sacras ou disposição dos elementos de um conjunto segundo uma relação de ordem.	ordenamento	ato/efeito de organizar.
recepção	ação ou efeito de receber pessoas, ter uma reunião ou local para recepcionar pessoas, dar acolhimento.	recebimento	ato de cobrar e receber.
regulação	ato ou efeito de regular (-se).	regulamento	conjunto das medidas legais ou regulamentares que regem um assunto, uma instituição, um instituto.
salvação	ação ou efeito ou resultado do ato de salvar (-se), de libertar (-se).	salvamento	ato ou processo de salvar.
xingação	ato de proferir palavrões, xingos ou sequência prolongada ou troca agressiva de termos infamantes; xingatório.	xingamento	ato de proferir xingos.

Fonte: Elaboração própria

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbiais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

A seguir analisaremos, semanticamente, cada par encontrado, em determinados contextos, durante a coleta de dados:

a) *Abreviação e Abreviamento*

Abreviação, como pudemos observar, ocorre, nos contextos por nós analisados, como termo técnico da gramática; uma redução de uma palavra (...*Nos casos de redução ou abreviação, também temos uma palavra formada...*), embora também possa ter outros significados, e ocorrer em outros contextos, como aponta o dicionário Houaiss. Já *abreviamento* ocorre com o sentido de encurtamento de tempo (...*Congresso debate abreviamento de mandatos na Bolívia...*).

Observamos que poderíamos trocar a palavra *abreviamento* por *abreviação* nos contextos encontrados, no entanto, trocar *abreviação* por *abreviamento* no contexto de uso técnico se mostra complicado, pois *abreviamento* não carrega o sentido de termo técnico, indica o processo de se encurtar algo, enquanto *abreviação*, além de indicar também o processo, tem o significado técnico, ou seja, pode nomear uma palavra que foi encurtada, uma abreviatura. Estatisticamente, como aponta o dicionário Houaiss, a palavra *abreviamento* é menos usada que *abreviação*.

b) *Aceleração e Aceleramento*

Aceleração e *aceleramento* aparecem nos contextos destacados para este trabalho com o significado de “ato ou efeito de acelerar(-se)”, isto é, aumento progressivo de velocidade, sem nenhuma conotação mais específica ou técnica como podemos observar nas frases “...*e qualquer esforço para o aceleramento da industrialização, para tirar o...*” e “...*de cobre resultante de aceleração do crescimento produzida por uma...*”.

Assim notamos que essas palavras poderiam ser trocadas nos contextos sem que houvesse alguma mudança de significado nas frases, ou seja, poderíamos dizer “*aceleração da industrialização*” e “*aceleramento do crescimento*” sem prejuízo semântico nas sentenças. Nesses contextos, como as palavras derivadas em *-ção* e *-mento* ocorrem em combinação com outras também derivadas por esses sufixos, pode ser que os autores tenham optado por “*aceleramento da industrialização*” e “*aceleração do crescimento*”, por uma questão de estilo e para evitar a repetição do sufixo no sintagma.

c) *Acomodação e Acomodamento*

Acomodação ocorre com o sentido de “local ou quarto para hospedar alguém” como vemos na frase “...*Esqueci-me de mandar reservar acomodação para o doutor que vem...*” e também aparece com o sentido de “capacidade de acomodar pessoas” em “...*claro, o palco não dá acomodação para tanta gente...*”. *Acomodamento* aparece também com o primeiro sentido que encontramos para acomodação em “...*se aliviava qualquer, feliz no acomodamento, espirecia. Era capaz de brincar...*”, trecho extraído de *Campo Geral* escrito por Guimarães Rosa.

Como se trata de um texto literário, podemos pensar que talvez o autor tenha feito uso de *acomodamento* e não *acomodação* por questões de estilo, já que a literatura pode explorar a linguagem para causar um estranhamento e surpresa no leitor. Por fim, encontramos *acomodamento* com o sentido de “capacidade de adequação” no trecho “...*alienação do mundo e o acomodamento racional a ele. Sua famosa...*”. Observamos que poderíamos trocar *acomodação* por *acomodamento* e *acomodamento* por *acomodação* sem maiores problemas, talvez a frase “...*claro, o palco não dá acomodamento para tanta gente...*” soasse um pouco estranha ao falante, mas ainda assim poderíamos entendê-la.

d) *Bifurcação e Bifurcamento*

Observando os contextos de ocorrência, tanto *bifurcação* quanto *bifurcamento* aparecem com significado de “divisão ou separação de alguma coisa em dois ramos ou braços (tal como uma forquilha)”, seguindo o dicionário Houaiss. Na frase “...*afrito e se fechava a bifurcação com um pedaço de pau...*”, poderíamos colocar a palavra *bifurcamento* sem prejuízo ao seu sentido, assim como trocar *bifurcamento* por *bifurcação* na frase “...*O corte de meristema apical geralmente resulta num bifurcamento, o que ocasiona um atraso no crescimento da planta, e se o destino do plantio for madeira...*” aparentemente, também não mudaria seu significado. Contudo, podemos considerar que por ser um texto de caráter científico, o termo *bifurcamento* pode estar sendo usado com um caráter mais especializado e isso poderia interferir no intercâmbio mais livre entre essas palavras.

e) *Brotação e Brotamento*

A palavra *brotação* aparece em duas acepções nos contextos analisados. Primeiramente com o sinônimo de *broto*, que é uma planta jovem, no fragmento “...*Colletotrichum gloeosporoides, que ataca a brotação, as folhas, as flores e...*” e depois com o sentido de um “tipo de reprodução assexuada” no trecho “...*vegetativo, isto é, antes da*

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

brotação - pode proporcionar muito ganho de.... *Brotamento* aparece nos dois contextos observados com o mesmo sentido que *brotação* no segundo exemplo, como podemos ver no fragmento “...*Reproduzem-se também assexuadamente, por brotamento, por regeneração...*”. Vemos que esses derivados sofreram uma especialização de sentido no campo da botânica. Nestes casos, trocar as palavras nas frases, aparentemente, não traria prejuízo de sentido, nem mesmo na primeira frase já que *brotamento*, segundo o dicionário Houaiss, também pode significar *broto*. Entretanto, devemos levar em consideração que em um contexto de uso mais especializado no campo da botânica e semelhantes, essa troca pode não ser viável.

f) Castração e Castramento

Castramento ocorre apenas com significado de “ato/ação de privar dos órgãos da reprodução” como podemos ver no fragmento “...*Gostaria de saber se o castramento do cão macho prejudica o animal de alguma forma e se posso ter problemas no futuro...*”. *Castração* aparece com o mesmo significado na frase “...*último caso as irradiações ocasionam castração simultânea...*”, retirada da literatura técnica médica sobre obstetrícia, e em “*O complexo de castração consiste em uma diversidade de crenças e emoções infantis relacionadas com a consciência nascente de uma identidade sexual definida...*” retirada de um *site* especializado em psicanálise e sexualidade, vemos que a palavra *castração*, neste contexto, pode ser interpretada como termo técnico de psicologia. Por isso, podemos inferir que o vocábulo sofreu algumas derivações de sentido podendo significar algum tipo de limitação sexual ou algum problema relacionado à sexualidade que acontece com um indivíduo. Exceto neste último trecho em que a palavra *castração* é usada como termo técnico, podemos trocar os dois derivados observados sem prejuízos de sentido.

g) Congelação e Congelamento

Encontramos a palavra *congelação* com o sentido de “ato ou efeito de congelar (-se)” como no exemplo “...*Pré-diluição e congelação de sêmen suíno em água de coco in natura, após três diferentes pré-tratamentos de incubação...*” já *congelamento* aparece com um sentido metafórico de “ato ou efeito de a autoridade competente fixar valores, preços, salários” (seguindo o Houaiss) em contexto econômico como no fragmento do jornal *Diário do Nordeste*: “...*final do ano passado um congelamento de preços até dezembro...*”. Podemos trocar as palavras como em “...*Pré-diluição e congelamento de sêmen suíno em água de coco in natura, após três diferentes pré-tratamentos de incubação...*” e “...*final do ano passado uma congelação de preços até dezembro...*” sem que tenhamos dificuldade de entendimento ou mudança de significados.

h) Degradação e Degradamento

Tanto *degradação* quanto *degradamento* apareceram nos fragmentos com o significado de “ato/ação de deteriorar”, isto é, destruir ou estragar algo, como podemos observar em “...é necessária a utilização de energia obtida pela degradação do glicogênio trazida pela corrente...” e “...Gerará o degradamento do poder judiciário e o descontentamento com atividade legislativa”. Aqui, poderíamos trocar uma palavra pela outra sem notar grandes diferenças semânticas nos trechos.

i) Filtração e Filtramento

Filtração e *Filtramento* aparecem com o significado de “ato/ação de filtrar de modo a retirar impurezas” como em “...fornecer vasilhames para armazenamento desta dotados de condições higiênicas, implantado, se necessário, sistema adequado para o filtramento da água...” e “...A hemodiálise imita a filtração glomerular e a membrana artificial...”. Em um dos fragmentos encontrados, o significado do nome tem uma conotação de metáfora de “separação do essencial ou desejado”, ou seja, de selecionar o que se quer como podemos ver em “...a funcionalidade de controle de volumes de correio, prevenção de ataques, filtramento de conteúdos, encriptação...”. Observando os contextos vemos que poderíamos aqui também trocar as palavras sem prejuízo ao entendimento das sentenças como em “...a funcionalidade de controle de volumes de correio, prevenção de ataques, filtração de conteúdos, encriptação...”.

j) Isolação e Isolamento

Isolação aparece nos fragmentos com o significado de “ato/ação isolar”, como podemos ver “...Encontre as melhores empresas de Serviços de Isolação Térmica, no Busca Pé...” e “...A COBERPLAN nasceu em agosto de 1987 com o objetivo de atuar no mercado da construção civil no segmento de Impermeabilização e Isolação Térmica...”. Aqui vemos a palavra *isolação* associada à palavra *térmica* formando o sintagma nominal *isolação térmica* que é um tipo de proteção para conservar a temperatura quente ou fria dependendo da necessidade; segundo o dicionário Houaiss, a palavra *isolação* é pouco usada. *Isolamento* aparece na acepção de “ação/ato de separar algo em determinado contexto” como “...cheguei perto das cordas de isolamento...”, aqui também temos um sintagma *cordas de isolamento* que dá nome a uma corda com a função específica de não permitir que as pessoas se aproximem de algo.

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

Encontramos também a palavra *isolamento* com significado de “estado da pessoa que vive isolada, que se pôs ou foi posta à parte”, seguindo o dicionário Houaiss, em “...*ele talvez estivesse padecendo maior isolamento e muito mais amarga solidão...*”. Poderíamos trocar uma palavra pela outra (exceto talvez na expressão cordas de *isolamento*, pois não encontramos na internet e nem nos dados do LabLEX o sintagma *cordas de *isolação*), já que a palavra *isolação* é pouco usada e bastante neutra, não sofreu nenhuma especialização considerável, mesmo no contexto do sintagma *isolação térmica*, *isolação* poderia ser trocada por *isolamento*, como vemos em vários *sites*.

k) *Monitoração e Monitoramento*

Monitoração e *monitoramento* aparecem aqui com o sentido de “ato/ação de monitorar”, atividade que consiste em observar de maneira contínua algo do interesse do indivíduo como vemos em “...*motora pressupõe a existência de monitoramento constante do ato motor...*” e “...*Controle e monitoração de dados como temperatura, pressão, vácuo...*”. Assim, poderíamos trocar essas palavras sem problemas para o entendimento da frase.

l) *Negociação e Negociamento*

Negociação e *negociamento* aparecem com a concepção de “ato ou efeito de negociar”, isto é, de se fazer um acordo a respeito de algum assunto, como vemos nos contextos “...*da história, e proibiam qualquer negociação, tudo o que eu devia...*” e “...*pergunta: interessei em fechar negócio, mas preciso saber mais a respeito do caminho e forma de negociamento...*”. Podemos trocar aqui *negociamento* por *negociação* e *negociação* por *negociamento* sem problemas como podemos ver em “...*da história, e proibiam qualquer negociamento, tudo o que eu devia...*” e “...*pergunta: interessei em fechar negócio, mas preciso saber mais a respeito do caminho e forma de negociação...*”.

m) *Ofuscação e Ofuscamento*

Tanto *ofuscamento* quanto *ofuscação* aparecem com o sentido de “ato/ação de impedir de enxergar alguma coisa”, muitas vezes por conta de uma luz forte como vemos em “...*O ofuscamento é o prejuízo na função visual causado pela presença de uma fonte de luz localizada no campo visual*” e “...*e, após alguns segundos de ofuscação, volta de novo ao cativoiro...*”. Nesses contextos poderíamos substituir os derivados sem problemas de entendimento das frases.

n) *Ondulação e Ondulamento*

Ondulação aparece primeiramente como ato ou ação de ondular, com o sentido de “movimento sinuoso de algo”, no caso encontrado trata-se do som: “...*me perturbar. Era como uma ondulação de gritos que vinham e...*”. Nos outros casos, tanto *ondulação* quanto *ondulamento* aparecem com significado de “série de saliências e depressões de uma superfície” como podemos ver em “...*escuro, justo, que acompanhava cada ondulação de suas curvas perfeitas...*”; “*dependendo da colocação do implante, ele pode às vezes criar um efeito colateral indesejável conhecido como ondulamento (consulte a seção Riscos)...*” e “...*Notou um efeito de ondulamento quando movimenta a tela do vídeo?...*”. Diante dessas ocorrências, podemos observar que a troca das palavras não iria afetar o significado das frases, mesmo na primeira: “...*me perturbar. Era como um ondulamento de gritos que vinham e...*”. Segundo o dicionário Houaiss, a palavra *ondulamento* é menos usada do que *ondulação*.

o) *Ordenação e Ordenamento*

Primeiramente, *ordenação* aparece com o significado de “cerimônia religiosa para colação de ordens sacras” como vemos na frase “...*com aqueles que recebiam a ordenação sacerdotal...*” e também com o sentido de “disposição dos elementos de um conjunto segundo uma relação de ordem”, seguindo o dicionário Houaiss, um sentido mais usado na matemática: “...*Algoritmos de ordenação externa manipulam conjuntos de valores que podem estar...*”. Já *ordenamento* aparece com um sentido de “ato/efeito de organizar”, isto é, um conjunto de operações destinadas a manter algo em ordem, como vemos em “...*do Sul insere-se no ordenamento geral dos centros vitais...*” e também com sentido de termo técnico jurídico que significa “o que tem força legal, como, por exemplo, lei, decreto, mandado, regulamento”, segundo o dicionário Houaiss, como vemos no exemplo “...*indígena, mas, sim a um ordenamento jurídico por meio do qual...*”.

Nestes contextos, poderíamos trocar *ordenamento* por *ordenação* na frase “...*do Sul insere-se no ordenamento geral dos centros vitais...*” que ficaria “...*do Sul insere-se na ordenação geral dos centros vitais...*”, embora nos outros contextos *ordenação* tenha significados específicos, como podemos observar em seu uso religioso e matemático. Também poderíamos trocar *ordenamento* por *ordenação* no contexto jurídico, pois segundo o dicionário Houaiss, *ordenação* também possui este significado, assim teríamos “...*indígena, mas, sim a uma ordenação jurídica por meio da qual...*”.

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

p) *Recepção e Recebimento*

Recepção e *recebimento*, casos que já foram comentados na introdução deste artigo, é o único par analisado que, observado sob uma visão sincrônica, sofre alterações na base dos derivados, o que acaba diferenciando-o. São também os únicos derivados de verbo da segunda conjugação; o restante dos pares é apenas derivado da primeira conjugação. *Recepção* aparece aqui também como o sentido de “ação ou efeito de receber pessoas, ter uma reunião” que pode ser uma festa ou um jantar, por exemplo, como vemos no trecho “...*Em lugar de uma recepção, teremos duas...*” e aparece também como o sentido de “local para recepcionar pessoas, dar acolhimento” como observamos em “...*Dentro da saleta de recepção, decorada com pequenos quadros do...*”.

Recebimento aparece como “ato de cobrar e receber”; em “...*receita e despesas, desequilíbrio entre pagamento e recebimento, falta de controle sobre os...*”; trata-se de recebimento de dinheiro e em “...*Velho são os centros de recebimento, produção e exportação clandestina de...*” trata-se de recebimento de mercadorias. Como já comentamos, trocar *recebimento* por *recepção* não seria adequado nesses contextos, pois essas palavras sofreram derivações de sentido através do uso; o falante reconhece em *recepção* traços semânticos inexistentes em *recebimento*.

q) *Regulação e Regulamento*

Regulamento aparece aqui, nos dois contextos analisados, como um “conjunto das medidas legais ou regulamentares que regem um assunto, uma instituição, um instituto” como podemos ver no exemplo “...*pessoalmente. Não fora o regulamento do hotel proibir...*”. Já *regulação* aparece com o sentido de “ato ou efeito de regular(-se)” como podemos ver em “...*Existem ações puramente hormonais, como a regulação da secreção do...*”. Como podemos observar, os dois derivados têm aqui significados bastante diferentes, por isso trocá-los não seria adequado, já que *regulamento* adquiriu o sentido de “leis”, ou seja, esta palavra sofreu uma especialização de sentido, um processo de deriva semântica que *regulação* não sofreu. *Regulação* poderia ser substituída apenas por outro derivado, como *regulagem*, mas *regulamento* não poderia ser substituído.

r) *Salvação e Salvamento*

Salvação aparece primeiramente com o sentido de “ação ou efeito ou resultado do ato de salvar(-se), de libertar(-se)” como vemos na frase “...*amarela. Percebi que não havia salvação para mim...*” e também aparece em contexto religioso no trecho “...*salvação da*”.

minha alma depois da...". Nesta frase podemos observar que *salvação* está com o sentido de "felicidade eterna obtida após a morte", seguindo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Já *salvamento* aparece como "ato ou processo de salvar", indicando um procedimento e não uma ação concluída como vemos em "...ninguém morreria e que o salvamento era só questão de tempo..." e "...com esperanças embora remotas de salvamento – ele arriscava a última...". Assim, não poderíamos substituir uma pela outra sem afetar o sentido das frases, como vemos nesta troca: "...ninguém morreria e que a salvação era só questão de tempo...", aqui a frase passou a ter um sentido religioso de salvação da alma. Também não poderíamos substituir *salvação* por *salvamento* em uma frase como "...salvação da minha alma depois da...", pois *salvamento* não carrega a especificação de sentido com carga de religiosidade e libertação, assim uma frase como "...salvamento da minha alma depois da..." soaria estranha aos falantes do português.

s) *Xingação e Xingamento*

Por fim, o último par considerado para nossa observação é *xingação* e *xingamento*. *Xingação* aparece como "ato de proferir palavrões, xingos" ou, segundo o dicionário Houaiss "sequência prolongada ou troca agressiva de termos infamantes; xingatório", como podemos ver em "...No servidor é uma xingação sem fim, mas ninguém tem peito pra vir cá encarar o leão..." e "...a sua capacidade de criticar os outros e também, de agüentar ser criticado... e isso tudo, sem partir para xingação. Táí, acho que ia ser legal...". Este parece ser um uso típico do -ção iterativo.

Já *xingamento*, além de poder significar também o "ato de proferir xingos" como vemos na frase "...E cheguei à conclusão de que o Brasil precisa recuperar a arte do xingamento, que já foi mais refinada, mais contundente e muito mais eficaz...", pode ser interpretado também como "xingo", ou seja, não como o ato ou a ação de se proferir xingos, mas também como sinônimo de xingo ou palavrão, como vemos em "...Mas duvido que alguém tenha feito um xingamento tão digressivo, com tanta verve poética, quanto um dos nossos mais assíduos comentaristas, o corintiano...".

Exceto quando *xingamento* está significando uma palavra, um xingo, poderíamos trocar uma palavra pela outra, como nas frases "...E cheguei à conclusão de que o Brasil precisa recuperar a arte da xingação, que já foi mais refinada, mais contundente e muito mais eficaz..." e "...No servidor é um xingamento sem fim, mas ninguém tem peito pra vir cá encarar o leão...". Apenas a frase "...Mas duvido que alguém tenha feito uma xingação tão digressiva, com tanta verve poética, quanto um dos nossos mais assíduos comentaristas, o corintiano..."

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbiais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

tem seu sentido modificado, em vez de termos um “xingo tão digressivo” passamos a ter “uma sequência de xingos tão digressivos”.

Considerações finais

Esperávamos encontrar as palavras com significados bastante distintos ou ocorrendo em diferentes contextos, justamente por conta dos processos de deriva semântica. No entanto, isso ocorre de maneira mais nítida em alguns vocábulos como, por exemplo, em *salvação/salvamento*, *recepção/recebimento*, *ordenação/ordenamento*, *regulação/regulamento* e, um pouco, em *xingação/xingamento* enquanto nos outros pares as diferenças semânticas e de contexto não são tão significativas. Talvez esse fenômeno possa ser explicado pelo fato de uma das formas ser mais usada que a outra, sendo assim estabelece-se uma restrição de frequência de uso, ou seja, apesar das formas existirem uma pode ser preferida pelo falante e, portanto, mais usada.

No caso de *salvação*, podemos observar pelos contextos em que ocorre que tem um significado de “resultado do ato de salvar”, mesmo em contexto religioso quando a pessoa espera ter “salva” a sua alma, enquanto *salvamento* se mantém mais na acepção “ação de salvar”. Podemos dizer que *salvação* possui um significado de ação concluída, um sentido de acabado, enquanto *salvamento* indica o “processo de ser salvo”. No caso de *recepção/recebimento*, como já foi comentado, podemos depreender um traço semântico relacionado à “pessoa” na palavra *recepção*, traço ausente na palavra *recebimento*. *Regulação* indica “ação de regular algo” enquanto *regulamento* é mais usada na sua versão lexicalizada “conjunto de regras”; *ordenação* possui significados mais técnicos em algumas áreas, como a religiosa e jurídica, enquanto *ordenamento* se encontra mais neutro, mas também aparece no *corpus* em contexto jurídico.

Por fim, em *xingamento/xingação* percebemos que a primeira forma pode designar “xingo” em alguns contextos, enquanto a segunda ocorre com o significado de “sequência de xingos”, numa acepção mais jocosa, que, como dissemos, vem se tornando comum em derivados em *-ção*, sobretudo na linguagem falada e nas novas criações lexicais. Encontramos pessoas falando em “*casacção*” com significado brincalhão de “sequência desenfreada de casamentos”, “*quebração*” de coisas, entre outros exemplos. Esta é, segundo Maroneze (2005), uma tendência das novas formações em *-ção*, muitas delas sem registros escritos ou atestadas em dicionários.

Podemos observar a partir dos dados que, quando temos uma forma com o sufixo *-ção* e outra com o sufixo *-mento* a partir de uma mesma base, pode existir uma tendência de que a forma com o sufixo *-ção* seja a preferida pelos falantes de Português na atual

sincronia da língua. A princípio não encontramos uma motivação para este fato, mas temos uma hipótese, que necessita de maiores estudos para ser confirmada, de que a forma em *-ção* pode ser a preferida por ser mais produtiva do que formas com o sufixo *-mento*, já que existem muito mais formações em *-ção* atestadas no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa e encontramos as formações em *-ção* ocorrendo em maior quantidade nos dados do LabLEX e também no Google.

Notamos também que nem todas as formas que coexistem sofrem especializações significativas no uso, mas é possível que uma delas seja mais usada que a outra. Vale ressaltar que não nos detivemos de maneira mais aprofundada sobre o uso dos sufixos em Português Europeu, uma vez que as diferenças de uso e produtividade dos nomes em *-ção* e *-mento* entre o Português Europeu e Português Brasileiro é sem dúvida algo que merece ser melhor estudado.

Referências

ARONOFF, M. **World formation in generative grammar**. Cambridge: MIT, 1976.

BASILIO, M. **Estruturas lexicais do português**: uma abordagem gerativa. Rio de Janeiro: Ática, 1980.

BASILIO, M. Formação e uso da nominalização deverbal sufixal no português falado. *In*: CASTILHO, A. T. de; BASILIO, M. (org.). **Gramática do português falado**. v. IV: Estudos descritivos. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 23-33.

BASÍLIO, M. **Formação de Palavras no Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios).

CHAFE, W. L. **Meaning and the structure of language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Tradução Maria Helena Moura Neves *et al.* Significado e estrutura lingüística. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

DI-LILO, A. **Morphologie des noms en (-t)-ion du français**. Cahiers de Lexicologie. Paris: Didier Larousse. v. XLIII, 1983.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 1.0.7 de setembro de 2004.

- | Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo

Google. <http://www.google.com.br>. Acesso em: 27 set. 2008.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2013.

ILARI, R.; GERALDI, J. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, I. C.; PIETROFORTE, A. V. S. A semântica lexical. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2004

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.

MARONEZE, B. O. **Um estudo da nominalização no Português do Brasil com base em unidades lexicais neológicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, S. M. Os sufixos nominalizadores *-ção* e *-mento*. **Estudos Lingüísticos**, v. XXXVI, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2007.

QUADROS, E. S. de. **Competição morfológica e ilhas de confiabilidade na morfologia derivacional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIO-TORTO, G. M. Mecanismos de Produção Lexical no Português Europeu. **Revista Alfa**, São Paulo: Editora UNESP, v. 42, p. 15-32, 1998.

ROCHA, L. C. de A. **Estruturas morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2001.

SANDMANN, A. J. **Competência Lexical**. Curitiba: Editora da UFPR, 1991.

SILVEIRA, L. M.; SCHWINDT, L. C. Alternância do uso de *-ção* e *-mento* em nominalizações no português do sul do Brasil. **ReVEL**, edição especial, n. 13, p. 43-61, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 27 set. 2008.

VIARO, M. **Por trás da palavras:** manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2003.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PRADO, Natália Cristine; FAVARO, Gisela Sequini. Uma reflexão acerca do paradigma de nomes deverbais com os sufixos *-ção* e *-mento* em Português Brasileiro Contemporâneo. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 105-127, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 13/03/2021 | Aceito em: 26/04/2021.

AS PALAVRAS QUE OS BEBÊS NÃO DIZEM: REVISITANDO O PROBLEMA DA NOÇÃO DE “PALAVRA” À LUZ DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Mauricio RESENDE¹

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3134>

Resumo: A caracterização da unidade “palavra” tem sido um dos problemas centrais das teorias em morfologia, e a falta de critérios consistentes para defini-la tem levado inclusive certos modelos teóricos (os modelos construcionistas) a abandonarem o estatuto especial dessa unidade e caracterizá-la como fruto de operações sintáticas – as mesmas empregadas para gerar sintagmas/sentenças. No bojo dessas considerações, este artigo tem por objetivo revisar esse problema à luz de uma outra perspectiva: a da aquisição da linguagem. Mais especificamente, o presente trabalho, em um estudo que analisa *corpora* de fala de crianças adquirindo o PB, revisita os principais dilemas que a noção de “palavra” coloca para as teorias linguísticas bem como para as metodologias em aquisição da linguagem e discute o estatuto das unidades mínimas de produção da aquisição. Ao final, este estudo mostra que as palavras não são unidades linguísticas mínimas em nenhum nível e que, assim como a gramática do adulto, a criança se apoia em unidades menores; portanto, a intuição sobre “palavra” deve ser produto de algum outro fator.

Palavras-chave: Palavra. Aquisição da Linguagem. Morfologia. Análise de *corpora*.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; mauri_cio_resende@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7487-5043>

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

BABIES’ NON-SAID WORDS: A REVIEW OF THE “WORDHOOD” ISSUE IN THE LIGHT OF LANGUAGE ACQUISITION

Abstract: The proper characterization of wordhood has been an important topic in morphological theories, and the lack of consistent criteria for defining it has led certain frameworks (the constructionist ones) to give up on the special status of “word” and to characterize it as an output of syntactic operations – the ones employed to generate phrases and sentences. That been said, this paper aims at reviewing this problem in the light of another perspective, namely, language acquisition. Specifically, the present work, built on a corpus analysis of children acquiring Brazilian Portuguese, reviews the main issues emerging from the wordhood targeting both linguistic theory and language acquisition methodology, and also discusses the status of the minimal unities of infant utterances. In short, this case study shows that words are not the minimal linguistic unities at any level at all and as well as target-grammar (i.e. adult-grammar), children lean on smaller unities. Therefore, the intuition behind wordhood must come from somewhere else.

Keywords: Wordhood. Language Acquisition. Morphology. Corpus Analysis.

Introdução

Ao serem interpelados com a pergunta “o que se sabe quando se sabe uma língua”, muitos falantes chegariam, de uma forma ou de outra, à observação intuitiva de que “saber uma língua” significa conhecer as palavras dessa língua, mas também conhecer regras de combinação dessas palavras de modo a formar frases. Superficialmente, seria possível dizer que o conhecimento linguístico é constituído de *léxico* (= palavras) e *sintaxe* (regras de combinação). Nessa visão superficial (e, em um certo sentido, senso-comum), o conhecimento fonológico (= pronúncia) e o conhecimento semântico (= significado) seriam redutíveis àquilo que se sabe sobre as palavras (ou seja, sobre o léxico), pois a pronúncia e o significado das sentenças seriam derivados das palavras, quando combinadas nas frases.

Sob a mesma perspectiva, a noção de que as “palavras” são unidades privilegiadas do conhecimento linguístico aparece na observação de que “qualquer falante nativo é capaz de reconhecer uma palavra de sua língua”, isto é, é capaz de, intuitivamente, responder se uma dada sequência de sons poderia ou não ser uma palavra – ancorando-se na mesma visão de que um falante nativo sabe identificar uma sentença como sendo bem ou malformada. Como base nessas considerações, é possível notar que a noção daquilo a que “palavra” deveria corresponder parece muito intuitiva não apenas aos falantes, mas principalmente a muitos linguistas na hora de formular suas perguntas de pesquisa.

Da perspectiva do falante, como observa Petter (2008), há vários ditos e expressões vernáculas que refletem a intuição de que, para o leigo, as palavras podem ser identificadas como uma unidade formal, como pode ser visto em: *para bom entendedor meia palavra basta, palavra de honra, últimas palavras, medir as palavras, pedir a palavra, sem meias palavras, palavra de mestre/escoteiro, palavras ao vento, homem de/sem palavra, em outras/poucas palavras, belas/sábias palavras* e mesmo *palavras-chave* etc.

A respeito dessa “intuição” do falante sobre a unidade “palavra” (qualquer que ela seja), Borges Neto (2020, p. 24, grifo do autor) argumenta que “a questão que está por detrás do uso extensivo da noção de ‘palavra’ se deve à *naturalização das teorias tradicionais*, cuja ontologia é, de forma geral, assumida acriticamente”. Mais especificamente, o autor defende que o reconhecimento da unidade formal básica “palavra” está enraizado na visão greco-latina da tradição gramatical, que é assimilada via processo de escolarização. Para Borges Neto, é a naturalização das noções (e da visão) teóricas da Gramática Tradicional que constroem a ideia de que “palavra” seja uma noção intuitiva.

Seja como for, um dos principais objetivos da Linguística (Formal) é tanto explicitar a intuição que o falante nativo tem quanto definir e formalizar o conhecimento linguístico. Nesses termos, cabe ao linguista se distanciar da sua “intuição” de falante (a qual pode, de fato, ser a naturalização da *teoria* linguística tradicional) e buscar por critérios claros que explicitem e/ou desconstruam o que “intuitivamente” se poderia considerar uma unidade primitiva e/ou mínima do conhecimento linguístico. Assim, como adverte Petter (2008, p. 59), diferentemente do que é para um falante leigo, “para o linguista, não é tão simples articular a entidade que [a palavra] representa”.

No bojo dessas considerações, o problema com a noção de “palavra” não está na identificação dessa unidade por parte do falante nativo, cujo reconhecimento se materializa em um certo número de ditos populares e/ou em respostas “intuitivas” a respeito daquilo de que é feito o conhecimento linguístico, mas sim, na *naturalização* dessa unidade por parte dos linguistas, de tal modo que suas perguntas e sua metodologia de pesquisa assumam “acriticamente” – para empregar o termo de Borges Neto (2020) – a ideia de que a palavra é uma unidade privilegiada e, inclusive, primitiva – cf. Lazzarini-Cyrino e Mattos (2020).

Nesse mesmo cenário, embora a caracterização mais elementar do campo de estudos da “Morfologia” – o estudo da estrutura interna das palavras, suas diferentes formas e seus processos de formação – seja trivialmente recorrente, é bem verdade que não há, entre os morfólogos, um consenso nem sobre aquilo que poderia ser uma palavra em uma dada língua (coerentemente com os vários níveis de análise), nem sobre aquilo

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

que deveria ser uma palavra do ponto de vista translinguístico; uma noção “universal” de palavra – cf. Marantz (1997) e Haspelmath (2011). A respeito disso, Villalva (2012, p. 126) inclusive observa que “não há nada no termo ‘morfologia’ que leve a pensar em palavras”.

Do ponto de vista teórico, a “palavra” recebeu dois papéis que acabaram por instituir diferentes visões de morfologia: modelos de MORFOLOGIA BASEADA EM PALAVRA e modelos de MORFOLOGIA BASEADA EM MORFEMA. Ortogonalmente, outra questão teórica versa sobre o componente da gramática em que se formam as palavras; na GRAMÁTICA GERATIVO-TRANSFORMACIONAL (GGT), há linguistas que defendem que elas são formadas no léxico (LEXICALISTAS), e há aqueles que defendem que estas são criadas na sintaxe por meio dos mesmos mecanismos usados para construir sintagmas e sentenças (CONSTRUCIONISTAS)².

Não é objetivo deste artigo visitar toda essa discussão nem mesmo reproduzir as análises e descrições empíricas que dão suporte a uma ou a outra visão – para tanto, cf. Bruening (2018). Alternativamente, o presente estudo visa atualizar essa discussão à luz de uma outra perspectiva, a saber, da aquisição da linguagem³. Especificamente, este trabalho analisa um *corpus* constituído por gravações/transcrições longitudinais de cinco crianças adquirindo o português brasileiro (PB), em um período entre 12 e 27 meses, e discute se, dessa perspectiva, há evidências de que a “palavra” é uma unidade relevante para a aquisição, ou seja, para o conhecimento linguístico da criança.

Como argumentado a seguir, essa unidade não parece ser privilegiada pelas crianças adquirindo a língua, em nenhum nível, o que dá suporte à ideia de Borges Neto (2020) de que talvez a noção “intuitiva” de palavra venha da naturalização da visão tradicional via escolarização, uma vez que, estando em processo de aquisição da linguagem, os bebês não podem se apoiar nessa “intuição”. Em síntese, o presente artigo mostra que há motivação empírica, teórica e metodológica para defender que “palavra” não é uma unidade relevante para a aquisição e que, das perspectivas semântica, morfológica e fonológica, as crianças adquirem a linguagem se apoiando em morfemas, não em palavras – cf. Resende (2021).

2 É preciso deixar claro, todavia, que o panorama teórico apresentado se refere a trabalhos e discussões de orientação gerativista e formalista. À luz de outras teorias, como a funcional-cognitivista e/ou a discursiva, diferentes questões e diferentes respostas emergiriam e, por essa razão, não é possível contemplar ou discutir toda a bibliografia relevante sobre o tema. O mesmo comentário se aplica à Lexicografia, uma área relevante e importante para a discussão proposta, mas que, por motivos de espaço e escopo, não foi abordada.

3 Naturalmente, existem diferentes “perspectivas” (visões e/ou teorias) de/sobre aquisição da linguagem. Esse termo está sendo empregado aqui com o sentido de que a discussão deste artigo se baseia em dados oriundos da fala infantil, em processo de aquisição de língua materna.

Para tanto, este trabalho está dividido da seguinte maneira: na primeira seção, são feitas algumas considerações sobre o estatuto e as definições de “palavra” na literatura e são levantados problemas a respeito da falta de isomorfia entre as noções de “palavra” nos diferentes níveis de análise. Na segunda seção, é discutida a contraparte teórica e mitológica do problema que emerge da assunção de “palavra” na aquisição da linguagem e, em seguida, as subseções apresentam e discutem os dados de fala infantil que dão suporte à ideia de que a palavra não é uma unidade privilegiada ou característica do processo de aquisição. Por fim, na terceira seção, tecem-se considerações acerca do que, na ausência de “palavra” como primitivo, distingue aquisição de morfologia de aquisição de sintaxe.

A unidade “palavra” na gramática do adulto

Embora frequentemente se atribua à Morfologia o estatuto de “campo de estudos no domínio da palavra”, bastam apenas alguns conjuntos de dados para se chegar à conclusão de que tal definição de “Morfologia” não implica o reconhecimento de fronteiras claras para esse domínio, já que o reconhecimento daquilo que é uma “palavra” não é claro. Ainda assim, é comum que se tenha uma ideia de qual seja o domínio da Morfologia, pois existe alguma intuição sobre o que deveria ser uma palavra. Seja como for, à luz de uma análise mais detalhista, pode-se constatar que existe um grande problema empírico que subjaz à noção de “palavra”, que é a falta de critérios precisos para sua identificação.

Esse problema aparece detalhado a seguir. Ao final, a ideia é mostrar que a falta de critérios claros para explicitar a suposta intuição sobre “palavra” é capaz de influenciar – ou enviesar – o tratamento de certos fenômenos linguísticos como, por exemplo, o estatuto de “palavra” na aquisição da linguagem. Em última instância, se não há critérios claros para definir ou restringir, com segurança, a que corresponde a unidade “palavra”, não há como identificar, com segurança, o que diferencia aquisição de sintaxe de aquisição de léxico, se a ideia corrente é a de que a criança dá pistas de que deu início à aquisição de sintaxe quando profere enunciados contendo mais de uma palavra.

O problema empírico versa sobre qual é exatamente o nível de análise em que os falantes – e os linguistas – se apoiam para classificar uma dada sequência de sons como sendo ou não uma palavra. A pergunta formulada em termos de “qual é *exatamente*” já é suficiente para levantar suspeitas de que a intuição sobre “palavra” se apoia em diferentes propriedades, isto é, em características relevantes para mais de um nível de análise. Ainda assim, a resposta (ou a expectativa) mais óbvia seria a de que essa unidade é definida no domínio da morfologia. Contudo, diferentes visões de *morfologia* caracterizam a “palavra” de formas bastante diferentes.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

Do ponto de vista fonológico, as palavras (fonológicas) têm sido identificadas, em termos estruturalistas, a partir de um GRUPO DE FORÇA, isto é, de um acento primário ou secundário em uma sequência de sons. Assim, “o acento (de grau 2 ou 3, conforme sua posição no grupo de força) é a marca nítida do vocábulo fonológico” (CAMARA JR, 1970, p. 97). Embora essa definição (ainda) seja relativamente bem aceita entre os fonólogos, a falta de isomorfia entre um VOCÁBULO FONOLÓGICO e uma PALAVRA MORFOLÓGICA – um “VOCÁBULO FORMAL”, nos termos de Camara Jr. (1970) – gera problemas para uma teoria de morfologia, mas sobretudo, cria discrepâncias a respeito da intuição sobre “palavra”.

Como o próprio Camara Jr. observa, certas unidades, às quais se costuma chamar de “palavra”, não têm o estatuto de um vocábulo fonológico, como é o caso de formas átonas (isto é, sem acentos 2 ou 3) que se cliticizam à palavra fonológica (ou seja, ao grupo de força), visto em artigos como *o* e *a*; preposições como *de* e *a*, pronomes como *me* e *te* etc. A princípio, nenhum morfólogo (ou sintaticista) estaria disposto a dizer que essas unidades átonas não são palavras, uma vez que existem “classes de palavras”, e algumas delas são prototipicamente caracterizadas por elementos dessa natureza, isto é, átonos. Com isso, não se quer dizer que as classes de palavras (pelo menos, da forma como aparecem na Gramática Tradicional) são critérios sólidos de análise, mas o ponto é que a ideia daquilo que seja uma palavra, na visão da fonologia, não condiz com a “intuição” sobre essa unidade.

Uma maneira de renunciar ao problema da falta de isomorfia entre esses dois níveis seria, por exemplo, prescindir do nível fonológico para depreender essa unidade. Contudo, observações empíricas atestam que essa manobra não está livre de consequências, se não se está disposto a abrir mão da intuição sobre o que é uma palavra. O primeiro problema vem das interjeições, especificamente de formas como *putz*, *eita*, *ixi*, *aff*, *hummm*, *eca*, *ai*, *ui*, *opa* e outras. Apesar de constituírem uma das “classes de palavras”, muitos linguistas defendem que estas não são verdadeiras unidades linguísticas. Sem entrar nos detalhes dessa questão, assumo-se⁴ que as interjeições fazem parte do conhecimento linguístico do falante.

Como aparece discutido em Ameka (1992), a suspeita sobre o estatuto vocabular das interjeições vem da observação de que elas são “anomalias fonológicas” ou “vocalizações paralinguísticas” [que expressam estados da alma]. Dito de outro modo, a suspeita sobre o estatuto vocabular das interjeições vem do seu caráter *fonológico* – não apenas por parte

4 Isso pode ser assumido, pois as interjeições são signos linguísticos genuínos, da perspectiva saussuriana – ou seja, são uma sequência de sons associada a um significado – e também porque falantes nativos – mas não falantes estrangeiros – têm intuição sobre quando, ou como, usar uma dada interjeição na sua língua.

dos linguistas, mas também por parte dos falantes. Alguns falantes hesitariam ao classificar “*uhum*” como uma palavra do português de uma forma que não hesitariam ao classificar “*sim*”; o mesmo se aplica a *putz* versus *minha nossa* ou *meu Deus*, ainda que ambas as formas sejam semelhantes dos pontos de vista sintático e semântico.

Logo, a “intuição do falante” parece levar em conta, sim, propriedades fonológicas para classificar algo como “palavra”. Raciocínio semelhante pode ser observado na análise do que se chama de “estrangeirismos”. Especificamente, de um ponto de vista estritamente linguístico (ou seja, desconsiderando fatores culturais etc.), os falantes tendem a considerar uma palavra como “estrangeira” quando sua realização fonológica não obedece a padrões da fonologia do português, como *budget* e *déjà vu*, para além da ortografia, como discutido a seguir. Há inclusive trabalhos que analisam as *adaptações fonotáticas* de palavras estrangeiras quando incorporadas ao léxico português – cf., por exemplo, Massini-Cagliari (2011) e referências. Esse movimento só pode ser resultado da conclusão de que a intuição sobre as palavras é sensível a propriedades fonológicas.

Do ponto de vista morfológico, para Camara Jr. (1970, p. 106), “o vocábulo formal é a unidade a que se chega quando não é possível uma nova divisão em uma ou mais formas livres” – sendo “formas livres” aquelas que podem ocorrer isoladamente e funcionam como comunicação independente. Além dos problemas fonológicos que emergem dessa definição (discutidos pelo próprio Camara Jr.), mesmo na morfologia, tal caracterização encontra problemas. O primeiro vem de advérbios em *-mente*: ainda que *rapidamente* seja um vocábulo formal, ele pode ser subdividido em outra forma livre, como visto em *rápida e sorrateiramente*. Vale observar que essa “elipse morfológica” (RESENDE, 2017) é licenciada apenas em um contexto sintático específico e não faz parte da “natureza vocabular/lexical” deste ou de outros advérbios do PB.

Outro problema, notado por Borges Neto (2020), tem a ver com a possibilidade de o sufixo diminutivo *-zinho* (uma forma presa) aparecer “livre” em *Ana perdeu a promoção por causa de uma zinha que trabalha com ela* e também dos prefixos *ex-* ou *pós-* em *João ainda pensa no ex* e *Maria ainda não terminou a pós* – cf. Resende (2017) para discussão – ou de casos como *analisar os prós e os contras* etc.

Finalmente, um argumento empírico derradeiro contra a solidez dessa caracterização vem de itens como *tranco* (em “pegar no tranco” ou “aos trancos e barrancos”), *zás* (em “num zás-traz”), *toa* (em “à toa”), *eira* (em “sem eira nem beira”) ou *lé* e *cré* (em “não juntar lé com cré”), que constituem unidades fonologicamente bem formadas, com acento

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

primário, mas que não funcionam *isoladas* como comunicação independente⁵. Vale notar que esse é o caso mais extremo de uma escala que contém compostos (tais como *guarda-chuva*) e expressões idiomáticas (como *chutar o balde*), em que suas palavras constitutivas não podem ocorrer isoladamente, com a mesma “função comunicativa”.

Do ponto de vista sintático, há, pelo menos, duas maneiras de articular a (aparente) relevância da unidade “palavra” para a sintaxe. A primeira delas é falar de uma PALAVRA MORFOSSINTÁTICA, como discutido por Borges Neto (2020, p. 20), que é “qualquer forma que um item lexical pode assumir para funções gramaticais”. Acerca disso, suponha-se que “...para funções gramaticais” seja um critério claro, com consistência preditiva; além disso, suponha-se que seja claro a que corresponde um “item lexical”.

À primeira vista, dada a divisão de tarefas clássica entre *morfologia derivacional no léxico* e *morfologia flexional na sintaxe* (ANDERSON, 1982), seria possível aventar que uma palavra morfossintática – frequentemente tida como primitivo dos modelos PALAVRA-E-PARADIGMA – seria a unidade que é sensível ao contexto sintático como, na morfologia flexional. Todavia, é igualmente possível aventar que um “item lexical” verbal assuma uma função gramatical de “nome”, por exemplo, (como em uma nominalização) (CHOMSKY, 1970) e também seja, no domínio derivacional, uma “palavra morfossintática”. Seja como for, essa definição não é nem necessária nem suficiente para recuperar a “intuição” sobre “palavra”, tampouco para capturar a relevância sintática de certos processos morfológicos; ela parece reproduzir apenas a separação circular entre palavras diferentes e formas de uma mesma palavra.

Sob outra perspectiva, para Di Sciullo e Williams (1987), as palavras – itens lexicais – são os átomos sintáticos – elementos que ocupam a posição de núcleo (X^0) na sintaxe e cuja estrutura interna não pode ser acessada ou referida pelas regras sintáticas – o que ficou conhecido na literatura como “HIPÓTESE DA INTEGRIDADE LEXICAL”. Já há muito debate em torno dessa hipótese, e não é objetivo do presente artigo reproduzir essa discussão – mas cf. Bruening (2016). A ideia é apenas frisar que essa é uma noção (ainda) corrente na visão lexicalista, a qual tem sido veementemente desafiada, com base em observações empíricas translinguísticas advindas de fenômenos como elipse, escopo de advérbio e operadores, estrutura argumental, entre outros.

⁵ Um parecerista anônimo ressaltou que o item “tranco” pode aparecer em outras construções com verbos leves, tais como, *dar um tranco na mesa* (com a leitura de “esbarrar na mesa”). Nesse sentido, é possível que a interpretação contextual desses itens possa variar a depender do dialeto – agradeço a esse parecerista por sugerir o exemplo “à toa”.

Do ponto de vista semântico, a ideia corrente – ou intuição – é a de que as palavras são unidades atômicas de significado. Essa ideia é trivialmente questionável sob a ótica da morfologia, no sentido de que – com alguma ressalva para vogais temáticas – os *morfemas* é que são as unidades mínimas de (som e) significado. No entanto, contingenciada pela visão de que a sintaxe não tem acesso à estrutura interna das palavras – isto é, aos morfemas – a ideia é que a unidade mínima de significado *relevante para a sintaxe* é o item lexical – a palavra. Ainda assim, mesmo na acepção de que são as palavras – formas livres e formas dependentes – as unidades mínimas de significado, alguns fenômenos empíricos depõem contra a análise de que o significado dessas formas é atômico ou especial.

Como discute Marantz (1997), para defender que os itens lexicais codificam alguma noção especial de significado, seria necessário mostrar empiricamente duas propriedades fundamentais. A primeira delas é a de que deveria haver algo atômico ou especial (do ponto de vista do significado) em *desejar*, *apoiar* e *comprar* que não pode ser recuperado por construções (sintáticas) com verbos leves correlatos como *ter desejo*, *dar apoio* e *fazer uma compra*. O mesmo raciocínio se aplica a *suavizar/tornar suave*, *derrubar/fazer cair* e a *pós-guerra/depois da guerra*. Se os significados desses itens lexicais podem também ser construídos na sintaxe, então eles não são significados atômicos.

A segunda propriedade seria demonstrável na justificativa de que o significado não composicional das palavras, a partir dos morfemas, é especial – e diferente – em relação ao significado não composicional de sintagmas, a partir de itens lexicais. Dito de outro modo, seria necessário mostrar que a junção de morfemas que gera um significado especial – por exemplo, “camisinha” não significa “camisa” + “inha”, mas *preservativo* – é diferente da junção de palavras que gera um significado especial – por exemplo, “bater as botas” não significa “bater” + “as” + “botas”, mas *morrer*. No entanto, a generalização parece ser a de que existem construções de vários tamanhos que não significam o que a soma de suas partes normalmente significa.

Outro problema ainda para a noção semântica de “palavra” é oferecido por alguns compostos como *sofá-cama*, *surdo-mudo*, *bomba-relógio* e *público-alvo*, para citar alguns, que, embora possam ser caracterizados como “átomos sintáticos” – nos termos de Di Sciullo e Williams (1987) – são transparentemente composicionais ou, pelo menos, apresentam uma leitura composicional disponível. Portanto, existem coisas que se costuma chamar de “item lexical”/“palavra”, mas que não são atômicos ou especiais nem do ponto de vista do significado.

Finalmente, existe ainda uma última noção de palavra – a *palavra ortográfica* – que merece alguns comentários. Naturalmente, da perspectiva da aquisição da linguagem,

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

essa noção é trivialmente irrelevante, uma vez que as crianças adquirem a fala antes de aprender a escrever. Ainda assim, a partir da discussão de Camara Jr. (1970) e Borges Neto (2020) e à luz da discussão desta subseção, o reconhecimento de uma “palavra ortográfica” pode iluminar algumas questões pertinentes à presente discussão⁶.

Como argumentado nesta subseção, a intuição do falante a respeito do que seja uma palavra não é empiricamente delimitada em nenhum nível, isto é, não só não há isomorfia entre “palavra fonológica” e “palavra morfológica”, como também não há correspondência entre estas e “palavra semântica” (ou “lexema”) ou entre alguma delas e “palavra (morfo) sintática” (ou “item lexical”). Curiosamente, todavia, o único domínio em que todas essas noções coincidem é na língua escrita.

Do ponto de vista ortográfico, *palavra* é uma unidade identificável por dois espaços em branco – um antes e um depois. Essa classificação é a única que fundamentalmente faz com que uma única *forma* congregue informações gramaticais, fonológicas e semânticas, não atômicas e não correspondentes entre si – indo inclusive na direção contrária à língua falada. Nesse sentido, como observa Borges Neto (2020), é bastante plausível supor que a intuição sobre “palavra” que os falantes – e os linguistas – parecem ter esteja intimamente associada a uma intuição sobre a escrita, cujo critério de identificação é bastante claro.

Evidência adicional para essa hipótese é oferecida na segunda seção, a partir de uma análise de *corpus* de aquisição, com base no qual se pode concluir que “palavra” não é uma unidade privilegiada da aquisição da linguagem. Se tal análise estiver na direção correta, pode se dar suporte adicional à ideia de que a intuição sobre palavra é construída via escolarização e por um processo de naturalização da Gramática Tradicional (BORGES NETO, 2020), um modelo *teórico* PALAVRA-E-PARADIGMA. Vale notar que crianças em início de alfabetização cometem muitos erros de segmentação de palavras, porque levam em conta critérios da língua falada (ou seja, *da sua língua*). Se houvesse alguma intuição “primitiva” de palavra (antes da escolarização), seria esperado que as crianças apresentassem menos dificuldades na segmentação vocabular.

Seja como for, a intuição sobre palavra ortográfica também enfrenta problemas, mas, nesse caso, a hesitação da classificação vem não de uma análise empírica, mas da falta de proficiência no conhecimento das regras ortográficas vigentes, da língua padrão. Exemplos conhecidos são: *de novo*, *de repente* e *de cor* – que se escrevem separados – diferentemente de *devagar* (cf. *vagarosamente*) e demais (cf. *de menos*) que se escrevem junto. Outros casos clássicos são: *em cima versus embaixo*, *afim versus a fim*, *senão versus*

6 Cf. Scliar-Cabral (2021) para referências e para uma discussão recente e importante sobre o processamento das unidades de alfabetização.

se não etc. Essas segmentações não parecem levar em conta critérios consistentes ou “intuitivos”, que vão além de motivações extralinguísticas (históricas, culturais etc.) para/ sobre a escrita.

Como adiantado, outra evidência para “palavra” que leva em conta a ortografia tem a ver com a grafia de palavras estrangeiras, ou seja, os falantes parecem ter alguma noção sobre o fato de que uma palavra não é do português, porque estas não se conformam normalmente ao padrão de escrita vigente. Cumpre notar que, da perspectiva da aquisição da linguagem, não existem estrangeirismos; tudo é português. Pareceria pouco convincente a ideia de que crianças com 3, 4 ou 5 anos de idade, adquirindo palavras como *notebook*, [nɔ.tʃi.'bu.kɪ], *tablet* ['ta.ble.tʃi] ou *Mc* ['mɛ.kɪ], teriam mais dificuldade com estas do que teriam com *tutifruti* [tu.tʃi.'fru.tɪ], *plástico* ['plas.tʃi.ko] ou *leque* ['lɛ.kɪ], diante do fato de que estas são palavras estrangeiras.

Finalmente, um outro problema subjacente à hesitação para classificar uma palavra ortográfica tem a ver com o uso do hífen, sobretudo quando ocorrem mudanças nas normas gramaticais vigentes – um novo ACORDO ORTOGRÁFICO. Dentro desse domínio – a escrita –, os critérios para a delimitação de uma palavra são ainda menos óbvios. Vale notar que “estar entre dois espaços em branco” é um critério circular e artificial, pois a questão jaz na motivação de *por que* uma certa unidade (e não outra) deve aparecer separada das demais por meio desses espaços – ou mesmo de um hífen.

No seu uso mais geral, o hífen serve para rejunta partes de uma palavra que, por causa da translineação, ficaram separadas. Sob tal critério, em empregos mais específicos, palavras como “surdo-mudo”, “anti-inflamatório” e “falar-se-ia” também reuniriam partes *originalmente* separadas. Esse movimento, todavia, acaba obscurecendo a distinção entre COMPOSIÇÃO e PREFIXAÇÃO, já que *alguns* prefixos são grafados com hífen e outros, não. É preciso observar que, naturalmente, os linguistas têm critérios morfológicos, fonológicos e semânticos para distinguir prefixação e composição (ainda que esta seja uma discussão acalorada), mas os falantes, desconhecendo tais critérios, só podem se apoiar na ortografia, o que constitui evidência de que a intuição sobre palavra é ortográfica; ou seja; a hesitação sobre classificar explicitamente o que é uma palavra é fruto dos critérios inconsistentes do sistema de escrita – cf., por exemplo, “fala-se” *versus* “se fala”.

Naturalmente, o intuito desses questionamentos não é de apontar incongruências do sistema de escrita e/ou da tradição gramatical; a relevância dessas observações para o problema em questão é a de que a intuição sobre o que é ou não uma palavra pode estar baseada na língua escrita, em vez de na língua falada. Se esse for o caso, a intuição sobre as demarcações dessa unidade não faz parte do conhecimento linguístico inato, mas sim, do conhecimento gramatical construído por meio da escolarização.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

Seja como for, é preciso ficar claro que não existe fundamentalmente um problema na identificação de palavras por parte do falante, mesmo que este se baseie na escrita. O problema surge unicamente quando linguistas insistem, contrariamente às evidências, em assumir tácita ou acriticamente que tais unidades *intuitivas* são primitivas ou especiais, sob algum ponto de vista relevante ou crucial nas teorização e análise linguísticas.

A unidade “palavra” na gramática da criança

Independentemente de a intuição sobre “palavra” emergir (ou não) da naturalização da Gramática Tradicional e/ou da intuição sobre “palavra ortográfica”, é fato que, da ótica da fonologia, da sintaxe, da semântica e da própria morfologia, a falta de isomorfia entre as diferentes facetas dessa unidade coloca um problema fundamental para a teoria linguística. Assim, uma saída metodológica interessante – muitas vezes adotada, explicitamente ou não – é: se se trata de uma análise fonológica, recorre-se à palavra fonológica; se é semântica, ao lexema; se sintática, recorre-se ao item lexical – o que quer que este signifique. Porém, do ponto de vista da aquisição da linguagem, não é óbvio como essa metodologia pode ser adotada se a aquisição da linguagem não constitui um nível de análise linguística *per se*; ou seja, do ponto de vista empírico, a aquisição é antes uma certa perspectiva para um dado fenômeno ou nível de análise do que um objeto de análise autônomo.

Scarpa (2012, p. 243) esclarece que “a aquisição da linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. No meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas tanto da Psicologia quanto da Linguística”. Por essa razão, para a autora, “as questões suscitadas pela aquisição da linguagem, bem como os muitos problemas metodológicos e teóricos colocados pelos próprios dados aquisicionais, têm, não raro, levado tanto a Psicologia quanto a própria Linguística a se repensarem e se renovarem” (SCARPA, 2012, p. 243).

No bojo dessas considerações, é possível vislumbrar que a interface entre a aquisição da linguagem e a metateoria linguística pode seguir dois caminhos, a saber, a apropriação das generalizações empíricas e da descrição dos dados de uma língua (a gramática-alvo) como ponto de partida para a caracterização do desenvolvimento linguístico infantil e/ou a tomada dos dados de aquisição como ferramenta metodológica de análise teórica (YANG; ROEPER, 2011).

Trilhando o segundo caminho, o presente artigo visa iluminar um problema teórico e metodológico que tem a ver como a noção de “palavra”. Parece razoável supor que um linguista que pretende compreender a aquisição de oclusivas em uma língua tenha critérios

claros de como identificar sons oclusivos. O mesmo raciocínio se aplica a um pesquisador que busca compreender a aquisição de orações relativas ou de quantificadores; não parece ser possível fazer previsões/generalizações consistentes com base em definições imprecisas – ainda que elas sejam “intuitivas”. É nesse sentido que a unidade “palavra”, assumida tácita e/ou acriticamente, pode enviesar as respostas de certas perguntas de pesquisa⁷.

O problema empírico (§ 1) por trás da noção de palavra acaba criando um problema metodológico e um problema teórico para os estudos em aquisição. No primeiro caso, se não há critérios claros para definir o que é uma palavra ou um item lexical, não é possível fazer previsões ou generalizações sobre (o que é) aquisição de léxico. Nessa mesma linha, outro problema metodológico é o de que sem saber, com clareza, o que é um item lexical ou seu “tamanho” e as propriedades que o caracterizam, não é possível determinar, com precisão, a diferença entre o período HOLOFRÁSICO (cf. QUADROS, 2008) – enunciados de uma única palavra – e o período de início da aquisição de sintaxe – enunciados de duas ou mais palavras –, já que essa diferença entre os estágios está fundamentalmente construída na visão de que as palavras configuram uma unidade especial, pré-sintática.

Simplificadamente, o percurso de aquisição – nesse caso, de produção – da linguagem é normalmente entendido da seguinte forma: os bebês armazenam palavras em seu léxico mental; então entre 10-12 meses, começam a proferir as primeiras palavras. Em seguida, entre 16-20 meses, ocorre a EXPLOÇÃO DE VOCABULÁRIO e, posteriormente, entre 18-20 meses, os bebês passam a produzir sintaxe, isto é, enunciados de mais de uma palavra. Por fim, entre 20-30 meses, as crianças começam a empreender a análise da estrutura interna das palavras e a formar palavras novas, o que caracterizaria a aquisição de morfologia⁸.

Porém, para que este fosse um percurso metodologicamente coerente, seria esperado que houvesse (i) diferença qualitativa entre a concatenação de morfemas e a concatenação de itens lexicais; (ii) diferença qualitativa entre a aquisição de morfologia derivacional e morfologia flexional; (iii) evidência de que os primeiros enunciados da criança – os enunciados holofrásicos – fossem monoblocos e não estivessem subdivididos em unidades menores, na gramática infantil, naquele estágio de aquisição. Assim, com vistas a analisar empiricamente essas três expectativas, o presente estudo realizou uma pesquisa baseada em *corpora* da maneira descrita a seguir.

7 Uma consequência dessa discussão – não abordada no presente artigo – diz respeito ao cálculo da EME (EXTENSÃO MÉDICA DO ENUNCIADO), que leva em conta as unidades mínimas constitutivas das produções infantis; especificamente a razão entre o número de morfemas e o número de palavras – cf., por exemplo, Del Re e Hilário (2013) para discussão e referências.

8 Costa e Santos (2003, cap. 2), Quadros (2008), Scarpa (2012), Grolla e Figueiredo Silva (2014, cap. 2).

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

Metodologia e hipóteses

Com o intuito de avaliar a hipótese de que as crianças armazenam e produzem “palavras”, o presente estudo realizou uma coleta de dados longitudinais – provenientes de gravações/transcrições – de cinco crianças adquirindo o PB. As faixas etárias analisadas compreendem um intervalo entre 12 meses – período associado à produção dos primeiros enunciados – e 28 meses – período associado ao início da produção de sobregeneralizações – fenômeno conectado à produtividade morfológica⁹. O conjunto de dados de cada criança, dentro desse intervalo, esteve sujeito à disponibilidade nos *corpora*. Assim, a constituição do *corpus* desta pesquisa aparece resumida no Quadro 1¹⁰.

Quadro 1. Constituição do corpus Criança

	Fonte	Período disponível analisado
R	CEDAE	01;01.08 – 02;02.28
L	CEDAE	01;06.14 – 02;03.14
F	CEDAE	01;09.05 – 02;04.21
AC	CEAL	01;08.12 – 02;03.00
G	CEAL	01;10.21 – 02;03.17

Fonte: Elaboração própria

A composição do conjunto de dados sob análise foi implementada por meio da leitura das transcrições, seguida da coleta dos enunciados de cada criança, independentemente do seu “tamanho”, de sua complexidade estrutural e também de se o enunciado proferido era “bem-formado”, isto é, se apresentava um pareamento forma-significado que corresponde àquele observado na gramática do adulto. Naturalmente, porém, construções foneticamente malformadas (isto é, diferentes da gramática-alvo) foram metodologicamente consideradas como sendo fruto de um aparelho articulatório em desenvolvimento, e não de uma falha na representação interna dessas estruturas – da LÍNGUA-I.

9 Cf. Costa e Santos (2003, cap. 2), Quadros (2008), Scarpa (2012), Grolla e Figueiredo Silva (2014, cap. 2).

10 A criança é identificada pela primeira letra do seu nome. O *corpus* do CEDAE (Centro de Documentação Cultural *Alexandre Eulálio*) pertence ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e o *corpus* do CEAL (Centro de Estudos de Aquisição da Linguagem) pertence à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Na descrição do período, os números indicam a idade da criança, especificamente ano; mês. dia.

Entretanto, foram excluídos da amostra (i) enunciados ininteligíveis, aqueles aos quais não foi possível atribuir nenhuma interpretação por causa de sua forma, nem mesmo dentro do contexto; (ii) enunciados que claramente configuravam uma mera repetição da fala do adulto; (iii) enunciados excessivamente recorrentes, tais como, algumas formas verbais e vocativos etc. – nesses casos, apenas a primeira ocorrência foi considerada; (iv) enunciados onomatopaicos ou unicamente interjetivos.

Assim, aplicando esses procedimentos metodológicos, o conjunto de dados analisado constitui-se de 2154 enunciados. Naturalmente, este artigo não pretende apresentar, discutir nem analisar todos eles; a ideia é oferecer uma amostra relevante, tanto quantitativa quanto qualitativamente, de um pequeno conjunto de fenômenos com vistas a determinar quais, de fato, parecem ser as unidades com que o bebê opera nos seus primeiros enunciados. Como discutido anteriormente, a ideia corrente é a de que essas unidades são palavras e que há uma diferença qualitativa entre o período holofrásico (sem sintaxe) e o período do início de combinação dos itens lexicais (com sintaxe). No bojo dessas considerações e a partir da primeira seção, esta análise se vale de três critérios para a identificação das unidades primitivas, a saber, um fonológico, um semântico e um sintático.

Da perspectiva da fonologia, já foi amplamente demonstrado na literatura que as unidades fonológicas e a sensibilidade para certos fenômenos fonéticos, fonológicos e prosódicos desempenham um papel crucial na aquisição da linguagem, sobretudo no nível do desencadeamento (*'bootstrapping'*) – cf. Guasti (2002, cap. 2) e também Gout e Cristophe (2006) para discussão e referências. Seja como for, do ponto de vista da *produção*, basta identificar quais são as unidades mínimas “de forma” que a criança produz, observando a relação de adjacência com outras unidades fonológicas; isto é, por meio da identificação dos contextos (antes, depois, isoladamente) em que a unidade aparece.

Da perspectiva semântica, nem sempre é fácil determinar quanto contexto estrutural é necessário para a interpretação de uma unidade; ainda assim, pode-se supor que unidade *mínima*, quando bem interpretada, pode aparecer em vários contextos diferentes – já que é preciso saber o que essa unidade significa para empregá-la de forma apropriada. Por fim, do ponto de vista sintático, a questão versa principalmente sobre qual é a operação da gramática responsável por formar (compor) as diferentes unidades. Portanto, o objetivo central desse recorte metodológico é mostrar – e não simplesmente assumir – quais são as unidades mínimas de produção na fala infantil. Vale lembrar que o problema da delimitação das unidades de desencadeamento bem como de armazenamento é ortogonal à delimitação das unidades de produção – cf. Resende (2021) para discussão e referências.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

Em outras palavras, a questão que subjaz a quais são as unidades envolvidas no processo de aquisição da linguagem envolve três subníveis, a saber, (i) as unidades que desencadeiam o processo; (ii) as unidades que a criança efetivamente armazena e (iii) as unidades que a criança produz e junta para produzir enunciados. Nesse cenário, o objetivo desta pesquisa é abordar a questão (iii), embora a delimitação de quais sejam as unidades de produção possa criar condições para uma melhor apreensão das unidades armazenadas no léxico mental da criança que, por seu turno, podem iluminar a discussão sobre as unidades desencadeadoras do processo, isto é, as primeiras pistas linguísticas relevantes para o bebê.

Em termos teóricos, este estudo cria condições para que se discutam os primitivos formais dos enunciados; no caso, se são palavras ou unidades menores – os morfemas. De todo modo, dada a dificuldade de delimitar, com segurança, o que é uma palavra (cf. a primeira seção), os morfemas, diferentemente, podem ser metodologicamente entendidos como unidades mínimas de forma e de sentido – mas cf. terceira seção para discussão. Portanto, a hipótese deste estudo é a de que as unidades mínimas – som e significado – de produção são os morfemas, e o ônus da prova recai sobre aqueles que defendem que as unidades mínimas devem ser maiores do que os morfemas; por exemplo, as palavras.

Resultados e discussão

Via de regra, em se tratando de unidades discretas na aquisição, as primeiras formas fonológicas produzidas pela criança são as sílabas. Embora já apareçam “sílabas” durante o período do BALBUCIO, alguns estudos têm mostrado que a articulação *fonológica* dos sons da língua-alvo e que as primeiras associações dessas unidades a algum significado – o que fundamentalmente caracterizaria o início da produção *linguística* – ocorrem alguns meses mais tarde (cf. GUSTI, 2002), entre 10 e 12 meses. Portanto, a busca pelos primeiros enunciados infantis deve partir mais ou menos desse período (cf. a subseção “Metodologia e hipóteses”).

Acerca disso, no entanto, é preciso ficar claro que defender que os *morfemas*, e não as palavras, são as unidades básicas/mínimas “de forma” não significa que se espera que os morfemas apareçam isolados em enunciados “holomorfêmicos”, pois essa hipótese seria trivialmente falsa, uma vez que existem restrições de ordem fonológica (como restrições fonotáticas), morfológica (morfemas são, a rigor, formas presas), semântica (a interpretação de uma unidade depende de sua estrutura), entre outras, contra essa possível visão. Nesse sentido, então, basta mostrar que, embora os primeiros enunciados

da criança (ainda que monossilábicos) não sejam monomorfêmicos, é possível analisá-los como sendo unidades mínimas dentro dos enunciados se a criança parece poder ser capaz de “isolá-los” e mobilizá-los em diferentes enunciados, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2. Evidência das raízes como unidades mínimas de forma

Criança	1º contexto	2º contexto
R	[‘a.bi] (‘abre’) 01;03.06	[a.‘bu] (‘abriu’) 01;04.24
R	[‘o.tu] (‘outro’) 01;05.10	[‘o.tɐ] (‘outra’) 01;07.00
R	[‘tʃi.lu] (‘tiro’) 01;06.03	[‘tʃi.lɐ] (‘tira’) 01;06.22
R	[fa.‘so] (‘fechou’) 01;06.22	[‘fɛ.sɐ] (‘fecha’) 01;06.29
R	[‘e.si] (‘esse’) 01;06.29	[‘ɛ.sɐ] (‘essa’) 01;07.13
L	[‘bo.bɐ] (‘boba’) 01;06.14	[‘bo.bu] (‘bobo’) 01;06.14
L	[‘ej.u] (‘feio’) 01;06.19	[‘fej.ɐ] (‘feia’) 01;07.30
L	[mi.‘ni.nu] (‘menino’) 01;07.08	[mi.‘ni.nɐ] (‘menina’) 01;07.08
L	[‘ʃa.tu] (‘chato’) 01;07.30	[‘ʃa.tɐ] (‘chata’) 01;07.30
L	[‘da] (‘dá’) 01;10.28	[‘dew] (‘deu’) 01;10.28
F	[‘kɛ.lu] (‘quero’) 01;09.05	[‘kɛ] (‘quer’) 01;09.05
F	[a.‘mɛ.lu] (‘amarelo’) 01;09.05	[ma.lɛ.‘li.nu] (‘amarelinho’) 01;09.05
F	[bĩ.‘ka] (‘brincar’) 01;09.19	[‘bĩ.ku] (‘brinco’) 01;09.19
F	[a.‘ʃo] (‘achou’) 01;09.19	[a.‘ʃej] (‘achei’) 01;09.19
F	[pu.‘luɐ] (‘perua’) 01;09.19	[pi.lu.‘i.nɐ] (‘peruinha’) 01;09.19
AC	[a.ma.‘lɛ.lu] (‘amarelo’) 01;08.12	[a.ma.lɛ.‘li.nu] (‘amarelinho’) 01;08.12
AC	[‘bɔj.ɐ] (‘bola’) 01;08.12	[bɔ.‘li.nɐ] (‘bolinha’) 01;10.25
AC	[‘u.su] (‘urso’) 01;08.12	[u.‘si.nu] (‘ursinho’) 01;10.25
AC	[kẽ.‘ʃa.du] (‘cansado’) 01;08.12	[kẽ.‘so] (‘cansou’) 02;01.26
AC	[se.bo.‘li.nɐ] (‘cebolinha’) 01;10.25	[se.‘bo.lɐ] (‘cebola’) 02;01.26
G	[bo.lɛ.‘tʃi.nɐ] (‘borboletinha’) 01;10.21	[bo.bo.‘lɛ.tɐ] (‘borboleta’) 01;10.21
G	[‘ɛ.sɐ] (‘essa’) 01;10.21	[‘e.si] (‘esse’) 01;10.21
G	[‘bõw] (‘bom’) 01;10.21	[‘bo.ɐ] (‘boa’) 02;01.27
G	[a.‘biw] (‘abriu’) 01;10.21	[a.‘bi] (‘abrir’) 02;01.27
G	[ko.‘mẽ.du] (‘comendo’) 02;01.27	[ko.‘mɛ] (‘comer’) 02;01.27

Fonte: Elaboração própria

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

O Quadro 2 contém cinco pares de formas produzidos por cada uma das crianças do *corpus*. A ideia é mostrar que os bebês, desde muito cedo – isto é, desde antes da explosão do vocabulário ou desde antes de serem proficientes em formar sentenças – já são capazes de empreender diferentes combinações com as raízes de sua língua que (por hipótese) são as unidades mínimas armazenadas no seu léxico mental – cf. Albuquerque, Bezerra e Ferrari-Neto (2012) para um trabalho que dá suporte a essa visão. Convém observar, no entanto, que muito embora os bebês não dominem, com segurança e estabilidade, quais as informações gramaticais e semânticas associadas a cada um dos morfemas e combinadas com as raízes, é possível concluir que as raízes (e os morfemas) são peças *fonologicamente* decomponíveis e reconhecíveis já nos primeiros enunciados infantis¹¹.

Dito de outro modo, embora os bebês não empreguem corretamente certos morfemas desde o início de suas produções – algo já notado por Santos e Scarpa (2003), cf. terceira seção para discussão –, é possível afirmar que, da perspectiva da *forma*, as raízes já são identificadas. Nessa visão, com base no Quadro 2, pode-se observar que as crianças já são capazes de identificar as raízes, combinando-as com diferentes morfemas, tais como, algumas flexões verbais, vogais temáticas, marcas de gênero e/ou diminutivos.

Portanto, esses dados servem como evidência de que as palavras – da perspectiva da *forma* – não são as unidades mínimas, uma vez que as raízes aparecem empregadas em diferentes ambientes morfológicos (de sufixação). Com relação à metodologia de isolar a raiz a partir de um morfema sufixal, Clark (2014) observa que parece haver uma preferência de processamento, no sentido de que o radical é prontamente identificado através do ATAQUE (*onset*), especialmente quando este não é obscurecido por algum material prefixal. Assim, uma vez que a raiz foi identificada, tornam-se mais fáceis as modulações de significado que resultam da adição de algum material sufixal ao radical. Logo, com base nessa metodologia, é possível concluir que as crianças identificam as raízes como unidades formais, pela adição dos diferentes morfemas sufixais.

É verdade que os bebês não parecem dominar, desde o início, *todos* os pareamentos forma-significado no que concerne ao emprego dos morfemas – cf. § 3 para discussão e hipóteses. Ainda assim, mesmo que a criança profira *vai nanar* se referindo a ela mesma – destonado da gramática-alvo, que geraria *vou nanar* –, pode-se afirmar que ela já é capaz de reconhecer *v-* ou *-ai* como unidades mínimas de forma. Bagetti e Corrêa (2011), por

¹¹ Como um dos pareceristas anônimos observou, os dados apresentados no Quadro 2 também poderiam ser vistos como argumento para um modelo palavra-e-paradigma, em um processo chamado de “lematização”. E é natural que os dados empíricos possam, às vezes, servir de evidência para mais de uma teoria. A razão para rejeitar o modelo palavra-e-paradigma, no entanto, é apresentada na primeira seção e reforçada na terceira seção.

exemplo, mostram experimentalmente que crianças entre 9 e 12 meses já são sensíveis a alterações morfofonológicas dos padrões dos afixos verbais.

Pondo de lado esses casos, é possível notar ainda que, para além da *forma*, os bebês já parecem mostrar que identificam partes da palavra – ou ainda, parte dos seus enunciados “holofrásicos” – como decomponíveis do ponto de vista do *significado*. Especificamente, como mostra o Quadro 3, a utilização recorrente de certos morfemas mostra que os bebês já são capazes de mobilizar significados menores que a palavra.

Quadro 3. Evidência dos morfemas como unidades mínimas de *significado*

Criança	Morfema	Ocorrências		
R	-ou	[a.'bo] ['bo] ['so] [tʃi.'lo] [go.'do] [pa.'so] [so.'lo] [ko.'do]	('acabou') ('quebrou') ('fechou') ('tirou') ('guardou') ('passou') ('chorou') ('acordou')	01;03.06 01;03.06 01;06.06 01;06.22 01;06.22 01;07.00 01;07.08 01;07.13
L	-a	['fey.ɐ] ['ʃa.tɐ] [me.'ni.nɐ] ['bu.ʃɐ] ['ba.vɐ] ['li.dɐ] ['su.zɐ]	('feia') ('chata') ('menina') ('bruxa') ('brava') ('linda') ('suja')	01;07.30 01;07.30 01;10.08 01;11.00 02;01.13 02;01.16 02;01.16
F	-Vndo	[a.'bĩ.do] [ka.'ĩ.do] [pĩ.'sẽ.do] [su.'bĩ.do] [ẽ.'dẽ.no] [fa.'zẽ.do] [bĩ.'kẽ.do]	('abrindo') ('caindo') ('pensando') ('subindo') ('andando') ('fazendo') ('brincando')	01;09.05 01;09.05 01;09.19 01;09.19 01;09.19 01;09.25 01;09.25
AC	-inhV	[ka.'zi.nɐ] [pa.sa.'i.nɐ] [ko.ko.'zi.nɐ] [a.mi.'gi.nɐ] [bo.nɛ.'ki.nɐ] [pe.ke.'ni.nɐ] [pe.'si.nɐ]	('casinha') ('passarinho') ('cocoquinho') ('amiguinha') ('bonequinha') ('pequeninho') ('pecinha')	01;08.12 01;08.12 01;08.12 01;08.12 01;08.12 01;08.12 01;08.12
G	-o	[ve.'me.jɔ] ['o.tɔ] ['ga.tɔ] ['po.kɔ] ['pa.tɔ] [ka.'da.dɔ] [bo.'ni.tɔ]	('vermelho') ('outro') ('gato') ('porco') ('pato') ('quadrado') ('bonito')	01;10.21 01;10.21 01;10.21 01;10.21 01;10.21 01;10.21 01;10.21

Fonte: Elaboração própria

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

No que tange ao Quadro 3, o objetivo é mostrar que os bebês são capazes de, muito cedo, identificar unidades portadoras de significado dentro das palavras. A rigor, o próprio Quadro 2 já constitui evidência para essa análise, pois se a criança é capaz de empregar os morfemas lexicais (raízes) em diferentes contextos (morfemas sufixais), ela já dá pistas de que associa um certo significado àquela *forma* (raiz). Adicionalmente, o Quadro 3 oferece o mesmo tipo de evidência, mas com base em morfemas funcionais (ou gramaticais).

Mais especificamente, o Quadro 3 apresenta cinco morfemas sufixais – todos eles exemplificados com sete ocorrências para cada uma das cinco crianças. Porém, convém mencionar que todos os morfemas foram registrados na fala de todas as crianças; a ideia é apenas exemplificar o argumento com uma maior variedade de dados. Vale a pena notar que os primeiros registros desses morfemas gramaticais surgem a partir dos 15 meses e passam a se tornar mais recorrentes a partir dos 18 meses¹² – cf. Santos e Scarpa (2003).

A respeito do morfema *-ou*, ainda que não associem, desde o início da aquisição, esse morfema às informações de 3ª pessoa, singular, 1ª conjugação, tempo pretérito e aspecto perfeito, é possível supor que os bebês associam *alguma* informação a [’o] que se mantém constante nas suas ocorrências, uma vez que este não é o único morfema verbal com que a criança opera antes dos 18 meses. Assim, os dados de R no Quadro 3 constituem evidência de que algum significado já é identificado – que é menor do que uma palavra.

Quanto aos morfemas *-a* (de L) e *-o* (de G), eles também servem como evidência de que essas partes da palavra já são significativas para as crianças. Augusto e Corrêa (2005), por exemplo, mostram que crianças de 22 meses já são capazes de reconhecer diferentes marcas de gênero – inclusive do gênero não marcado. Logo, não é necessário ‘esperar’ que as crianças produzam sobregeneralizações – tais como *passarinha* (AC 01;10.25) e *vaco* (F 02;02.00) – para concluir que ela já adquiriu a oposição morfológica de gênero no PB.

Especificamente, a ideia corrente de que as crianças só mostram que são capazes de analisar a estrutura interna das palavras *quando* produzem sobregeneralizações é uma contingência da ideia de que as palavras, no período dito “holofrásico”, são monoblocos. Todavia, é perfeitamente possível concluir com base em *formas gramaticais* que a criança

12 Convém observar que os dados disponíveis provenientes de F, AC e G são mais tardios do que aqueles de L e, principalmente, de R. Por essa razão, a ausência de exemplos em intervalos anteriores é resultado de uma questão metodológica – a falta de dados disponíveis – e não deve ser entendida como ausência de produção dessas formas na fala infantil nesses períodos. Por exemplo, ao passo que foram necessários quatro meses de transcrições para reunir sete exemplos da fala de R para o morfema *-ou* e seis meses da fala de L para o morfema *-a*, todas as ocorrências de *-inh-* para AC e de *-o* para G foram coletadas em uma única transcrição – o que mostra que, entre 1;08-1;10, as crianças já fazem usos muito produtivos dos morfemas gramaticais.

já empreende a análise da estrutura interna das palavras e, por isso, raízes e morfemas gramaticais aparecem em diferentes contextos. Com relação aos diminutivos (de AC) e aos gerúndios (de F), também é perfeitamente plausível concluir que essas crianças já têm uma representação clara de qual pode ser a contribuição semântica dessas partes de palavra.

Por fim, com relação à sintaxe das raízes e dos morfemas (em oposição à sintaxe dos sintagmas e sentenças que supostamente é diferente), atenta-se para o tipo de mecanismo que a gramática utiliza para formar palavras e para formar sintagmas e sentenças. Acerca disso, Chomsky (2005, p. 11-12) entende que

Um fato elementar a respeito da faculdade da linguagem é o de que esta é um sistema de infinitude discreta. Qualquer sistema desse tipo é baseado em uma operação primitiva que toma n objetos já construídos e constrói a partir destes um novo objeto: no caso mais simples, o conjunto desses objetos n . Chamemos essa operação de “concatenação”. A concatenação ou algum [mecanismo] equivalente é um requerimento mínimo. Dispondo da concatenação, nós temos instantaneamente um sistema ilimitado de expressões hierarquicamente estruturadas.

Nesse sentido, assumindo as versões mais recentes da GGT, a operação (mais básica) disponível na GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU) é a CONCATENAÇÃO. Nesse cenário, o primeiro mecanismo de que a criança dispõe para gerar seus enunciados é o de juntar as unidades mínimas que estão no seu léxico mental, que, do ponto de vista da forma (Quadro 2) e do significado (Quadro 3), são raízes e morfemas – não palavras. Portanto, é esta a operação básica empregada para formar palavras (que não são unidades primitivas) e, posteriormente sintagmas e, então, sentenças. Logo, o ônus da prova recai sobre aqueles que defendem que a operação responsável por formar palavras e por formar sintagmas/sentenças é diferente.

Se a criança já dispõe de $\sqrt{\text{MENIN}}$, /o/e /a/ no seu léxico mental, é a *mesma* operação de concatenação que vai juntar essas unidades mínimas para gerar enunciados de qualquer tamanho. À medida que o processo de aquisição se desenvolve, essa mesma operação vai ser mobilizada para juntar *menino* com *o*, *o menino* com *alto* etc. Seguindo esse raciocínio, a manipulação da operação de concatenação é muito anterior ao período “holofrásico”, e a identificação de formas (cada vez) maiores do que uma palavra é um processo natural que resulta de seguidas aplicações da operação de concatenação, como descrito por Chomsky.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

No bojo dessas considerações, o Quadro 4 ilustra a dinamicidade das combinações empreendidas pelas crianças desde muito cedo com base em alguns morfemas de grau (no caso, diminutivos e aumentativos). O objetivo é mostrar que, apesar do repertório limitado das crianças de até 24 meses, há um grande número de combinações diferentes com *-inho* e *-ão*, que mostram o uso produtivo da operação de concatenação com as unidades mínimas já disponíveis.

Quadro 4. Dinamicidade e produtividade nas combinações com morfemas de grau

Exemplo	Criança/Idade	Exemplo	Criança/Idade
DIMINUTIVOS		AUMENTATIVOS	
NOMES			
[mi.'gi.nɐ] ('amiguinha')	AC 01;08.12	[pẽ.'no.nɐ] ('penona')	R 01;08.15
[pɛ.'si.nɐ] ('pecinha')	AC 01;08.12	[ma.'lo.nɐ] ('malona')	R 01;10.23
[bɔ.'li.jɐ] ('bolinha')	R 01;08.15	[pɔj.'kẽw] ('porcão')	R 01;11.25
[mẽ.ni.'njɐ] ('menininha')	R 01;08.15	[kæ.le.'lẽw] ('carneirão')	R 01;11.25
[ka.'fi.nɐ] ('caixinha')	R 01;08.20		
[fi.'li.nɐ] ('filhinha')	R 01;08.20		
[pa.'tʃi.nɔ] ('patinho')	R 01;08.20		
[ba.'li.nɐ] ('balinha')	R 01;08.20		
[ga.'tʃi.jɔ] ('gatinho')	R 01;09.09		
[ka.fo.'hi.nɔ] ('cachorrinho')	F 01;09.19		
[pi.lu.'i.nɐ] ('peruinha')	F 01;09.19		
[pĩ.'tʃi.nɔ] ('pintinho')	R 01;09.20		
[bi.'fi.nɔ] ('bichinho')	F 01;09.25		
[u.'si.nɔ] ('ursinho')	R 01;10.00		
[va.'li.nɐ] ('varinha')	R 01;10.00		
[po.'ki.nɔ] ('porquinho')	R 01;10.00		
[ka.'zi.nɐ] ('casinha')	R 01;10.20		
[va.'ki.nɐ] ('vaquinha')	R 01;10.21		
[bõ.'bi.nɐ] ('bombinha')	F 01;10.21		
[sa.'i.nɐ] ('sainha')	R 01;10.23		
[mẽ.tʃi.'li.nɐ] ('mentirinha')	R 01;10.23		
[sa.'pi.nɔ] ('sapinho')	F 01;10.28		
[ka.va.'li.nɔ] ('cavalinho')	F 01;11.06		

[tẽ.'pi.nɐ] ('tampinha')	F 01;11.14		
[kwe.'li.nɔ] ('coelhinho')	F 01;11.21		
[fu.mi.'gi.nɐ] ('formiguinha')	F 01;11.21		
[me.ni.'ni.nɔ] ('menininho')	R 01;11;25		
[ka.'hi.nɔ] ('carrinho')	R 01;11;25		
[bu.la.'ki.nɔ] ('buraquinho')	R 01;11;28		
[pej.'ʃi.nɔ] ('peixinho')	R 01;11;28		
ADJETIVOS			
[ma.le.'li.nɔ] ('amarelinho')	F 01;09.05	[gẽ.'do.nɐ] ('grandona')	F 01;10.14
[bẽ.'ki.nɔ] ('branquinho')	R 01;10.00	[gẽ.'dẽw] ('grandão')	R 01;10.23
[bõ.'zi.nɔ] ('bonzinho')	F 01;10.03	[mi.'zo.nɐ] ('mijona')	R 01;11.03
[pe.ke.ni.'ni.nɔ] ('pequenininho')	F 01;10.03		
[pi.ki.ni.'ni.nɐ] ('pequeninha')	R 01;11.03		
ADVÉRBIOS			
[po.'ki.nɔ] ('pouquinho')	AC 01;08.12		
[de.va.ga.'li.nɔ] ('devagarinho')	R 01;11.28		
[dʒi.ej.'ʃi.nɔ] ('direitinho')	L 02;01.16		

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 4 não contém uma lista exaustiva de todas as ocorrências encontradas; apenas um conjunto representativo de casos não repetidos entre as crianças que aparecem até os 25 meses. Após esse período, a ocorrência desses sufixos é ainda mais acentuada, podendo-se encontrar inclusive exemplos como [bi.ʃẽw.'zẽw] ('bichãozinho') de L 02;03.14, em que o sufixo de aumentativo aparece empregado recursivamente. A ideia aqui é apenas mostrar que as crianças parecem ser bastante proficientes em juntar morfemas antes que se mostrem proficientes em juntar palavras para formar sentenças (em torno de 2 anos); no entanto, essa não é uma diferença qualitativa, mas quantitativa no sentido de que tem a ver com o "tamanho" das peças que são juntadas: primeiro menores (= morfemas) e depois, maiores (= palavras), como discutido em § 3.

O fato de diminutivos e aumentativos poderem aparecer em itens pertencentes a mais de uma categoria serve para mostrar que os bebês já estão atentos às várias possibilidades de combinação dos itens que estão em seu léxico mental. Seguindo o padrão já observado em outras línguas, o sufixo de diminutivo é o primeiro morfema derivacional efetivamente recorrente e produtivo na gramática da criança (CLARK, 2014), sendo muito superior ao do aumentativo – o que já reflete um padrão da gramática do adulto no PB.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

Vale notar ainda que as crianças já implementam corretamente as vogais átonas finais /a/ e /o/ depois dos sufixos de grau, o que mostra que as combinações são mais sofisticadas do que pareceria à primeira vista, já que os bebês produzem corretamente a vogal adjacente ao afixo diminutivo, *mesmo* quando a vogal temática é /e/, o que aparece exemplificado por nomes masculinos como [gɔ.'li.ɲɔ] ('golinho') R 01;10.10, [pej.'fi.ɲɔ] ('peixinho') R 01;11.28, [pa.'ki.ɲɔ] ('parquinho') F 02;01.01, [to.pe.'tʃi.ɲɔ] ('topetinho') F 02;02.26, [ʒa.ka.'li.ɲɔ]¹³ ('jacarezinho') F 02;02.12, [lej.'tʃi.ɲɔ] ('leitinho') L 02;02.21 e também pelo nome feminino [lɛ.'bi.ɲɛ] ('lebrinha') L 02;03.07.

Sem palavras: distinguindo aquisição de morfologia de aquisição de sintaxe

Para além do problema das unidades mínimas de produção linguística da criança, a noção de “palavra” envolve uma outra questão teórico-metodológica que tem a ver com a separação tradicional entre morfologia flexional e morfologia derivacional. Essa distinção tem sido frequentemente usada para distinguir palavras diferentes (derivação) de diferentes formas da mesma palavra (flexão). Dada a discussão na primeira seção e levando em conta que nem a própria tradição gramatical oferece critérios claros para definir o que é uma “palavra”, essa oposição parece ainda menos motivada e, em última instância, menos necessária.

Adicionalmente, essa suposta distinção também tem sido empregada pelos linguistas para associar certos processos morfológicos a diferentes componentes da arquitetura da gramática: morfologia derivacional no léxico *versus* morfologia flexional na sintaxe – cf. Anderson (1982) para uma visão clássica. Discutir todos os problemas metodológicos e teóricos por trás dessa distinção vai muito além do propósito deste artigo – mas cf. Borges Neto (2012). Ainda assim, em se tratando de aquisição de morfologia, alguns comentários devem ser feitos.

Se as peças mínimas dos enunciados linguísticos produzidos pelas crianças (e pelos adultos) são morfemas (lexicais e gramaticais), não há diferença entre morfologia flexional e derivacional no que tange à aquisição de morfologia ou a alguma divisão de tarefas entre componentes distintos de formação de palavras, e as evidências empíricas disponíveis dão suporte a essa conclusão. Primeiramente, na esteira de Marantz (2001), as

¹³ Na gramática alvo, o nome *jacaré* é normalmente considerado atemático, pois se encerra na vogal tônica [ɛ] e não em uma vogal átona, como [ə]. Para esses nomes ditos “atemáticos”, o diminutivo é *-zinho* e não *-inho*, cf. *sofazinho*, *pezinho*, *jabutizinho*, *cocozinho*, *tatuzinho* etc. Como é possível que a criança ainda não tenha adquirido plenamente essa regra morfofonológica do PB, é plausível supor que a aplicação de *-inho* se valha da análise (pela criança) de que o [ɛ] é também uma vogal temática.

“palavras” produzidas pelas crianças são, no mínimo, bimorfêmicas, ou seja, compostas pela raiz e algum sufixo – com exceção de alguns itens funcionais, que só aparecem mais tardiamente na fala da criança (cf. CORRÊA; AUGUSTO, 2017) e ainda de algumas poucas formas verbais como *quer*, que apresentam a mesma forma da raiz √QUER e que, mesmo nesse caso, são tratadas como flexionadas.

De acordo com Clark (2007, p. 374), “as crianças começam a mobilizar os processos de formação de palavras por volta do mesmo período de suas primeiras flexões”, afirmação esta que é corroborada pelos dados encontrados, pois os primeiros registros atestam tanto formas verbais e marcas de gênero quanto vogais temáticas nominais e as então chamadas “formas nominais do verbo” (infinitivos, gerúndios e participios) – o que já foi notado por Santos e Scarpa (2003). Nesse sentido, a novidade, então, não parece ser *empírica*, mas *metodológica*.

A rigor, as vogais temáticas nominais /a/, /e/ e /o/ são solenemente desconsideradas como pistas de aquisição de morfologia ou de formação de palavras, se se assume que as palavras já saem formadas do léxico. Entretanto, uma análise como aquela que subjaz ao Quadro 2, em que a combinação com diferentes vogais temáticas dá pistas de que a criança está atenta à raiz, mostra que as vogais finais não constituem a mesma unidade do ponto de vista da *morfologia*. O ruído metodológico vem, porém, de uma análise que não trata as vogais temáticas nominais como unidades relevantes para a aquisição, mas trata as vogais temáticas verbais como tal, ao considerar as formas *ama*, *come* e *abre* como flexionadas para a 3ª pessoa do singular, apesar de elas corresponderem ao mesmo templatão “√RAIZ + vogal temática” – crucialmente, o que caracteriza essas formas dentro do paradigma verbal do PB é a *ausência* de morfologia flexional.

Além disso, do ponto de vista da aquisição, no domínio nominal, as vogais são /a/, /e/ e /o/ e no verbal são /a/, /e/ e /i/ – e, em alguns contextos há neutralização das duas últimas em [ə] (CAMARA JR., 1970); isto é, não há evidência para uma separação metodológica entre essas informações, tampouco há evidência empírica. Mais uma vez, o ônus da prova recai sobre aqueles que querem defender que deve haver uma separação qualitativa entre *morfologia* derivacional e flexional; em particular, da perspectiva da aquisição.

Em todo caso, se esse raciocínio estiver na direção correta, uma questão permanece em aberto e versa sobre o comportamento de um certo tipo de morfologia, que desencadeia concordância sintática. Conforme Costa e Lopes (2016, p. 563), “adquirir a sintaxe de uma língua implica atingir o desempenho do adulto na produção e compreensão, pelo menos, dos três domínios seguintes: estrutura oracional, movimento e dependências referenciais”.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

Nesse sentido, existe um tipo de morfologia que serve para sinalizar certas “dependências estruturais”, manifesta pelos morfemas de concordância.

Vale notar que, nesse quesito, a diferença *qualitativa* não está no tipo de morfologia, mas sim no tipo de sintaxe; ou seja, os morfemas em si podem ser (e são) adquiridos muito antes de a criança dominar as regras de concordância da sua língua; o ponto é que, depois de um certo período, a criança se dá conta de que alguns morfemas (verbais e nominais) devem estar “alinhados” na sentença, mas isso tem muito mais a ver com a aquisição de sintaxe, do que com a aquisição dos morfemas propriamente. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à regência: desde muito cedo na aquisição, a criança junta unidades menores para formar unidades maiores; é apenas mais tardiamente que ela aprende que certas “junções” devem ser mediadas por itens funcionais, como preposições etc.

Fundamentalmente, os morfemas flexionais não são (puramente) funcionais em todas as palavras em que ocorrem; por exemplo, no verbo, [’o] (-ou) e [’ej] (-ei) são diferentes morfemas (cumulativos) e são adquiridos bastante cedo, e ainda que não esteja claro para a criança que -ou significa 3ª pessoa do singular e primeira conjugação, é razoável supor (com base no Quadro 3) que alguma informação aspectual/temporal já esteja em jogo. Assim, uma previsão seria a de que as primeiras associações que a criança empreende têm a ver com informações semânticas em vez de puramente gramaticais – o que formalmente, na GGT, pode ser implementado em termos de traços interpretáveis e não interpretáveis – cf. Corrêa e Augusto (2017) para uma discussão acerca do nível do sintagma nominal.

Logo, morfemas flexionais – sendo cumulativos – têm uma contraparte “gramatical” /“funcional”, mas também têm uma contraparte “interpretável” (isto é, semântica), e, na verdade, a propriedade caracterizadora da morfologia flexional faz parte da aquisição da sintaxe, e não tem a ver crucialmente com a produção dos morfemas em si, mas com a consciência da relação sintática que eles sinalizam. Logo, a diferença qualitativa que se esperaria na aquisição dos diferentes tipos de morfemas se perde, e o que se mantém é a observação de que, no processo de aquisição de sintaxe, algumas dessas formas precisam ser “repetidas” para que se possam estabelecer certas relações entre os constituintes.

Portanto, à luz dessas considerações, a aquisição de sintaxe não precisa ser definida em termos de um período de produção de uma para duas palavras – a menos que se possa definir, de forma consistente, o que é uma “palavra” –, basta apenas supor que a aquisição de sintaxe começa quando relações entre os constituintes são formalmente estabelecidas, e “formalmente” quer dizer: por meio de morfemas e partículas *gramaticais*. Para Chomsky (2005), como apontado, a operação que junta unidades menores para formar unidades maiores é dada pela GU, e não precisa ser “adquirida”.

Por hipótese, a criança já nasce equipada para juntar as unidades mínimas do seu léxico mental para compor unidades cada vez maiores, e o “tamanho” de tais unidades resulta do número de operações de concatenação que o bebê empreende em cada “estágio” da aquisição. Depois que a criança for capaz de aplicar um certo número de concatenações, ela começa a estabelecer relações “de longa distância” entre esses elementos – que é a aquisição de sintaxe. Nesse sentido, a separação entre o que é “adquirir morfologia” e o que é “adquirir sintaxe” não é uma questão de “quando formar palavras” *versus* “quando formar frases”, pois a operação de juntar (= formar) objetos linguísticos é dada pela GU.

Se esse raciocínio estiver na direção correta, e “isolar morfemas” e “formar palavras” não caracteriza a “aquisição de morfologia”, a pergunta se torna: o que significa adquirir morfologia? Como aparece discutido em Resende (2021), “adquirir morfologia” é adquirir o pareamento entre os feixes de traços morfossintáticos e semânticos da sintaxe à sua forma fonológica; ou seja, é identificar a quais informações semânticas e gramaticais se associam as peças fonológicas armazenadas no léxico mental. Dito de outro modo, a aquisição de morfologia é o estabelecimento da relação entre unidades fonológicas depreendidas do ambiente e o subconjunto de traços universais dadas pela GU (CHOMSKY, 1995; MARANTZ, 2001), e é justamente durante esse período que aparecem as sobregeneralizações.

Naturalmente, as maiores dificuldades para adquirir esses pareamentos vêm de traços gramaticais e não de informações semânticas, e a manipulação dos traços formais surge com mais afincamento depois da aquisição da sintaxe – do modo como formulado por Costa e Lopes (2016). No bojo dessas considerações, as previsões feitas são de que os pareamentos com os traços interpretáveis devem ser adquiridos antes dos não interpretáveis e de que a aquisição destes é concomitante ou posterior à aquisição da sintaxe. De todo modo, a *formação* de palavras é anterior à *formação* de sintagmas/sentenças em virtude do número de aplicações da operação de concatenação. Ademais, todo o processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem pode ser acomodado sem assumir que a palavra é especial, quer do ponto de vista formal/gramatical quer do ponto de vista das produções infantis.

Palavras finais

Este artigo teve como objetivo revisitar o problema clássico da noção de “palavra” à luz de uma perspectiva diferente: a da aquisição da linguagem. Primeiramente, mostrou-se que há um problema empírico e teórico em relação às fronteiras dessa unidade que

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

pode criar um problema metodológico para algumas pesquisas. Em seguida, analisaram-se dados de aquisição da linguagem com vistas a mostrar que o início da produção dos enunciados infantis não deve ser caracterizado como “ausência de sintaxe” (em um sentido que concebe a concatenação como uma operação sintática), tampouco as produções ditas “holofráscas” devem ser analisadas como monoblocos ou como “falta de análise da estrutura interna das palavras”. Em última instância, a palavra não é uma unidade especial da aquisição.

Nesses termos, a intuição do falante sobre o que pode ser uma palavra de sua língua aliada à intuição sobre o que pode ser uma sentença bem formada é redutível a “os falantes são capazes de avaliar, como sendo bem ou malformadas, as estruturas de sua língua, independentemente do tamanho” – contra Villalva (2012).

Portanto, se essa reflexão estiver na direção correta e se as crianças, de fato, não se apoiam em palavras para adquirir a linguagem – ou fundamentalmente não têm a intuição sobre “palavra” que os adultos têm – então, é possível que essa intuição seja produto da escolarização e da naturalização da Gramática Tradicional (BORGES NETO, 2020) e que a intuição sobre palavra é, em última instância, intuição sobre palavra ortográfica.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Ana Paula Scher pela leitura prévia deste trabalho, por todas as suas observações, sugestões e também pelo constante diálogo durante o desenvolvimento desta pesquisa. Um agradecimento especial também ao Pablo Faria, pela cessão dos dados provenientes do *corpus* do CEDAE. Agradeço ainda aos pareceristas anônimos por suas observações e apontamentos que ajudaram a levar este artigo à sua forma final. Todos os erros são meus.

Referências

ALBUQUERQUE, H.; BEZERRA, G.; FERRARI-NETO, J. Percepção infantil da morfologia derivacional: um estudo experimental sobre segmentação de morfemas em português brasileiro. **Signo y Seña**, Buenos Aires, n. 22, p. 119-138, 2012.

AMEKA, F. Interjections: the universal yet neglected part of speech. **Journal of Pragmatics**, North-Holland, v. 18, p. 101-118, 1992.

ANDERSON, S. R. Where's morphology? **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v. 13, n. 4, p. 571-612, 1982.

AUGUSTO, M.; CORRÊA, L. S. Marcação de gênero, opcionalidade e generacidade: processamento de concordância de gênero no DP aos dois anos de idade. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 207-234, 2005.

BAGETTI, T.; CORRÊA, L. M. S. The early recognition of verb affixes: evidence from Portuguese. *In*: ANNUAL BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT, 35, 2011, Boston. **Proceedings...** Boston, ABUCLD, 2011. p. 450-462.

BORGES NETO, J. Flexão e derivação: será que os tratamentos dados a esta distinção não adotam uma perspectiva 'enviesada'? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 307-317, 2012.

BORGES NETO, J. Sobre a noção de palavra. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 10-26, 2020.

BRUENING, B. The lexicalista hypothesis: both wrong and superfluous. **Language**, Washington, v. 94, n. 1, p. 1-42, 2018.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**: edição crítica. Petrópolis: Vozes, 2019 [1970].

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. *In*: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (ed.). **Readings in English transformational grammar**. Waltham: Ginn and Company, 1970. p 184-221.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT, 1995.

CHOMSKY, N. Three factors in language design. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 1-25, 2005.

CLARK, E. Morphology in language acquisition. *In*: SPENCER, A.; ZWICKY, A. (ed.). **The handbook of morphology**. Cambridge: Blackwell, 2007. p. 374-379.

CLARK, E. Acquisition of derivational morphology. *In*: LIEBER, R.; ŠTEKAUER, P. (ed.). **The Oxford handbook of derivational morphology**. Oxford: Oxford, 2014. p. 424-439.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Primeiros passos na aquisição da sintaxe: o sintagma nominal. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). **Aquisição de língua materna e não materna**: questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science, 2017. p. 121-154.

COSTA, J.; SANTOS, A. L. **A falar como os bebês**. Lisboa: Caminho, 2003.

COSTA, J.; LOPES, R. E. V. Acquisition of Portuguese syntax. *In*: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (ed.). **The handbook of Portuguese Linguistics**. Blackwell: Malden, 2016. p. 562-577.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N. Limites e contribuições do uso da EME para pesquisas de cunho qualitativo na aquisição do PB. **Protolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 121-144, 2013.

DI SCIULLO, M. A.; WILLIAMS, E. **On the definition of word**. Cambridge: MIT, 1987.

GOUT, A.; CRISTOPHE, A. O papel do *bootstrapping* prosódico na aquisição da sintaxe e do léxico. *In*: CORRÊA, L. S. (org.). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 103-128.

GROLLA, E.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUASTI, M. T. **Language acquisition**: the growth of grammar. Cambridge: MIT, 2002.

HASPELMATH, M. The indeterminacy of word segmentation and the nature of morphology and syntax. **Folia Linguistica**, Berlin, v. 45, n. 1, p. 31-80, 2011.

LAZZARINI-CYRINO, J. P.; MATTOS, E. B. Do morfema para a palavra: padrões de associação entre morfemas a partir de métodos estatísticos. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1, e-book, 2020.

MARANTZ, A. Sem escapatória da sintaxe: não tente fazer análise morfológica na privacidade do seu próprio léxico. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 13, n. 24, p. 8-33, 2015 [1997].

MARANTZ, A. **Words** (manuscrito), 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G. Adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre português arcaico e português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 795-807, 2011.

PETTER, M. Morfologia. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 59-79.

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 45-82.

RESENDE, M. S. Elipse morfológica: uma abordagem sintática para a formação de palavras. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 57, p. 341-365, 2017.

RESENDE, M. S. Bebês são não lexicalistas: considerações sobre o estatuto de 'palavra' na aquisição da linguagem. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, A. L.; LOPES, R. E. de V. Primeiros passos na aquisição de sintaxe: direcionalidade, movimento do verbo e flexão. *In*: FREITAS, M. J. (ed.). **Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science, 2017. p. 155-176.

SANTOS, R. S.; SCARPA, E. M. A aquisição da morfologia verbal e sua relação com o acento primário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 38, n. 4, p. 249-260, 2003.

SCARPA, E. M. 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.

SCLIAR-CABRAL, L. New perspectives on the reading and early literacy processing. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2021.

VILLALVA, A. Palavras, que as há. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 125-139, 2012.

YANG, C.; ROEPER, T. Minimalism and language acquisition. *In*: BOECKX, C. (ed.). **The Oxford handbook of linguistic Minimalism**. Oxford: Oxford, 2011.

- | As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem

COMO CITAR ESTE ARTIGO: RESENDE, Mauricio. As palavras que os bebês não dizem: revisitando o problema da noção de “palavra” à luz da aquisição da linguagem. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 160-159, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 11/05/2021 | Aceito em: 29/06/2021.

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR ACERCA DAS PESQUISAS NO BRASIL

Fernanda Maria Almeida dos SANTOS¹

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3108>

Resumo: Na contemporaneidade, a constante utilização das tecnologias digitais tem desencadeado processos de uso da linguagem cada vez mais dinâmicos e plurais, demandando que os docentes estejam preparados para lidar com práticas de letramentos correlacionadas à diversidade semiótica dos textos e à multiplicidade cultural e linguística das sociedades. Sob essa ótica, este trabalho analisa pesquisas que discutem como os multiletramentos têm sido entendidos/promovidos nos cursos iniciais de formação de professores de Língua Portuguesa, em alguns contextos no Brasil. O referencial teórico do trabalho concilia, especialmente, os postulados de Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006) com os pressupostos de Cope e Kalantzis (2000), Rojo (2009, 2012) e as Diretrizes da Educação Brasileira. Constata-se, por meio do mapeamento das pesquisas contidas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2015-2019), a necessidade de ampliação dos estudos na área, pois, de maneira geral, os trabalhos acadêmicos ainda são escassos e não desenvolvem propostas didático-metodológicas embasadas na Pedagogia dos Multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Tecnologias Digitais. Formação Docente. Pesquisas.

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil; fernandasantos83@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9108-0784>

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

MULTILITERACIES AND INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS: A VIEW ABOUT RESEARCH IN BRAZIL

Abstract: Nowadays, the constant use of Digital Technologies has triggered increasingly dynamic and plural language use processes, demanding teachers to be prepared to deal with literacy practices related to the semiotic diversity of texts and the cultural and linguistic multiplicity of societies. From this perspective, this work analyzes researches that discuss how multiliteracies have been understood/promoted in the initial training courses for Portuguese language teachers in some contexts in Brazil. The theoretical framework of the work reconciles, especially, the postulates of Moita Lopes (2006) and Pennycook (2006) with the assumptions of Cope and Kalantzis (2000), Rojo (2009, 2012), and the Brazilian Education Guidelines. It is verified, through the mapping of the research contained in the Bank of Theses and Dissertations of Capes (2015-2019), the need to expand the studies in the area because, in general, academic works are still scarce and do not develop didactic proposals-methodologies based on the Pedagogy of Multiliteracies.

Keywords: Multiliteracies. Digital Technologies. Teacher Training. Research.

Introdução

A sociedade contemporânea incita e favorece o desenvolvimento de um sistema interativo, síncrono e assíncrono, de alcance global, caracterizado pela integração de diferentes linguagens. Esse modelo interacional, proveniente dos avanços tecnológicos desencadeados a partir do final do século XX, tem provocado alterações na estrutura social e, também, no desenvolvimento linguístico e cultural dos indivíduos.

Trata-se de um momento em que as formas de sociabilidade e as relações com o outro ultrapassam os limites impostos pelas noções de tempo e lugar e deslocam-se, muitas vezes, do espaço físico para a dimensão midiática, propiciando a formação de ambientes virtuais de interação. Além de viabilizarem o acesso a uma incalculável quantidade de informações e oportunizarem novos modos de convivência por meio da interconectividade global, os ambientes virtuais revelam-se espaços propícios para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens e, portanto, para a ampliação das possibilidades de uso da linguagem. Nesse contexto, evidentemente, as discussões sobre as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, sobretudo, os processos de formação dos licenciandos em Letras não podem deixar de considerar as implicações das tecnologias digitais e dos multiletramentos na aprendizagem da língua.

Apesar disso e do fato de os multiletramentos serem desenvolvidos em todas as fases da vida humana, as discussões sobre o tema são muito mais enfatizadas nos cursos de Pedagogia do que na Licenciatura em Letras. Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras, na maioria das vezes, ainda são bastante engessados (GATTI, 2010). Há uma grande preocupação com o ensino teórico de Linguística/Língua Portuguesa (o que também é de suma importância), mas – muitas vezes – as disciplinas práticas e/ou de caráter pedagógico não conseguem inter-relacionar três elementos essenciais para a formação/profissionalização dos graduandos: teorias linguísticas, práticas de ensino e realidade socioeducacional. Evidentemente, o trabalho disciplinar, realizado isoladamente em sala de aula, não contempla essa necessidade. Ademais, no contexto contemporâneo, é necessário que os futuros docentes sejam preparados para lidar com múltiplas práticas de leitura e escrita, o que engloba não apenas o trabalho com gêneros escritos convencionais, mas também a valorização de diferentes contextos de produção, dentre eles o digital, e de textos diversificados, quer em seus aspectos multissemióticos e/ou multiculturais.

Sendo assim, o debate contemporâneo sobre formação inicial de professores se amplia na medida em que abre espaço para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que possam refletir se/como os cursos de Licenciatura em Letras têm garantido a profissionalização dos licenciandos por meio de práticas que os habilitem para o desenvolvimento dos multiletramentos na educação básica, valendo-se das tecnologias digitais. Mediante a esse cenário, emergem questionamentos como: de que maneira as pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil têm discutido o tema *Multiletramentos e Tecnologias Digitais nos cursos iniciais de formação de professores de Língua Portuguesa*? Que perspectivas teórico-metodológicas fundamentam as pesquisas sobre multiletramentos, desenvolvidas pelos professores-formadores no âmbito acadêmico? De que modo os multiletramentos são desenvolvidos na academia com vistas a contribuir para a ampliação das práticas de leitura e escrita na educação básica?

No intuito de refletir acerca dessas questões, sem esgotar as possibilidades de análise acerca do tema, o presente trabalho discorre/reflete sobre um mapeamento das pesquisas presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2015 a 2019, com o objetivo de lançar luz sobre alguns dos modos como os multiletramentos têm sido entendidos/promovidos nos cursos iniciais de formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil.

Espera-se, portanto, por meio deste trabalho, alcançar o objetivo de fomentar as discussões teóricas no campo da Linguística Aplicada e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação superior, com reflexões sobre os multiletramentos e uso das tecnologias digitais e no processo de formação docente.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Linguística Aplicada e Pedagogia dos Multiletramentos: intersecções e desafios para a aprendizagem de Língua Portuguesa

Na contemporaneidade, refletir sobre as práticas de uso social da língua e, conseqüentemente, sobre os multiletramentos, dentro e fora do contexto escolar, implica refletir também sobre o papel da Linguística Aplicada (doravante LA) no ensino de línguas.

Historicamente, o desenvolvimento da LA esteve estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial. Somente na segunda metade dos anos 80 é que ela foi reconhecida como uma área de investigação independente da Linguística, exercendo um movimento intradisciplinar no que diz respeito à confluência com as várias ciências-fonte para a solução de um problema de uso de linguagem. E, na década de 90, a natureza complexa e multinível de cada questão tomada como foco de pesquisa aplicada teorizou-se e conferiu à LA o *status* de ciência interdisciplinar (e, às vezes, transdisciplinar), com metodologia e objetos de estudo próprios. Passou a ter como foco as questões da linguagem inseridas na prática social real, distribuídas em várias subáreas: ensino-aprendizagem de línguas, tradução e interpretação, terminologia e lexicografia, relações sociais/profissionais mediadas pela linguagem.

É importante considerar também as mudanças sofridas pela LA no que concerne ao modo de compreender a linguagem, mediante a transformação do mundo moderno para o pós-moderno. Num contexto moderno, as relações sociais eram voltadas para o domínio social, político e econômico baseado na indústria e no trabalho produtivo. Também o racionalismo, o positivismo e os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade tinham amplo valor. Nesse sentido, o tipo de LA associado ao modernismo tratava a linguagem como um sistema e operava segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritiva, que se esforçava para evitar as macroestruturas da dominação linguística e cultural. Já na sociedade pós-moderna, o domínio social, político e econômico volta-se para o capital financeiro e serviço das redes eletrônicas de automação e informação. A filosofia pós-moderna celebra a diferença e desafia as hegemonias, por meio da desconstrução dos discursos dominantes (KUMARAVADIVELU, 2006). Assim, o papel do linguista aplicado tem de se mover para além do tratamento da linguagem como um sistema e começar a tratá-la como discurso².

² Vale ressaltar que o discurso é, nesse contexto, entendido como campo ou domínio dentro do qual a linguagem é produzida de modos particulares nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações. (KUMARAVADIVELU, 2006).

Desse modo, na pós-modernidade, surge uma vertente menos ortodoxa a qual defende que a LA não deve ser mais entendida como uma simples instância mediadora entre os estudos da linguagem feitos à margem dos anseios populares e uma sociedade que clama por soluções práticas, mas como interventora da explicação linguística a outras perspectivas parciais sobre a língua, de forma a propor reformulações relevantes para os problemas do mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006).

Segundo Moita Lopes (2006), a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade é a de se produzir conhecimentos e, ao mesmo tempo, contemplar as vozes dos que estão à margem da sociedade, as denominadas “vozes do Sul”. Assim, parte de uma perspectiva anti-hegemônica que se opõe à LA tradicional – “uma LA presa à discussão da diferença entre LA e aplicação de lingüística, não se descolando da lingüística e de seus ideais de ciência moderna” (MOITA LOPES, 2006, p. 87). Conforme o estudioso, o novo mundo de fluídas identidades globais requer processos de construção do conhecimento que devem gerar mudanças sociais. Então, propõe um processo de recriação da vida social, que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Também, de acordo com Moita Lopes (2006), a LA contemporânea deve ser entendida como uma área híbrida, ou da Indisciplina, que tem a ética e o poder como novos pilares.

Pennycook (2006) concorda em muitos aspectos com Moita Lopes. No entanto, defende uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) à qual opõe a LA hipócrita ou tradicional. Segundo Pennycook (2006, p. 67), a LAC é

[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos [...] Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente híbrido de pesquisa e práxis, mas que gera algo que é muito mais dinâmico.

Nesse sentido, o termo “transgressão” é utilizado para marcar a intenção de romper, tanto política quanto teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais. Difere-se da oposição, da reversão e, ainda, da subversão, por questionar os limites que separam as categorias e, implicitamente, interrogar os mecanismos de poder nos quais se baseiam a lei (PENNYCOOK, 2006). Na verdade, a LAC ou LA transgressiva considera as implicações da virada linguística nas ciências sociais, da virada somática (em direção ao corpo) e da virada performativa (na direção da identidade). Portanto, ela completa a visão da LA contemporânea proposta por Moita Lopes e reitera a ideia de que:

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Sendo assim, Pennycook (2006) enfatiza a necessidade de se pensar: i) na inter-relação entre o local e global (translocalização); ii) nos processos de interação cultural que permitem uma fluidez de relações (transculturalização); iii) no uso da linguagem com base na multiplicidade semiótica (transmodalidade); iv) no uso dos signos atravessando diferentes contextos (transtextualidade) e v) no significado como ato de interpretação que leva em conta distintos modos de compreender (tradução).

Ademais, é preciso considerar o papel do discurso na constituição do sujeito, um sujeito notadamente caracterizado por sua sócio-história e por sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (HALL, 2002). Por isso, no contexto contemporâneo, o ensino de Português como Língua Materna (PLM) não pode ignorar o fato de que professores e alunos têm posicionamentos discursivos que contemplam seus corpos e suas identidades sociais. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo geral, precisa estar intrinsecamente interligado a outras áreas de conhecimento, tais como, a Antropologia, a Sociologia, a Educação, as Pedagogias Críticas, a Etnografia, os Estudos da Cultura e a Filosofia. E mais: deve ser um ensino híbrido, questionador, provocador e inter-relacionado às transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que emergem na pós-modernidade.

No que concerne especificamente ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita, é crucial que a escola – muito mais do que a aprendizagem de elementos técnicos da língua – vise ao desenvolvimento de práticas relacionadas à dinamicidade dos textos e discursos que circulam na sociedade contemporânea, englobando os *multiletramentos*. A noção de multiletramentos está associada, por um lado, à multiplicidade cultural e linguística das sociedades pós-modernas e, por outro, à multiplicidade e integração de variados modos de constituição do significado, por meio da utilização de diferentes semioses (cf. NLG, 1996).

Para dar conta da multiplicidade cultural que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam nas sociedades contemporâneas, a Pedagogia dos Multiletramentos também considera a associação entre a crescente variedade de formas de textos e as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Até que ponto essas novas tecnologias afetam a linguagem entre as pessoas é mais um aspecto a considerar no estudo da comunicação. Se por um lado é a mesma pessoa que fala, favorecendo uma abordagem unificadora e, a meu ver, mais fácil de ser tratada porque incorpora o que já conhecemos – por outro lado, as novas tecnologias introduzem mudanças que afetam a comunicação e nos obrigam a reconsiderar o que já parecia estar estabelecido. Pesquisar um fenômeno que ocorre sempre da mesma maneira, dentro dos mesmos padrões de regularidade, já é um desafio para o pesquisador. Estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da própria pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo o objeto inicial já se transformou em algo diferente. A mobilidade desse objeto exige, portanto, um paradigma de pesquisa altamente adaptável, que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “just in time” metodológico. Daí, o grande desafio da pesquisa em Linguística Aplicada. (LEFFA, 2001, p. 3-4).

E, partindo do princípio de que a Linguística Aplicada tem como desafio analisar questões de uso da linguagem na prática, seja dentro ou fora do contexto escolar, considerando as mudanças impulsionadas pelas diferentes tecnologias, bem como pelas mais variadas sociedades, culturas, tipos e modos diferenciados de linguagem, é possível afirmar também que outro desafio que se coloca para a LA no contexto contemporâneo é compreender como a formação inicial de professores tem sido desenvolvida, no âmbito do processos de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a contemplar a multiplicidade cultural, linguística e semiótica impulsionada por meio das tecnologias digitais. No intuito de refletir sobre tal temática, a seção a seguir enfatizará a importância dos multiletramentos e do uso das tecnologias digitais no processo de formação dos licenciandos em Letras.

Multiletramentos, tecnologias digitais e formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Historicamente, as práticas de uso da escrita na esfera escolar sustentaram-se num modelo *autônomo*, parcial e inadequado de letramento, o qual considera a aquisição da escrita um processo neutro, que independe de aspectos sociais e contextuais e centra-se no desenvolvimento de atividades mecânicas de leitura e de produção de gêneros de textos abstratos³, promovendo uma separação polarizada entre oralidade e escrita (STREET,

3 A ideia de abstração, segundo Street (1993), refere-se aqui tanto ao distanciamento do interlocutor do contexto imediato de produção do texto, quanto à valorização do emprego de elementos linguísticos formais e à própria maneira de desenvolvimento temático do texto.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

1993). Esse é, sem dúvida, um modelo de letramento limitado, visto que se centra, apenas, no ensino formal da escrita; não considera os diversos contextos de produção, nem leva em conta como são construídas as relações de poder, identidade e valores sobre a cultura escrita na esfera escolar. Como explicita Silva (2006, p. 77),

[...] o conhecimento trabalhado dentro dessa concepção, que não considera a prática social, veicula, de modo consciente ou não, as ideologias da sociedade dominante. E como não trabalha para que as pessoas envolvidas tenham consciência crítica, essas ideologias não são contestadas. Com isso, as pessoas, geralmente, não percebem as manipulações a que estão se assujeitando. O modelo autônomo parte da visão de que o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado.

Em virtude das limitações desse modelo, uma perspectiva diferente acerca das relações entre letramento e sociedade é proposta por aqueles que se filiam a uma vertente antes denominada de uma interpretação radical, ou “revolucionária”, dessas relações. Street (1993), um dos representantes dessa vertente, caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento. Nas palavras do autor:

Em oposição, então, ao estudo do letramento como uma das ferramentas cognitivas de um indivíduo ou como uma função neutra das instituições, a conceitualização do letramento como prática ideológica abre um campo potencialmente rico de investigação sobre a natureza da cultura e poder, e a relação entre instituições e ideologias de comunicação no mundo contemporâneo. (STREET, 1993, p. 11-12, tradução nossa⁴).

Admite-se, assim, que as formas as quais as práticas de leitura e escrita assumem em efetivos contextos sociais são ideologicamente determinadas e dependem fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Nesse sentido, o letramento escolar é entendido não numa perspectiva curricular centrada em aspectos metodológicos e/ou conteudísticos, mas numa abordagem social e etnográfica (epistemológica e metodologicamente voltada para a percepção das diferenças entre os grupos humanos, culturas e sociedades), que favoreça a dinâmica da construção do conhecimento, por meio da efetiva inserção dos educandos em diversificadas práticas de

4 No original: “In contrast, then, to the study of literacy as either an individual cognitive tool or as a neutral function of institutions, the conceptualization of literacy as ideological practice opens up a potentially rich field of inquiry into to nature of culture and power, and the relationship of institutions and ideologies of communication in the contemporary world”.

uso dos múltiplos gêneros textuais. Não há mais espaço para o enaltecimento de práticas homogeneizadoras, centralizadas na produção de textos de gêneros convencionais, que visam a supremacia de um grupo sobre os demais. Emerge, no contexto atual, a necessidade da valorização/desenvolvimento de práticas de letramentos múltiplos que englobem os diferentes sujeitos, considerando suas especificidades.

Os *letramentos múltiplos* referem-se, segundo Rojo (2012, p. 53-54), às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, “locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas”. Englobam, portanto, o letramento escolar e o acadêmico, os *letramentos multissemióticos*, os *letramentos críticos e protagonistas* e, também, os *multiletramentos*.

De acordo com Rojo (2012, p. 12),

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Historicamente, o termo multiletramentos deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – equipe de estudiosos de áreas de especialização distintas que se dedicou a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Cope e Kalantzis – precursores, dentre outros, desse grupo – associam a criação do termo a dois fatores importantes e estreitamente correlacionados:

Primeiro, nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9, tradução nossa⁵).

Nota-se assim que, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de multiletramentos, conforme os autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “dos modos de significação, o multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28, tradução nossa⁶).

Mas é importante ressaltar que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]. (ROJO, 2012, p. 8).

Contudo, não se pode deixar de reconhecer que, na contemporaneidade, o desenvolvimento e o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanham e amplificam uma profunda mutação nas relações com o saber, possibilitando, assim, novas formas de aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar disso, nos currículos dos cursos de Licenciatura, segundo Gatti (2010), ainda prevalece a tradição disciplinar. Por meio de uma análise dos currículos de 32 (trinta e dois) cursos de Licenciatura em Letras de diferentes universidades localizadas nas cinco regiões brasileiras, Gatti (2010) observa, entre outros aspectos, que: i) os cursos de Licenciatura

5 No original: “First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word - for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia.”.

6 No original: “Of the modes of meaning, the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships.”.

em Letras destinam a maior parte de sua carga horária (51,4%) a disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância da Linguística; ii) boa parte dos ementários analisados não demonstra uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) e iii) saberes relacionados ao uso das tecnologias estão praticamente ausentes. Lima e Loureiro (2016, p. 146) ainda acrescentam outros fatores que atestam falhas significativas no processo de formação dos licenciandos: “[...] [2] as formações não enfatizam a importância da fundamentação epistemológica das ações didáticas e metodológicas; e [3] o uso das tecnologias digitais não produz novas metodologias e didáticas”.

Nesses moldes, os cursos de Licenciatura em Letras, além de privilegiarem uma especificação do saber (ora na área da Linguística, ora no campo da Literatura), desenvolvem, muitas vezes, uma formação desvinculada da realidade socioeducacional e da diversidade cultural presente em nossa sociedade, bem como das práticas multimodais e multiculturais que permeiam um século marcado pelo avanço das tecnologias digitais. Distancia-se, desse modo, das diretrizes legais que norteiam a formação docente, como detalhamos a seguir.

É importante salientar que, desde o final da década de 1990, a legislação federal que orienta os currículos dos cursos de licenciatura em letras já preconiza o uso das tecnologias mais contemporâneas no processo de formação de professores, bem como o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as diferentes linguagens. O Decreto nº 3.276, de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, estabelece – em seu Artigo 5º, parágrafo 1º – que uma das competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica diz respeito ao domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1999).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002, em seu artigo 2º, recomendam:

A organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Em 2015, o referido documento é atualizado, em virtude da necessidade de se articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Em seu Artigo 3º, parágrafo 5º, fica evidente que um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4).

O Artigo 5º também recomenda que a formação de profissionais do magistério conduza o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica;

[...]

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. (BRASIL, 2015, p. 6).

Nesse contexto, a docência é concebida como uma ação educativa que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, voltados para a construção de valores éticos, linguísticos, estéticos, políticos, sociais e culturais, e em diálogo constante com as transformações da sociedade contemporânea e com as diferentes visões de mundo. Sendo assim, consoante os documentos nacionais que orientam os cursos de Licenciatura,

de modo geral, e a Licenciatura em Letras, de modo mais específico, a formação inicial do professor de Língua Portuguesa deve valorizar o estudo de práticas linguísticas interativas e interpretativas, que envolvam diferentes propósitos comunicativos, bem como valores étnicos, raciais, culturais, religiosos, de gênero/orientação sexual e outros, por meio do recursos semióticos e tecnológicos variados, englobando – assim – os *multiletramentos*.

Um olhar sobre as pesquisas e práticas de ensino que envolvem multiletramentos e tecnologias digitais na formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Com o objetivo de analisar estudos que discutem como os multiletramentos têm sido entendidos/promovidos nos cursos iniciais de formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil, realizou-se um mapeamento das pesquisas presentes no Banco de Teses e Dissertações *on-line* da Capes. A busca dos trabalhos se deu a partir do termo *multiletramentos* e o escopo da investigação foram as Teses e Dissertações publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2019. Por meio da referida pesquisa, foram encontrados 422 trabalhos, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição das pesquisas sobre multiletramentos no período de 2015 a 2019

ANO DE PUBLICAÇÃO	DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL)	DISSERTAÇÃO (MESTRADO ACADÊMICO)	TESE (DOUTORADO)	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
2015	39	44	7	90
2016	36	36	10	82
2017	22	39	16	77
2018	55	35	8	98
2019	31	34	10	75
TOTAL	183	188	51	422

Fonte: Elaboração própria

No intuito de realizar uma seleção das publicações que tratavam especificamente dos multiletramentos e tecnologias digitais na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, efetuou-se uma análise do título e do resumo de cada uma das 422 publicações, bem como verificou-se se elas apresentavam como uma das palavras-chave os termos *Formação de Professores*, *Formação docente*, *Formação Inicial*, *Formação continuada* ou, simplesmente, *Formação*.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Após a averiguação inicial, descartaram-se todas as publicações que não tratavam de formação inicial de professores de Língua Portuguesa⁷. A partir de então, detectou-se que apenas 03 trabalhos se aproximavam dos objetivos de nossa investigação, sendo todos eles dissertações de cursos de Mestrado Acadêmico. O quadro a seguir apresenta os dados dos trabalhos, tendo como base o ano de publicação.

Quadro 2. Pesquisas sobre multiletramentos e tecnologias digitais na formação inicial de professores de Língua Portuguesa

ANO	TÍTULO/ AUTOR	CURSO/IES
2015	Leitura em Dispositivos Móveis Digitais na Formação Inicial de Professores (BERNARDO, J. C. O)	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba)
	Gênero Discursivo Filme de Animação Infantil: Práticas Discursivas e Ação Docente para o Multiletramento (DIAS, L. A. X.)	Mestrado em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina)
2018	Multiletramentos na Formação do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa (LIMA, A. C. A)	Mestrado em Letras (Universidade Federal de Pernambuco – Recife)

Fonte: Elaboração própria

Evidentemente, as informações expostas no Quadro 2 são fundamentais não apenas por apresentar algumas investigações já realizadas no Brasil, enfatizando Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado produzidas a partir do tema multiletramentos e tecnologias digitais na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, por evidenciar a necessidade de se ampliar os estudos na área no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado em Letras, bem como de se fortalecer as discussões sobre multiletramentos e uso das tecnologias digitais nos Cursos de Licenciatura em Letras.

Ademais, considerando a relevância de se apresentar um estado da arte, ainda que parcial, a pesquisa que fundamenta este artigo realizou um estudo detalhado dos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, destacando os seguintes elementos: objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados. O Quadro 3 apresenta um resumo desses dados.

⁷ A maioria das publicações encontradas apresenta as seguintes especificidades: i) mostra como os professores da educação básica desenvolvem os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa; ii) aborda os multiletramentos englobando várias disciplinas/áreas do conhecimento; iii) direciona-se para o ensino de outra disciplina ou iv) tem como foco a formação continuada.

Quadro 3. Descrição das pesquisas investigadas

Trabalho 01 – Leitura em Dispositivos Móveis Digitais na Formação Inicial de Professores (BERNARDO, 2015)
<p>Objetivos</p> <p>a) objetivo geral: Investigar a viabilidade da leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores.</p> <p>b) objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verificar as potencialidades dos dispositivos móveis digitais em atividades de ensino e aprendizagem envolvendo processos de leitura; - relacionar contextos em que os processos de <i>mobile learning</i> e a Pedagogia dos multiletramentos podem contribuir para a formação de leitores críticos; - identificar no processo de ensino e aprendizagem, via dispositivos móveis digitais, a possibilidade de práticas de ensino proficientes, dinâmicas e interativas.
<p>Referencial teórico</p> <p>a) relativo à formação docente: Almeida (2005, 2010), Arroyo (2007), Borges, Aquino e Puentes (2011), Brzezinski (2008), Fanfani (2006), Fernández Cruz (2006), Gabriel (2013), García (1999), Marcelo (2009), Moran (2007), Perrenoud (2000; 2002), Shulman (2005), Tardif e Lessard (2005; 2008) e outros.</p> <p>b) relativo à legislação federal: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), LDB (1996), PCNEN (2000).</p> <p>c) relativo aos multiletramentos: New London Group (1996), Cope e Kalantzis (2007, 2009), Kalantzis e Cope (1999), Kress (2010), Kress e Van Leuween (1996, 2001), Rojo (2012, 2013) e outros.</p>
<p>Metodologia</p> <p>Tipo de Pesquisa: Abordagem Qualitativa, Natureza Aplicada, Viés Explicativo, Pesquisa participante.</p> <p>Participantes: 21 discentes do primeiro semestre do Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (turma 2014/2), matriculados na disciplina Língua Portuguesa.</p> <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação participante; - Registro das informações em diário de campo; - Aplicação de questionários (um no início das atividades, outro ao final); - Práticas em sala de aula, intercaladas com as aulas da disciplina de Língua Portuguesa I. (Foram desenvolvidas 06 práticas, no período de setembro a dezembro de 2014); - Criação de um canal on-line no Facebook, para comunicação entre os participantes.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Resultados

Os resultados obtidos nas práticas possibilitaram ratificar situações em que os DMD se mostram oportunos recursos pedagógicos, assim como instrumentos interativos que podem colaborar para efetivação da aprendizagem, pois podem se atuar como suportes de texto práticos e precisos para uma gama de atividades envolvendo processos de leitura. Quanto à leitura em DMD, foi possível perceber que esse suporte textual traz consigo recursos e características que podem facilitar a leitura de muitos tipos e gêneros textuais, sobretudo os ambientados no ciberespaço, considerando-se as particularidades entre leitor e texto e respectivas preferências. Ademais, as práticas realizadas com os estudantes do curso de Letras também apontam caminhos para continuidade da pesquisa, bem como suscitam mais estudos no sentido de aprofundar a análise crítica do papel da aprendizagem por meio de Dispositivos Móveis Digitais.

Trabalho 02 – Gênero Discursivo Filme de Animação Infantil: Práticas Discursivas e Ação Docente para o Multiletramento (DIAS, 2015)

Objetivos:

a) objetivo geral: compreender a responsividade dos professorandos, advinda de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação inicial, para elaboração didática de um Plano de Trabalho Docente, com textos-enunciado do gênero discursivo *filme de animação infantil*.

b) objetivos específicos:

- Investigar se os acadêmicos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP – *campus* de Jacarezinho – PR, têm conhecimento da proposta teórico-metodológica que adota gêneros discursivos como eixo de progressão curricular (BRASIL, 1998) ou como orientadora de ensino de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008);
- Explicitar a responsividade demonstrada por professores em formação inicial no decorrer do estudo teórico-prático da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos;
- Analisar a mudança na Zona de Desenvolvimento Proximal dos professorandos por meio das manifestações de responsividade durante a elaboração colaborativa do PDT com o gênero filme de animação infantil, mobilizada nos discursos dos professorandos;
- Identificar e descrever as estratégias utilizadas pelos acadêmicos na construção das atividades sequenciadas, que contribuíram para a ampliação dos horizontes discursivos por meio de conceitos de multiletramentos (ROJO, 2008, 2012, 2013), envolvendo o multimodal.

Referencial teórico

a) relativo à formação docente: Gasparin (2012), Ohuschi (2013), Tardif (2012).

b) relativo à legislação federal: PCN (1998), Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006)

c) relativo aos multiletramentos: Daley (2010), Lemke (1998), Rojo (2009, 2012, 2013).

Metodologia

Tipo de Pesquisa: Abordagem Qualitativa, Pesquisa Ação de Cunho Etnográfico.

Participantes: o professor pesquisador e 04 discentes do segundo e terceiro ano do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Campus Jacarezinho) e integrantes do grupo de pesquisa *Leitura e Ensino, Estudos Bakhtinianos e o Multiletramento*.

Procedimentos:

- Desenvolvimento de ações: i) estudos para a apropriação das características do gênero; ii) elaboração de Plano de Trabalho Docente para a didatização do gênero *filme de animação infantil*, no ensino fundamental;
- Registro de informações em diário reflexivo, por todos os participantes;
- Gravações (em áudio) de 26 reuniões do grupo de pesquisa.

Obs.: A pesquisa foi desenvolvida de setembro de 2013 a outubro de 2014.

Resultados

Os resultados evidenciam alterações positivas nas ZDP dos sujeitos de pesquisa, entretanto, alguns conceitos estudados, como o das técnicas de animação precisam ser ampliados. A produção do PDT mostrou-se complexa, uma vez que muitos conceitos discutidos teoricamente não haviam sido internalizados pelos sujeitos da pesquisa. Porém, com uma reanálise, tais conceitos puderam ser mobilizados e transformados de forma um pouco mais profícua.

**Trabalho 03 – Multiletramentos na Formação do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa
(LIMA, 2018)**

Objetivos

a) objetivo geral: investigar o nível de letramento digital de docentes em formação continuada e de licenciandos(as) de Letras-Português, da UFPE.

b) objetivos específicos:

- Perceber se tais sujeitos utilizam/utilizaram o letramento digital como aparato pedagógico de aulas;
- Avaliar se o letramento digital, em aulas de Língua Portuguesa, auxilia/auxiliou a atuação de licenciandos(as) e docentes em formação continuada, com vistas a potencializar ou não a aprendizagem de estudantes da educação básica;
- Analisar a expectativa destes estudantes quanto ao uso de TDIC nas aulas de Língua Portuguesa.

Referencial teórico

a) relativo à formação docente: Freitas (2010), Moreira (2013), Silva (2012), Silva (2015).

b) relativo à legislação federal: Não constam no trabalho.

c) relativo aos multiletramentos: Kleiman e Sito (2016), Rojo (2012), Rosa (2016), Xavier (2013).

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Metodologia

Tipo de Pesquisa: Método indutivo

Lócus da pesquisa: quatro instituições de ensino básico, sendo duas públicas, situadas em Recife/PE, e duas privadas, localizadas em Jaboatão dos Guararapes/PE, bem como uma instituição de ensino superior, a UFPE (*campus* Recife), por meio da especificação de uma área do conhecimento, a licenciatura em Letras-Português.

Participantes: um(a) docente de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio, em cada uma das instituições de ensino básico; discentes de Letras-Português, cursando o sétimo ou oitavo período; estudantes cursando as séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Procedimentos:

- Aplicação de três questionários sócio-econômico-tecnológicos com o auxílio da plataforma Google Docs, condizentemente com as características de atuação dos sujeitos investigados, havendo, assim, um questionário para docentes em formação continuada, outro para docentes em formação inicial (licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE) e o último para estudantes do ensino básico.

- Distribuição dos dados nas categorias i) respostas /justificativas dos docentes em formação continuada interligadas às respostas/justificativas dos(as) estudantes do ensino básico e ii) respostas/justificativas dos(as) licenciandos(as) concatenadas às “respostas” (informações sobre o curso de Letras-Português) da UFPE.

Resultados

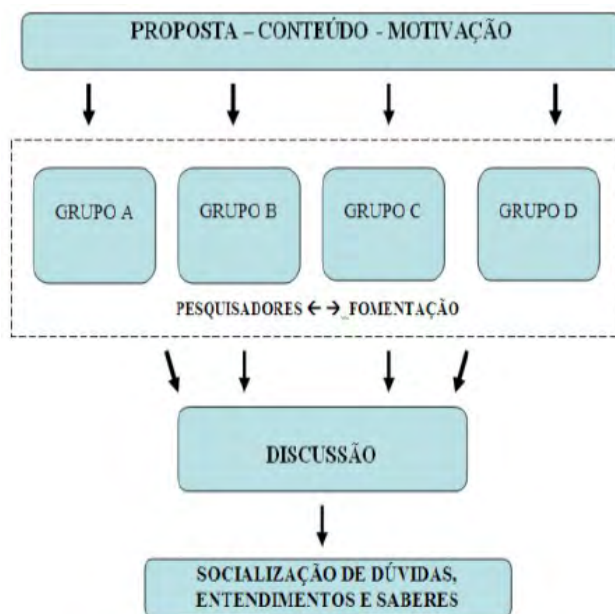
Os dados revelaram que docentes de Língua Portuguesa e licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE são digitalmente letrados(as) e manifestam seus níveis de letramento digital muito mais quando estabelecem relações interpessoais do que profissionais. Numa escala de 1 a 6 (Botelho, 2013), constatou-se que todos os docentes de Língua Portuguesa possuem nível 6 de letramento digital. Três docentes possuem conhecimento elevado sobre percursos de navegação, uso de linguagem *on-line*, elaboração e publicação de conteúdos em formato de hipertexto etc., mas ainda caminham para estabelecer um domínio desse conhecimento dentro da sala de aula e dar às ações de estudantes com tecnologias digitais mais vieses educacionais. Uma docente consegue manter seu perfil de letramento digital com todas essas características. Os dados também revelaram que 15 licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE possuem nível máximo de letramento digital e perfis de navegação na internet que variam entre compreender as funcionalidades de um ambiente digital, com o gerenciamento das próprias ações, e conduzir as ações de outras pessoas.

Fonte: Elaboração própria

Evidentemente, as informações anteriormente expostas contribuem não apenas para uma divulgação de algumas pesquisas já realizadas no Brasil no que diz respeito ao trabalho com multiletramentos e tecnologias digitais na formação inicial de docentes de Língua Portuguesa, como também propiciam importantes reflexões acerca de como os multiletramentos têm sido entendidos/desenvolvidos em alguns cursos de Licenciatura em Letras. Uma análise mais detalhada das pesquisas revela que as propostas realizadas até o momento não coadunam, na maioria das vezes, com os postulados teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos.

No que concerne ao trabalho 01, as práticas ocorreram intercaladamente com as aulas da disciplina de Língua Portuguesa I⁸. A Figura 1 ilustra a estrutura das práticas desenvolvidas.

Figura 1. Estrutura das práticas de ensino



Fonte: Bernardo (2015, p. 91)

De maneira geral, os estudantes eram distribuídos em quatro grupos, com 3 a 6 participantes cada, mas nem sempre os grupos trabalhavam com as mesmas práticas. As atividades iniciavam-se com uma proposta que motivava os grupos, e esses, fomentados pelos pesquisadores, produziam entendimentos a partir das pesquisas em si e de uma discussão entre o grupo. Os momentos de socialização/discussão geral ocorriam posteriormente a todas as práticas, sem exceção, e sempre se realizaram coletivamente. (BERNARDO, 2015).

De maneira geral, as práticas eram voltadas para a discussão de temas/perguntas, tais como: “Por que a leitura em papel é viável?”, “Por que a leitura em dispositivos móveis digitais é viável?” (prática 1); comparação de material impresso e digital, como jornais (prática 2); pesquisas sobre temas da atualidade em revistas impressas e Dispositivos Móveis Digitais – DMD (prática 3); levantamento de dados sobre a história da Língua Portuguesa, utilizando livros, gramáticas e DMD (prática 4); levantamento de aplicativos

⁸ É importante salientar que o pesquisador não era o docente responsável pela referida disciplina e, por isso, algumas aulas foram cedidas ao pesquisador para a realização das atividades.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

fomentadores de leitura (prática 5); leitura via rede social (prática 6); socialização de informações da leitura feita por meio DMD (prática 7).

Certamente, o trabalho de Bernardo foi importante por desenvolver nos graduandos uma conscientização acerca da relevância das práticas de leitura no contexto digital. No entanto, não há indícios no texto de que as atividades promoveram discussões teórico-metodológicas sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Embora o aporte teórico que norteia a pesquisa seja o da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), a metodologia utilizada para a realização das práticas não está em consonância com essa teoria. Ademais, pelo que é descrito no trabalho, nota-se que a noção de multimodalidade foi pouco explorada e a ideia da multiculturalidade é relacionada apenas à diversidade de gêneros no contexto digital.

Observa-se também que, como a pesquisa foi realizada com graduandos do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras, as propostas pedagógicas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na educação básica não foram problematizadas, nem foi possível a construção de sequências didáticas para o ensino da leitura e da escrita no contexto escolar. Nota-se, assim, a necessidade do desenvolvimento de outras ações que possam aprimorar as habilidades dos licenciandos no que concerne ao trabalho com os multiletramentos e as tecnologias digitais no âmbito educacional, em semestres subsequentes do curso.

Diferentemente do trabalho 01, o trabalho 02 foi desenvolvido com graduandos matriculados no segundo e terceiro ano do curso de Letras e, por isso, com mais embasamento teórico-metodológico para a construção de reflexões e proposições para o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto escolar. Além disso, o pesquisador também era professor na instituição de ensino superior e integrante do mesmo grupo de pesquisa no qual a investigação foi realizada.

No entanto, do mesmo modo que na pesquisa anterior, a proposta metodológica que fundamentou o trabalho 02 não foi o da Pedagogia dos Multiletramentos. Aliás, o referencial teórico utilizado na Dissertação para tratar de multiletramentos englobou apenas os postulados de Daley (2010), Lemke (1998) e Rojo (2009, 2012, 2013). O Grupo de Nova Londres é apenas mencionado a partir de uma citação de Rojo (2011). Ademais, verifica-se que os multiletramentos não aparecem como tema principal de discussão nas reuniões do grupo de pesquisa (cf. informações expostas na página 103 da Dissertação).

Sendo assim, nota-se que, no decorrer das atividades propostas para os participantes do grupo de pesquisa, não foram discutidos textos teóricos que tratassem de multiletramentos, multimodalidade e/ou multiculturalidade (cf. Seção 4.6 da Dissertação).

Os textos centraram-se nos estudos: i) dos gêneros do discurso, na perspectiva Bakhtiniana; ii) da animação digital; iii) da metodologia do Plano de trabalho Docente, conforme a pedagogia histórico-crítica. A abordagem dos temas *multiletramento* e *multimodalidade* se deu apenas nas discussões sobre a caracterização do gênero filme de animação infantil, mas o assunto parece ter sido pouco discutido, e os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos não foram analisados. A proposta metodológica que fundamentou a prática e o Plano de Trabalho Docente (PDT) construído pelos discentes foi a Pedagogia histórico-crítica. Nessa perspectiva, a proposta envolveu as seguintes etapas.

Quadro 4. Plano de trabalho docente

PRÁTICA Zona de desenvolvimento real	TEORIA Zona de desenvolvimento proximal			PRÁTICA Zona de desenvolvimento atual que se torna real
Prática social inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social final do conteúdo

Fonte: Dias (2015, p. 91)

Nota-se que a construção do PDT não envolveu, portanto, os postulados teóricos dos multiletramentos, embasados no conceito de *Design*. Ademais, pelo que é descrito no trabalho, as noções de *multimodalidade* e *multimodalidade* foram pouco valorizadas. No PTD construído pelos discentes, com base no filme *Shrek 2*, a multimodalidade é explorada na etapa II – problematização (dimensão estética) e na etapa III – instrumentalização, apenas no que concerne ao uso das cores. Também na fase da instrumentalização, a música é incluída no plano de trabalho somente com o objetivo de explorar o conteúdo temático. Os aspectos sonoros não são enfatizados. Já no que concerne à multiculturalidade, é abordada, indiretamente, apenas por meio de uma das perguntas propostas na etapa da catarse: “Relembrar filmes que acontecem o preconceito, quais? Onde isso acontece?” (DIAS, 2015, p. 130).

Como resultado das atividades propostas, alguns alunos construíram conceitos equivocados acerca dos multiletramentos, demonstrando que ainda não estão preparados para lidar com as práticas multimodais e multiculturais de leitura e escrita no contexto escolar. Os depoimentos a seguir, produzidos pelos participantes identificados como PA e PD, comprovam esses dados.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Quadro 5. Conceitos de multiletramentos construídos por PA e PD

É saber reconhecer e utilizar os diversos gêneros discursivos existentes nas esferas de atividades da comunicação humana. Assim, é possível construir pessoas capazes de ler crítica e ativamente os inúmeros enunciados que circulam diariamente em seu meio social. (Diário de PA em 02/10/2014)

Multiletramento é ser letrado para diversos meios, situações, possuir conhecimentos, um dos exemplos mais citados quando se fala em multiletramento é o letramento digital que hoje tem sido de grande importância, inclusive no contexto escolar. Quando uma pessoa é letrada digitalmente isso quer dizer que possui habilidades para realizar operações em programas, softwares que auxiliam no desenvolvimento de trabalhos escolares, de atividades no trabalho, ou seja, facilitam sua vida por meio desse conhecimento ou letramento digital. (Diário de PD em 02/10/2014)

Fonte: Dias (2015, p. 176)

O próprio autor reconhece: “PD confunde o termo multiletramento com letramento digital, porém sua ZDP encontra-se em transformação” (DIAS, 2015, p. 176). A confusão entre os termos também pode ser constatada no trabalho 3, pois, embora a dissertação tenha sido intitulada “Multiletramentos na Formação do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa”, a investigação não tem como foco os multiletramentos, mas os letramentos digitais. Isso pode ser observado ao se analisar os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia desenvolvida e os resultados do estudo (conforme Quadro 3). O trabalho visa, de maneira geral, investigar o nível de letramento digital de docentes em formação continuada e de licenciandos(as) de Letras-Português, da UFPE. Sendo assim, não apresenta uma base teórica consistente relacionada à Pedagogia dos Multiletramentos. E a construção de dados ocorre apenas mediante a aplicação de um questionário com docentes de Língua Portuguesa, graduandos do curso de Letras e discentes da educação básica. Não é desenvolvida uma proposta de trabalho voltada para os multiletramentos, seja no ensino superior ou na educação básica.

Visto isso, depreende-se que muito se discute sobre a importância do uso das tecnologias digitais na educação básica. No entanto, as pesquisas aqui focalizadas sugerem que os cursos de Licenciatura em Letras ainda apresentam lacunas na formação dos profissionais no que diz respeito ao trabalho com as práticas multimodais e multiculturais de leitura e escrita intermediadas pelo uso de tais tecnologias, corroborando os dados apresentados por Gatti (2010) e Lima e Loureiro (2016). E mais: o mapeamento das pesquisas presentes no Banco de Teses e Dissertações *on-line* da Capes indica ainda haver poucos estudos sobre os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais no processo inicial de formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. É crucial, portanto, a ampliação das discussões e investigações nesse âmbito, tendo em vista a importância da temática nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Conclusão

O presente trabalho foi elaborado no intuito de analisar pesquisas que discutem como os multiletramentos têm sido entendidos/promovidos nos cursos iniciais de formação de professores de Língua Portuguesa, em alguns contextos no Brasil. Para tanto, realizou-se um mapeamento das pesquisas presentes no Banco de Teses e Dissertações *on-line* da Capes, no período de 2015 a 2019. Os resultados da pesquisa evidenciaram a escassez dos estudos na área, uma vez que apenas 03 (três) dissertações de mestrado abordaram o tema *Multiletramentos, Tecnologias Digitais e Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa*, no período selecionado.

Constatou-se também que, de maneira geral, os trabalhos descritos nessas dissertações não desenvolvem propostas didático-metodológicas embasadas na Pedagogia dos Multiletramentos. Por um lado, nota-se que os aspectos que envolvem a multimodalidade dos textos ainda são pouco enfatizados. Por outro, verifica-se que os elementos multiculturais que constituem as sociedades pós-modernas (considerando tanto a diversidade corporal, espacial, temporal e institucional, quanto as diferenças sexuais, raciais, de gênero e outras) não são abordados nos trabalhos. A diversidade é entendida, em alguns momentos, como a variedade de gêneros presentes no contexto digital.

Nota-se, assim, que parece ainda haver um longo caminho a ser percorrido, a fim de que os multiletramentos sejam desenvolvidos no ensino superior com vistas a contribuir para a ampliação das práticas de leitura e escrita na educação básica e, conseqüentemente, para o ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional.

Por isso, as reflexões propostas neste artigo reiteram alguns aspectos relevantes em relação ao processo de formação inicial dos professores de Língua Portuguesa: além de valorizar uma aprendizagem pautada no uso das tecnologias digitais, o que não significa dizer que toda prática de leitura e escrita no contexto digital é multiletramento (é preciso se distinguir multiletramentos de letramentos digitais, por exemplo), o processo de formação docente precisa mobilizar conhecimentos que contribuam para a profissionalização dos graduandos, sobretudo, ao: i) estimular a interação entre diferentes sujeitos, espaços e saberes no processo de construção do conhecimento; ii) possibilitar uma aprendizagem pautada em ações didáticas que valorizem textos multimodais e multiculturais, vinculados ao mundo contemporâneo e às atuais necessidades dos estudantes da educação básica e iii) propiciar mudanças de atitude do futuro professor em direção à inovação educativa, por meio da compreensão prática de fenômenos teórico-metodológicos que envolvam as diferentes tecnologias e os multiletramentos.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

Portanto, espera-se que este trabalho possa ampliar as discussões no campo da Linguística Aplicada e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam no ensino superior, com reflexões sobre os multiletramentos e uso das tecnologias digitais no processo inicial de formação de docentes na área de Letras.

Referências

BERNARDO, J. C. O. **Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, 1999. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 05 jan. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies**. Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

DIAS, L. A. X. **Gênero discursivo filme de animação infantil: práticas discursivas e ação docente para o multiletramento.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. Relação entre Tecnologias Digitais e Docência: a Compreensão de Licenciandos sobre Tecnodocência. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 145-160, set./dez. 2016.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

LEMKE, J. L. Multiplying Meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. *In*: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (ed.). **Reading Science.** London: Routledge, 1998. p. 87-113.

LIMA, A. C. A. **Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de língua portuguesa.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea – problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

ROJO, R. (org.). **Escola conect@da: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

- | Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, L. R. Análise de Discurso Crítica, Letramento e Gênero Social. **Signótica Especial**, v. 2, p. 75-88, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v0i0.3637>. Acesso em: 05 jan. 2021.

STREET, B. V. (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. Multiletramentos e formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um olhar acerca das pesquisas no Brasil. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 160-185, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 08/06/2021 | Aceito em: 01/06/2021.

WATCHMEN EM PORTUGUÊS: QUEM VIGIA OS TRADUTORES?

Talita SERPA¹

Erika Leticia CARMONA²

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.2852>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo observar os quatro aspectos apontados por Zanettin (2008) no tocante à tradução de quadrinhos, ou seja, formato, público-alvo, nomes e relação intersemiótica dentro da *graphic novel Watchmen*, de Alan Moore e Dave Gibbons publicada pela DC Comics (1986) e em duas de suas traduções para o português realizadas por Jotapê Martins, bem como por Hércio Carvalho e publicadas pela Abril (1999) e pela Panini (2009), respectivamente. Focamos, além disso, em conceituações advindas de leituras como as de Cirne (1990), Eisner (1995), Landers (2001) e Celotti (2008), a fim de ampliar os saberes sobre tradução de quadrinhos e destacar distinções a serem consideradas dentro do processo de tradução. Notamos, com isso, que as versões brasileiras apresentam escolhas diversas para os aspectos pontuados na obra de Zanettin, como é o caso do nomes das personagens, para os quais se percebe que não existe um padrão entre as traduções, pois ora assume-se a decisão de traduzir os nomes, ora de mantê-los como o original, por exemplo, em *Night Owl* (Coruja Noturna), *Comedian* (Comediante) e *Twilight Lady* (Dama do Crepúsculo); e em *Rorschach*, *Ozymandias* e *Dr. Manhattan*.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. *Graphic Novel*. Tradução de HQs. *Watchmen*.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; talitasrp82@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-3324-9593>

² União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; eriikarmona@msn.com; <http://orcid.org/0000-0002-7519-7579>

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

WATCHMEN IN PORTUGUESE: WHO WATCHES THE TRANSLATORS?

Abstract: This paper aims to observe the four aspects pointed out by Zanettin (2008), regarding the translation of comics, that are, format, target audience, names, and intersemiotic relationship, within the graphic novel *Watchmen* written by Alan Moore and Dave Gibbons and published by DC Comics (1986) as well as its translations into Portuguese by Jotapê Martins and Hécio Carvalho and published by Abril (1999) and Panini (2009), respectively. We also focus on concepts arising from readings such as those of Cirne (1990), Eisner (1995), Landers (2001), and Celotti (2008), to expand the knowledge about comic book translation and highlight distinctions to be considered within the process. We noticed, therefore, that the Brazilian versions present different choices for the aspects punctuated in Zanettin's work, such as the characters' names, in which we perceived that there is no pattern between the translations options, because sometimes the decision taken is to translate the names and sometimes to keep them like the original, for example in *Night Owl* (Coruja Noturna), *Comedian* (Comediante) and *Twilight Lady* (Dama do Crepúsculo); and in *Rorschach*, *Ozymandias* e *Dr. Manhattan*.

Keywords: Comic books. Graphic novel. Translation of Comics. *Watchmen*.

Introdução³

É fato que a sociedade ocidental tem a comunicação e o registro histórico como partes importantes de sua consolidação e que, com o passar dos séculos, encontrou diversas formas de consolidá-los para as demais gerações (BURKE, 1992; LIMA, 2006; GOODY, 2020). Relembremos as aventuras de heróis na Antiguidade ou as coletâneas que pregam a Bíblia, a narrativa em forma de poema nas aventuras de Beowulf, os romances das cavalarias medievais; etc. Hoje existem diversos formatos de objetos de leitura que expressam este conceito e, entre esses formatos, temos as histórias em quadrinhos (doravante HQs).

As histórias em formato HQs têm ganhado seu espaço no mundo todo, com público e temas que vão desde o infantil até o adulto, sendo consideradas uma nova leitura dentro do âmbito de literatura (HANNA, 2016). Nesse âmbito, *Watchmen* (1986-87), renomada *graphic novel* americana, escrita por Allan Moore e ilustrada por Dave Gibbons e publicada em doze edições pela editora estadunidense DC Comics, em 1987, configura

³ Este artigo deriva de um trabalho inicial de conclusão de curso apresentado para obtenção de título de bacharel em Tradução.

uma das obras que mais despertou o interesse do público adulto devido a seu conteúdo que retrata o cenário dos Estados Unidos corrompido pela pressão da Guerra Fria e pela possibilidade da Terceira Guerra Mundial e que narra as perspectivas de um grupo de vigilantes mascarados, os quais se desdobram para descobrir quem os está matando. Trata-se de uma história carregada de conteúdo histórico, de aspectos culturais vividos pelos americanos naquele período, de figuras de linguagem e de nomes repletos de significados. No Brasil, a obra teve três versões dentre as quais selecionamos para análise a da editora Abril (1999) e a da editora Panini (2009) cujos tradutores foram, respectivamente, Jotapê Martins e Hércio Carvalho, reconhecidos pelos extensos trabalhos com a tradução de HQs no Brasil.

Assim, para que o leitor seja capaz de compreender as visões e críticas que o autor da obra expressa, o tradutor interpreta e encontra correspondentes na língua de chegada (LC), lembrando que a tradução não é uma mera decodificação de palavras, mas uma operação que envolve a comunicação e a exportação de significados que, por sua vez, são extremamente complexos por importar uma bagagem cultural. Sob esta perspectiva, o foco de estudo deste trabalho é refletir sobre o trabalho de tradução de quadrinhos, com base na obra *Watchmen*, partindo de prerrogativas teóricas como as de Eisner (2001), Martins (1997) e Zanettin (2008), com o intuito de verificar as características que tais autores apontam como essenciais para o desenvolvimento de um processo tradutório condizente com os propósitos e os elementos referentes a esse tipo de produção literária.

Sobre *Watchmen*

Watchmen é uma obra aclamada desde o seu lançamento, nos anos 80, até os dias de hoje. Representou o surgimento de um formato inédito tanto no âmbito literário quanto no que diz respeito ao estilo dentro da indústria das HQs. Escrita por Alan Moore e ilustrada por Dave Gibbons, *Watchmen* foi lançada entre 1986 e 1987 pela editora estadunidense DC Comics. No Brasil, a obra teve seu primeiro lançamento em 1988 com tradução de Hércio de Carvalho, pela Editora Abril. Em um segundo momento, foi retraduzida por Jotapê Martins, em 1999, em doze edições, sob a supervisão de Hércio de Carvalho e, posteriormente, relançada, em 2009, pela Editora Panini, em edição única e definitiva, traduzida e revisada também por Jotapê Martins.

A história de *Watchmen* tem início em 1985, na cidade de Nova Iorque, com a investigação sobre a morte de Edward Blake, um vigilante mascarado aposentado, cuja identidade secreta era o Comediante.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

Rorschach, também vigilante mascarado – que nunca se aposentou, apesar da exigência do governo – chama atenção para o assassinato, pois suspeita que a morte de Blake estaria relacionada a uma conspiração de criminosos que foram presos pelos vigilantes no passado, teoria que ganha força no decorrer da narrativa, visto que outros ex-mascarados também se tornam alvo de ataques físicos ou de ataques sistematicamente planejados para atingir a integridade física e a credibilidade deles.

A primeira metade da trama se passa na jornada de *Rorschach*, que procura se reencontrar com os ex-companheiros em busca de pistas, inclusive considerando todos eles como possíveis suspeitos.

A ambientação da narrativa ocorre nos Estados Unidos dentro do contexto da Guerra Fria, quando havia a iminência de uma guerra nuclear contra a União Soviética. Durante a investigação de *Rorschach*, é possível ter a perspectiva dos outros vigilantes mascarados, de como era a época em que atuavam como heróis e de suas lembranças.

O desfecho da história se dá com a conspiração elaborada por Veidt – outro vigilante mascarado, reconhecido por ser o homem mais inteligente do mundo – que visava provar a teoria de Alexandre da Macedônia, o qual idolatrava, e propôs ser possível unificar o mundo, mesmo diante de todas as diferenças. Em seu plano, Veidt manipula as duas superpotências da Guerra Fria (EUA e URSS) no intuito de salvar o planeta de uma explosão nuclear. Como resultado, consegue unir os dois países em torno de um inimigo comum, que, neste caso, foi a criação de um mutante que todos acreditaram ser um alienígena que viera ao planeta com a intenção de condenar a raça humana. Os ataques aos outros vigilantes mascarados também foram encomendados por Veidt, pois estes colocariam em risco o sucesso de seu plano final.

Além disso, na realidade alternativa apresentada em *Watchmen*, o presidente Richard Nixon teria conquistado a vitória na Guerra do Vietnã, com a ajuda dos *Watchmen*, e, em decorrência do fato, permaneceu no poder por um longo período. A ideia de heróis mascarados combatendo o crime fez com que a polícia entrasse em greve, gerando a revolta da população contra os vigilantes que agiam acima da lei. Sendo assim, foi criada a Lei Keene que exigia que todos os “aventureiros fantasiados” se revelassem ao governo e deixassem de agir como heróis, então, a maioria dos vigilantes resolveu se aposentar; alguns aproveitaram a atenção da mídia e revelaram suas identidades secretas para ganhar dinheiro, como no caso de Adrian Veidt, o *Ozymandias*. Outros continuaram a trabalhar para o governo como o Comediante e o Dr. Manhattan. E, como dito, o vigilante *Rorschach* não aderiu ao sistema e passou a agir fora da lei, sendo frequentemente perseguido pela polícia.

***Watchmen*: uma obra literária em forma de arte sequencial**

Watchmen foi um marco importante na evolução das HQs nos Estados Unidos, introduzindo abordagens e temática de orientação mais madura, despertando o interesse do público adulto para um formato de leitura que, até então, era considerada infantil. Este marco garantiu à obra várias premiações como o Prêmio Kirby e Eisner em 1987, equivalentes ao Oscar das artes sequenciais, além de ser, até o momento, a única *graphic novel* a ganhar uma honraria especial no tradicional Prêmio Hugo, voltado à literatura. Também foi a única no gênero HQ/*graphic novel* presente na lista dos *100 melhores romances* do século XX eleitos pela revista *Time* desde 1923, aparecendo ao lado de obras escritas por autores clássicos como George Orwell, Ernest Hemingway, Graham Greene, Henry Miller, Virginia Woolf e outros.

O título de *Watchmen* refere-se à Sátira VI do filósofo Juvenal (60-127 a.C.), na qual o autor satirizava a ação dos homens que colocavam guardas para garantir a castidade de suas mulheres, que vem da frase em latim “*Quis custodiet ipsos custodes*” traduzida para a língua portuguesa como “Quem vigia os vigilantes?”. Nesse sentido, a obra procura questionar o próprio conceito de super-herói comum nos quadrinhos estadunidenses, evitando até utilizar-se da expressão para fazer uso de termos como vigilantes mascarados ou aventureiros fantasiados.

A construção dos personagens se coloca em contraste com a mitologia heroica, os vigilantes são desenvolvidos para além de estereótipos maniqueístas⁴, são pessoas comuns cheias de defeitos e vícios, um modelo bem longe do que as pessoas esperam de um ídolo a que devam espelhar-se.

O contexto no qual *Watchmen* foi elaborado pode ser notado a partir de um discurso do autor Alan Moore (2003⁵):

Watchmen também surgiu do sombrio cenário dos anos de 1980, quando a Guerra Fria alcançava o ponto mais quente em 20 ou 30 anos, e quando a destruição nuclear parecia, repentinamente, uma possibilidade muito real. *Watchmen* usou os clichês do formato super-herói para provar e discutir as noções de poder e responsabilidades num mundo cada vez mais complexo.

4 O Maniqueísmo é uma filosofia religiosa sincrética e dualística fundada e propagada por Maniqueu que divide o mundo simplesmente entre *Bom*, ou Deus, e *Mau*, ou o Diabo.

5 Informação contida no documentário “The Mindscape of Alan Moore”, 2003, produzido por Shadowsnake Films, dirigido por Dez Vylenz, 77min. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KPzLgQv6EjY>.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

Nós tratamos a estes personagens super humanos como verdadeiros ridículos e os demais como humanos que querem ser super. Os usamos como símbolos de diferentes classes de seres humanos comuns, em lugar de diferentes superseres. Penso que existiam algumas coisas em *Watchmen* que sintonizavam bem com esses tempos ainda que pra mim talvez o mais importante fosse a narrativa, onde o mundo que apresentávamos não tinha coerência, em termos de causa e efeito. Ao contrário, era visto como um simultâneo e massivamente complexo com conexões feitas a partir de coincidências, sincronia. E creio que foi esta visão de mundo, de qualquer maneira, que repercutiu junto ao público que se deu conta de que sua visão prévia de mundo não se adequava às complexidades deste sombrio e aterrorizante novo mundo em que estávamos entrando. Penso que *Watchmen* tinha algo a oferecer, abrindo novas possibilidades para as maneiras de percebermos o ambiente que nos rodeia e as interações e relações das pessoas com ele.

Essa percepção de mundo que Moore descreve está presente desde a primeira página da história, na qual *Rorschach* passa por uma análise política, social e ideológica, descrevendo em seu diário a situação do ano de 1985, citando uma cidade violentada, ensanguentada e povoada por seres desesperados, seres estes que escolheram seguir por este caminho. *Watchmen* busca retratar o cotidiano nas ruas de Nova York, que, durante a década de 1980, era caracterizada pelo alto índice de violência devido ao surgimento das gangues. Também caracteriza a perspectiva dos estadunidenses em relação aos assuntos políticos daquela época.

A História das HQs pela perspectiva Norte-Americana

O pioneirismo das HQs nos EUA surgiu durante os anos de 1894 e 1895, em formato de tirinhas publicadas em jornais e começou a se tornar popular a partir de personagens como *The Yellow Kid*, criado por Richard Outcault (HANNA, 2016).

O que impulsionou o surgimento do seguimento da indústria dos quadrinhos foi, em 1938, a publicação da revista *Action Comics 1* que trazia à tona o personagem Superman. Após a publicação desta revista, começaram a surgir vários outros super-heróis, tornando assim as superaventuras, ou seja, as HQs de super-heróis, um dos gêneros mais populares até hoje.

No entanto, devido aos quadrinhos terem sido criados primeiramente para um público infantil, foram constantemente considerados um tipo de literatura imatura, de

mau gosto e de baixa qualidade – embora, até hoje, de um modo geral, quando se fala em HQs a maioria das pessoas trata esse tipo de mídia com indiferença, afirmando não se tratar de um tipo de literatura verdadeira ou possui visões pessimistas sobre o gênero (RICCALDONE, 2013).

Diferentemente do que se pensa sobre os quadrinhos, eles são uma arte sequencial publicada que carrega um enredo e possui início, clímax e fim. Para comprovar que a HQ é uma forma válida de literatura, basta observarmos a configuração geral das revistas em quadrinhos que dispõem uma sobreposição de palavras e imagens, fazendo com que o leitor exerça suas habilidades de interpretação visual e verbal. Para isto, o quadrinista Will Eisner (1995, p. 7) define:

As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que vale de experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo.

Desde seu surgimento até os dias de hoje, as HQs buscam representar, em seu conteúdo, assuntos que estão ligados às transformações sociais que mexem com o mundo moderno, isto é, buscam acontecimentos históricos, bem como inserem o tema no enredo para representar esses acontecimentos pelos seus personagens.

Basicamente, as histórias em quadrinhos são obras de ficção, mas, no processo de sua produção, o autor reflete em sua obra um conjunto de experiências, sejam elas de vida, angústias e inclusive informações históricas sobre seu tempo e levam em consideração, também, sua posição como formador de opiniões. Em conclusão, o autor das HQs mostra uma compreensão do mundo a sua volta para poder transferir as percepções do cotidiano e a sua bagagem de conhecimento histórico para poder produzir a ficção (BARBOSA, 2009).

O que é *graphic novel*?

A *graphic novel*, ou romance gráfico, é uma história produzida em quadrinhos publicada em forma de livro, normalmente contando uma história longa e elaborada por meio da arte sequencial, tendo, como característica, narrativas mais densas e complexas.

Não existe certeza quanto à origem do termo, mas a expressão disseminou-se após ter sido utilizada por Will Eisner na publicação de sua obra *Um Contrato com Deus*

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

e outras histórias de cortiço (1978). O selo de *graphic novel* foi colocado na capa da obra com a intenção de distingui-la do formato tradicional em que as histórias em quadrinhos representavam. O autor (EISNER, 2005) aponta que houve a ascensão das tirinhas para histórias mais complexas e originais e depois para *graphic novels*, as quais apresentaram grande sofisticação literária e ampliação da noção de HQs como lugares de percepção artística.

Hanna (2016) aponta que, a partir dos aspectos definidores de uma *graphic novel*, García (2012, p. 303, grifos do autor) conceitua tratar-se de um tipo específico de arte sequencial gráfica, que pode ser considerada

[...] nova baseada em valores literários e artísticos próprios, uma forma artística que já não compete com a televisão como meio de massas, mas se apresenta como um meio culto com identidade e espaço próprios – o livro, as livrarias gerais, o museu inclusive –, e seu novo público, um público geral acostumado mais do que nunca a decifrar textos integrados por palavras e ícones superpostos sobre uma tela retangular, depois de quinze anos de massificação dos computadores pessoais.

Para Figueira e Ramos (2011), o termo surgiu especificamente no contexto norte-americano e foi introduzido no Brasil em 1988, quando surgiu a coleção Graphic Globo, e, em 1990, a Sampa Graphic. Observam que nesse ano, após publicação na *Folha de S.Paulo* sobre a coleção norte-americana Marvel Graphic Novel, o termo *graphic novel* foi incorporado e deu margem para que André Forastieri (1988) o consolidasse em sua matéria sobre o lançamento de *Watchmen*, “em que o jornalista enfatiza a complexidade narrativa da minissérie, aproximando-a do texto literário” (HANNA, 2016, p. 40).

As peculiaridades da tradução da HQs: exemplos na obra *Watchmen*

Nas diversas formas de abordagens tradutórias recorrentes em obras literárias, o que ganha peso e, usualmente é utilizado, é o enfoque orientado para o texto alvo. A justificativa se centra na teoria de recepção que coloca o original em segundo plano, justificando que a obra traduzida deve se situar no contexto da língua e cultura-alvo.

Logo, na teoria para a tradução de quadrinhos, a situação não é muito diferente. De acordo com Martins (1997), os tradutores de HQs, principalmente as de super-heróis, muitas vezes hesitavam quanto à necessidade e possibilidade de se manterem fiéis aos originais, em razão da presença de referências culturais, gírias e simbolismos patrióticos – um aspecto constante em HQs.

No processo tradutório de HQs, existem quatro aspectos que devem ser considerados essenciais, sejam as histórias direcionadas para o público infanto-juvenil ou para a *graphic novel* (ZANETTIN, 2008). Primeiramente, o formato em que a HQ será publicada é uma questão fundamental, pois dependendo dele, o tradutor terá que reformular o texto para se adequar à pretensão econômica da editora; em segundo lugar, é ter conhecimento do público-alvo para o qual a obra será traduzida, pois idealizar a faixa etária, a classe social e o conhecimento de mundo do leitor-alvo pode ocasionar uma tradução precipitada, resultando na divergência do sentido do original; em um terceiro momento, a tradução de nomes, que abrange a escolha entre manter na língua fonte (LF) ou traduzi-los para a língua meta (LM), em que a tradução não deve ser feita sem algumas considerações culturais; em quarto, a tradução intersemiótica, isto é, entender que não se trata apenas da tradução de textos e que as informações presentes em cada obra não se limitam apenas aos diálogos nos balões, mas consistem em todo o conteúdo da revista, por exemplo, os títulos, as inserções de textos nas figuras, onomatopeias etc.

Formato

Segundo Zanettin (2008), existe uma quantidade diversificada de palavras que são usadas para se referir aos quadrinhos, assim como os quadrinhos são referidos diferentemente em cada idioma. Devido às HQs tratarem-se de um produto cultural e refletirem a economia do país no qual originalmente são lançadas, elas também possuem diferentes formatos de publicação que não estabelecem um padrão. A lista sobre os formatos existentes é extensa, mas existem quatro deles que são comumente utilizados e que diferem em largura, altura, número de páginas, cores e período de lançamento, conforme segue:

- *comic book*: é o formato estadunidense, frequentes nas publicações de HQs de super-heróis, que se padronizou a partir da era de ouro dos quadrinhos, com revistas como *Superman*, *Capitão América*, *Batman*, *Spiderman*, etc.

- *bonelliano*: é o formato italiano, diferente da forma estadunidense que possui histórias publicadas em poucas páginas e divididas em séries periódicas. Nesse tipo de HQ, os leitores europeus de quadrinhos preferem as revistas com histórias completas e isso justifica a quantidade maior de páginas que este formato possui.

- *album*: é um formato francês, utilizado em quadrinhos de humor ou de heróis sem poderes, por exemplo, *As Aventuras de Tintim*, *Lucky Luke*, etc.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

- *tankobon*: é o formato utilizado no Japão. Este formato abrange uma grande variedade de histórias que vão desde infantil, super aventuras até histórias violentas e eróticas. A peculiaridade deste tipo de formato é que a leitura é feita de trás pra frente, assim como é de cultura dos livros publicados no Japão⁶.

Quando importados, cada país adapta tais formatos de acordo com a sua realidade financeira. Algumas editoras acabam por ter de mudar o formato original, o que acarreta corte de páginas e, conseqüentemente, condiciona um trabalho extra para o tradutor. No Brasil, atualmente, não se perde tanto, pois as publicações são feitas exatamente da mesma forma que o original. Em contraste, no passado, a redução da página era de quase 40%. Essa situação fica clara na publicação de Jotapê Martins em sua coluna da revista *Wizard*, em que ele justifica os motivos pelos quais algumas revistas têm quadros retirados ou qualidade reduzida:

Cada revista nos EUA traz, em geral, uma história com 22 páginas. No Brasil, a tradição desde os tempos da EBAL é publicar mais de uma história por edição. Aí entra o polêmico formatinho (13,5 cm X 19 cm), em minha opinião o grande herói injustiçado dos quadrinhos brasileiros. [...] Sem ele, com os solavancos da nossa economia, seria impossível lançar todos os títulos que vimos desfilar nas bancas desde os anos 50.

Voltando à aritmética: uma revista em quadrinhos da Editora Abril tem, em geral, 84 páginas. Se publicarmos apenas o que cabe nessa estrutura, estaremos limitados a 66 páginas. Assim, não é preciso cortar nada. [...] Mas grande parte dos leitores faz sacrifício pra estar em dia com seus heróis. Quanto mais histórias receber, melhor. Três é muito pouco. Por que não quatro? Matemática outra vez: $4 \times 22 = 88$. Este número não cabe numa estrutura de 84 páginas. Qual a solução? Pros incansáveis defensores das páginas ameaçadas – aqueles que compram edições americanas e, portanto, nem leem as brasileiras –, o problema é insolúvel. 66 páginas e ponto final. Mas a maioria – que não tem grana pra comprar os caros comics estrangeiros, não lê em inglês e vai pro trabalho de ônibus – não pensa assim. A alternativa é as histórias fazerem dieta. Essas 88 páginas facilmente se reduzem para 76 ou 84.⁷ (MARTINS, 1997, p. 75).

6 Estes formatos são aqueles elencados por Zanettin em sua obra.

7 Quando Martins menciona os cortes na tradução, possivelmente está se referindo à experiência que teve na editora Abril como editor e tradutor de quadrinhos de super-heróis. Por serem publicados em formato menor, havia a necessidade de adaptação, o que não pode ser tomado como um processo estendido a todo o mercado editorial brasileiro.

Em relação à *Watchmen*, não ocorreu nenhuma mudança na publicação da revista no Brasil em contraste com o original. Foi levada em consideração pela editora brasileira Abril (WATCHMEN, 1999) a importância em manter a obra como o original, visando não perder ilustrações, diálogos e páginas. Foi publicado nas mesmas dimensões e quantidade de páginas, além dos extras informativos. Certamente o sucesso da *graphic novel* foi devido a esta decisão editorial, o que também colaborou para o crescimento e popularização deste gênero no Brasil.

Público-alvo

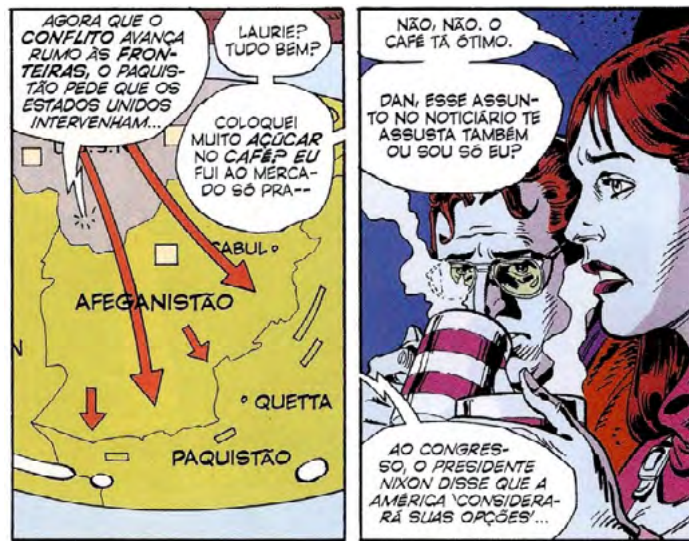
A obra *Watchmen* foi lançada com a proposta de história robusta, complexa, com elementos de críticas sociais, retratando o comportamento de pessoas corrompidas, fazendo referências sexuais e a marginalização, impondo, assim, a sua classificação etária para adultos.

A decisão dos tradutores em manter a correspondência com os elementos do original nos aspectos históricos, culturais e populares americanos reflete seu conhecimento da língua inglesa e da fala cotidiana, o que lhes permitiu tomar o conhecimento do tipo de público leitor para o qual seria direcionada a obra e, também, de qual possível interpretação emergiria da leitura no contexto em que a história se passa, isto é, em Nova Iorque.

A figura 1 representa um momento em que é abordado o tema da Guerra Fria, no qual a eminência de um possível embate nuclear movimentava todo o mundo e causava horror aos americanos à medida que ia avançando. Nesse caso não caberia uma adaptação para o contexto brasileiro, pois os sentimentos eram diferentes. Nos Estados Unidos a população temia pelo seu país em consequência de seu patriotismo e, por isso, a permanência do símbolo histórico na obra traduzida foi importante, tanto para noções da intensidade da representação quanto também para apresentar elementos essenciais ao original.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

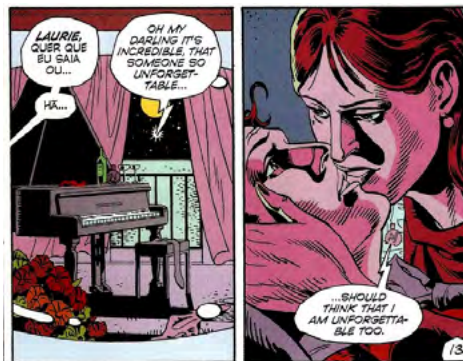
Figura 1. As notícias televisivas da guerra



Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 7, p. 12)

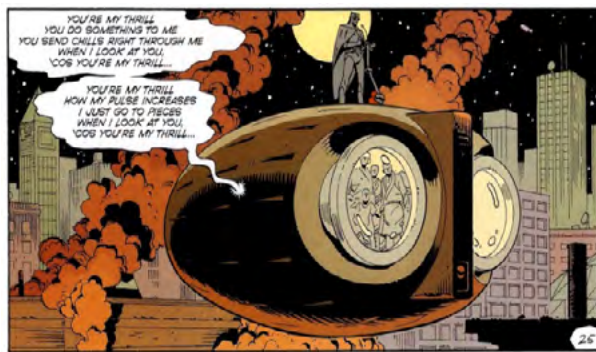
Nas figuras 2 e 3, são apresentados trechos de músicas em que há vínculo com o momento situacional dos personagens. Na figura 5, temos o trecho do jazz *Unforgettable* de Nat King Cole; a música possui um ritmo envolvente e, de certa forma, romântico, fazendo dela a trilha sonora do casal Laurie Juspezyk e Dan Dreiberg no momento em que estão prestes a se envolver sexualmente.

Figura 2. Trecho *Unforgettable*



Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 7, p. 13)

Figura 3. Trecho *You're My Thrill*



Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 7, p. 25)

Outro ponto presente em *Watchmen* que se refere às questões culturais e políticas é que, ao final de cada capítulo, encontram-se citações, chamadas epígrafes, fazendo referência à passagem do capítulo. Essas epígrafes estão posicionadas à direita do último quadrinho, conforme seguem nas figuras 4 e 5, com curtas citações de figuras conhecidas popularmente como músicos, filósofos e escritores.

Figura 4. Epígrafe original



Fonte: Watchmen (1987, cap. 8, p. 28)

Figura 5. Epígrafe traduzida



Fonte: Watchmen (2009, cap. 8, p. 28)

As epígrafes se intercalam com os eventos narrados pela *graphic novel* e nota-se, então, que para o público-leitor fica a tarefa de buscar as referências que as epígrafes sugerem, além de um trabalho de reflexão sobre a associação entre a passagem de cada capítulo e as inspirações nas figuras famosas que o autor buscou ao citá-las.

Esta associação é feita entre o título do capítulo, a história e a epígrafe no final. Por exemplo, no capítulo 4, temos o título *Relojoeiro*; a passagem contada é sobre o passado e a origem do *Dr. Manhattan*. Esse é o filho de um relojoeiro – especialidade pela qual tinha admiração e o permitia conhecer o maquinário que estabelece o tempo. Incentivado pelo pai, se torna um cientista nuclear devido à eminência de bombas atômicas que se propagava – referência à Bomba de Hiroshima – e então, em razão de um acidente no laboratório, se desintegra por completo e volta à vida como um ser supremo, capaz de manipular os átomos de qualquer matéria física e viajar no tempo. Com este poder, revoluciona as indústrias, vence guerras e é visto como super-herói; alia-se aos *Watchmen*. Neste capítulo, temos a posição de um ser com superpoderes em relação aos seres humanos. *Dr. Manhattan* vai embora do planeta Terra, refugiando-se em Marte, demonstrando, assim, não possuir sentimento algum em relação à raça humana. A epígrafe do capítulo faz apologia e compara *Dr. Manhattan* a Albert Einstein conforme vemos na figura 5.

Figura 5. Epígrafe capítulo IV



Fonte: Watchmen (2009, cap. 4, p. 28)

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

A tradução de nomes

A designação de nomes nas HQs acontece principalmente nos codinomes de super-heróis que geralmente faz referência a uma característica pessoal ou de ação do mesmo. As questões de tradução dos nomes e da decisão em efetuar-la ou não foram expostas por Martins (2013), de modo que o tradutor pondera que, com o aumento do material importado dos Estados Unidos, não só de quadrinhos, mas também do cinema e da televisão, o inglês vem se impondo cada vez mais, e, por uma questão de facilidade, os nomes começaram se manter como nos originais.

Contudo, a tradução não pode deixar de ser feita só por uma questão de uso, de acordo com a afirmação de Martins (1996, p. 74):

É um erro imaginar que o idioma bretão já se tornou a língua oficial dos 5 bilhões de seres humanos da Terra. É fruto de imposições contratuais, da enxurrada de produtos culturais que nos chegam de fora e, infelizmente, da preguiça em traduzir. O fato é que a tradução precisa ser feita. Afinal, temos nossa própria língua.

Em *Watchmen*, o título que dá nome à obra e ao grupo de vigilantes mascarados não foi traduzido. Logo, esperava-se que os nomes dos personagens e determinados lugares não sofressem alterações quando da tradução para a língua portuguesa. No quadro 1, contudo, temos os nomes dos personagens presentes na obra e como eles foram tratados na LM.

Quadro 1. Os nomes dos vigilantes mascarados originais e traduzidos

NOME DOS PERSONAGENS NO ORIGINAL	NOME DOS PERSONAGENS NA TRADUÇÃO
Capitain Carnage	Capitão Carnificina
Captain Metropolis	Capitão Metrópole
Comedian	Comediante
Dollar Bill	Dollar Bill
Dr. Manhattan	Dr. Manhattan
Hooded Justice	Justiça Encapuzada
Miss Jupiter	Jupiter
Moloch	Moloch
Mothman	Traça
Night Owl	Coruja Noturna
Ozymandias	Ozymandias
Rorschach	Rorschach
Silk Spectre	Espectral
Silhouette	Silhouette
Twilight Lady	Dama do Crepúsculo

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que não existe um padrão entre as traduções, pois ou assume-se a decisão de traduzir os nomes ou de mantê-los como o original. Porém, ao analisar as decisões dos tradutores, nota-se que existe uma padronização na escolha dos nomes, ou seja, há uma predileção por traduzir os codinomes das personagens, enquanto seus nomes próprios são mantidos. Esses codinomes ilustram o herói, seja pela vestimenta ou pelos seus ideais, e têm um valor simbólico que pode ser importante ao texto da narrativa.

O padrão das traduções segue da seguinte forma, primeiro tem-se o caso de apelidos que foram totalmente traduzidos para o português, como: *Night Owl* (Coruja Noturna), *Comedian* (Comediante), *Twilight Lady* (Dama do Crepúsculo), *Captain Carnage* (Capitão Carnificina), *Capitain Metropolis* (Capitão Metrópole). A tradução foi realizada devido ao fato de os nomes descreverem a ação desempenhada por esses personagens na história.

Em segundo, temos o caso dos nomes que foram mantidos como o original devido a remeterem a outros já existentes de personagens reais ou fictícios, bem como a lugares. *Rorschach* faz referência ao teste de Rorschach, em consequência de sua máscara se parecer com o teste.

Figura 6. Imagem da personagem *Rorschach* com sua máscara que faz referência ao teste psicológico



Fonte: Elaboração própria

Ozymandias refere-se a um personagem egocêntrico e com delírios de grandeza, de mesmo nome que o poema de Percy Shelley⁸ de 1818. *Dr. Manhattan*, por sua vez,

8 I met a traveller from an antique land
Who said: —Two vast and trunkless legs of stone
Stand in the desert. Near them on the sand,
Half sunk, a shatter'd visage lies, whose frown
And wrinkled lip and sneer of cold command
Tell that its sculptor well those passions read
Which yet survive, stamp'd on these lifeless things,

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

recebeu este nome para ostentar a grandeza e o patriotismo americano que representa o distrito mais importante de Nova Iorque, além, também, de fazer referência ao Projeto Manhattan, que se refere ao projeto de produção de bombas atômicas.

A mensagem visual

Por meio da mensagem visual, podemos distinguir o estado emocional devido à forma em que os personagens são desenhados, pois “o corpo humano, a estilização de sua forma, a codificação dos seus gestos de origem emocional e das posturas expressivas são acumulados e armazenados na memória, formando um vocabulário não-verbal e gestos” (EISNER, 1995). Desta forma, a linguagem dos movimentos corporais torna-se ingrediente essencial para os quadrinhos.

É comum, ao tomarmos um quadrinho nas mãos, folhearmos a revista e observarmos a disposição das imagens, cores, personagens, não importando o tamanho de textos, isto é, é comum o leitor se deixar seduzir pela mensagem visual. Assim, o tamanho e número de quadrinhos, *layout*, tipos de letra, perspectiva e até mesmo estilo e peculiaridades do artista são detectados antes de qualquer palavra ou produção textual.

De acordo com Celotti (2008, p. 36), essa mistura de elementos confere um ritmo à narrativa e gera um significado final. Esse trabalho cabe aos desenhistas e coloristas; e a parte que o tradutor deve se preocupar em seu trabalho é a de captar o ritmo da obra para, a partir desta assimilação, evitar que ocorra divergência entre palavras e figuras.

Em *Watchmen*, as mensagens visuais são tão importantes quanto as verbais, pois ambas fazem integração na narrativa, tornando as ilustrações partes essenciais da *graphic novel*. A abordagem do texto traduzido deve, também, ser baseada na arte gráfica, pois a narrativa da história em determinados momentos se foca mais na arte do que nas palavras, mesmo quando presente diálogos ou monólogos.

The hand that mock'd them and the heart that fed.
And on the pedestal these words appear:
"My name is Ozymandias, king of kings:
Look on my works, ye mighty, and despair!"
Nothing beside remains: round the decay
Of that colossal wreck, boundless and bare,
The lone and level sands stretch far away.

Figura 7. Sequência mensagem visual original

Fonte: Watchmen (1987, cap. 6, p. 21-23)

Figura 8. Sequência mensagem visual traduzida

Fonte: Watchmen (2009, cap. 6, p. 21-23)

As figuras 7 e 8 exemplificam a técnica em que a narração é feita pela mensagem visual e que a forma em que as letras foram desenhadas representa a expressão do personagem na história. Nas sequências dessas figuras temos o mistério e o clima sombrio da cena que são proporcionados mediante a escolha de cores e de sombras; e diante dos traços do artista que dão um ritmo na leitura, interagindo com os balões presentes nos quadinhos. Ao compararmos a versão original e a traduzida para o português, podemos observar que alguns elementos gráficos da página como os desenhos, tamanho dos quadros, tamanho dos balões e palavras permaneceram inalterados.

Porém, podemos observar que, no que diz respeito às cores, temos algumas mudanças. Na versão original (figura 7), o sexto e o nono quadros da primeira página estão em *dégradé* da cor azul, o que podemos interpretar com base na forma que o tom azul refere-se à tristeza, depressão, obscuridade dos estadunidenses, combinando, assim, com o texto da conversa do personagem sobre o cenário ficar escuro e com o fato de ele buscar um *flashback* em sua memória. Já na publicação brasileira, temos, na figura 12, o sexto quadro na cor amarela e o nono na cor vermelha, interpretando, assim, que, culturalmente no Brasil o tom vermelho escuro está representando uma cena de violência, que fará referência aos seguintes quadros.

A mensagem verbal

As mensagens verbais presentes nas HQs são o principal objeto do tradutor, pois, embora as mensagens visuais sejam uma parte importante da fluência da obra, é nas mensagens verbais que estão os significados e informações da história. Portanto, é neste momento que se enfatiza a responsabilidade do tradutor. Conforme explica Celotti (2008), podem ser identificados quatro tipos de mensagens visuais que são os balões, legendas, títulos e signos linguísticos no quadrinho. No processo de tradução de HQs

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

são necessárias atenção e análise destas mensagens visuais, pois se houver negligência com estes recursos, as referências inseridas na história podem ser perdidas, prejudicando, assim, a interpretação do leitor.

Balões

Os balões são utilizados para representar falas, pensamentos ou sons de personagens, portanto, são uma das mensagens verbais mais frequentes nas HQs. Por meio dos balões também são representados o estado emocional do personagem.

No processo tradutório, o tradutor pensa nos balões como diálogos que são representados dentro da cabeça do leitor. Usualmente, por se tratar de uma dramatização expressa por sons, dá-se ênfase ao uso do negrito para entonar a frase e chamar atenção na mensagem. É possível notar que, em toda obra de *Watchmen*, foi utilizado este recurso de negrito, tanto no original como na sua tradução.

Nos exemplos a seguir, podemos analisar as diferentes formas de balões e como eles são utilizados nas HQs. É importante ressaltar que, diferente do que é comumente utilizado nos quadrinhos, em *Watchmen*, não temos a presença de balões indicando pensamentos. Os mesmos são apresentados em legendas, o que será exemplificado mais adiante neste trabalho.

Figura 9. Balões originais característicos dos personagens.



Fonte: Watchmen (1987)

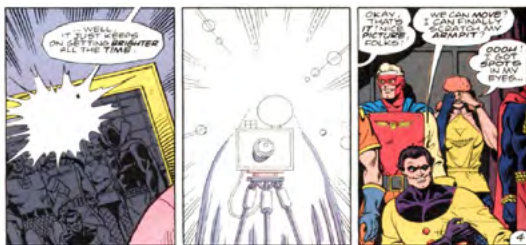
Figura 10. Balões traduzidos característicos dos personagens



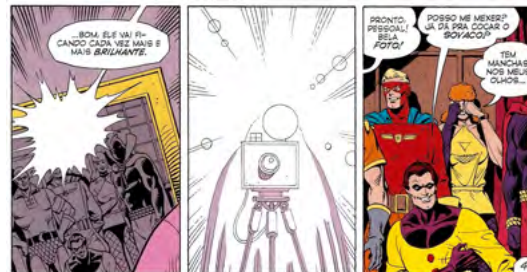
Fonte: Watchmen (2009)

Nas figuras 9 e 10, temos a representação da fala de alguns personagens e podemos notar que, nessas, o recurso visual do balão se modifica no intuito de complementar a interpretação da história. O balão do primeiro quadro foi utilizado como base de referência dos balões dos demais personagens. Os que se destacam são do *Dr. Manhattan* (segundo quadro) e *Rorschach* (terceiro quadro). Os balões do *Dr. Manhattan* são azuis, a cor de sua pele também, sugerindo uma voz espacial ou de um ser que não pertence ao planeta Terra, reproduzida em um único tom. Vale lembrar que o personagem também se expressa de forma serena e culta. Por outro lado, o personagem *Rorschach* possui um tom mais grotesco e rouco, tendo como representação de suas falas os balões distorcidos como se estivessem roídos por seu perfil linguístico mais antiquado e carregado de gírias. Na versão traduzida, foi mantida a mesma estrutura gráfica e linguística do original.

Figura 11. Versão original dos balões de *flashback* **Figura 12.** Versão traduzida dos balões de *flashback*



Fonte: Watchmen (1986, cap. 2, p. 4)



Fonte: Watchmen (2009, cap. 2, p. 4)

Já nas figuras 11 e 12, temos uma situação de *flashback* e a representação dos balões também muda para um formato de nuvem, que sugere pensamento, mas que, no caso de

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

Watchmen, foi utilizado para representar uma memória. Ressaltando que os pensamentos dos personagens na obra aparecem em quadros em forma de legendas.

Quando há alteração de voz para um tom alto, o balão se configura com contornos pontiagudos, conforme mostrado nas figuras 13 e 14.

Figura 13. A forma do grito em balão original



Fonte: *Watchmen* (1987, cap. 5, p. 24)

Figura 14. A forma de grito em balão traduzido



Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 5, p. 24)

Títulos

O título possui um papel fundamental na forma com que o público irá receber e interpretar determinada obra; então sua tradução não deve ser feita sem as devidas considerações prévias. De acordo com Celotti (2008), uma das principais funções dos títulos é atrair o público, e, dependendo do país, pode mudar com frequência.

No caso de *Watchmen*, os tradutores optaram por manter o título original. Decisão tomada quando consideramos o fato de que o objetivo da obra era manter a originalidade, sabendo o tipo de público-leitor e também a importância dos significados que o nome carrega.

Conforme supracitado neste trabalho, o título *Watchmen* foi retirado da frase “*Quis custodiet ipsos custodes*”, que faz parte da Sátira VI do poeta Decimus Junius Juvenal. A composição refere-se à dificuldade em impor um comportamento moral às mulheres ao passo que os homens que as guardam são corruptos. Enquanto isso, em *Watchmen*, o autor se concentrou em expor as fraquezas dos heróis mascarados, o que contrasta com a abordagem tradicional da maioria das HQs de super-heróis. Além disso, no que diz respeito à construção dos elementos da história, temos fatos ligados ao tempo. No final de cada capítulo temos a representação de um relógio marcando o horário regressivo,

finalizando o último capítulo com o relógio marcando 12 horas em ponto, fazendo referência ao fim do mundo.

Devido ao termo *watch* representar um trocadilho com os dois significados, podendo ser interpretado tanto como o verbo “vigiar” quanto como “relógio”, a tradução deste para o português não conseguiria suprir ambos significados. Landers (2001 p. 140) confirma que “a regra fundamental deve ser: mudar o título somente quando tiver um bom motivo para isso”.

A obra é dividida em 12 capítulos que se encadeiam entre os títulos e as mensagens visuais e verbais. Os subtítulos aparecem usualmente entre a segunda e quarta página de cada capítulo, logo após um prelúdio do tema abordado, criando um contraste entre imagem e título que pode ser observado nos exemplos abaixo, nos quais as traduções se mantiveram em coerência com as mensagens visuais que acompanhavam os títulos.

Figura 15. Subtítulo e imagem originais



Fonte: Watchmen (1987, cap. 5, p. 4)

Figura 16. Subtítulo e imagem traduzidos



Fonte: Watchmen (2009, cap. 5, p. 4)

Signos linguísticos

Os signos linguísticos são as mensagens verbais inseridas fora dos balões, porém, dentro da ilustração, e, assim como as demais mensagens verbais, estes também necessitam de uma abordagem mais delicada. De acordo com Celotti (2008, p. 39), estas mensagens podem ser traduzidas por inteiro, traduzidas em nota de rodapé, adaptadas culturalmente, não traduzidas, apagadas, ou realizadas por meio de um conjunto de duas ou mais destas opções. Cabe, então, ao tradutor, atentar para estes fatores, lembrando que, por se tratar de uma tradução que mexerá na arte da revista, o tradutor também deverá atentar para as exigências da editora. Na edição de 2009, os tradutores de *Watchmen* puderam trabalhar com a tradução de tais elementos, conforme os exemplos que seguem.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

Figura 17. Piche original



Figura 18. Piche traduzido



Fonte: *Watchmen* (1986, cap. 2, p. 18)

Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 2, p. 18)

Na figura 17, está o exemplo das pichações nos muros de Nova Iorque. É interessante observar que o *Watchmen*, neste caso, foi traduzido para “vigilantes” para fazer contraste com o “vigiar”. Embora fuja do padrão tradutório, a tradução pode ser considerada certa, pois o *watch* e o *watchmen* se referem às pichações e ocorrem realmente neste sentido.

Alguns textos em imagens precisam ser traduzidos, conforme no exemplo da figura 19, pois não iria convir manter a frase na LF, pois esta representa uma ação da sequência, substituindo um balão ou legenda. Em complemento a estes signos, podemos notar, na figura 20, que também exige a tradução, uma vez que ela está em comunicação com a história, que, no caso, o jornal noticia o exílio de um dos principais heróis para outro planeta. Os outros personagens só puderam tomar conhecimento desta ação devido a este meio de comunicação.

Figura 19. Manchete de jornal original



Fonte: *Watchmen* (1986, cap. 3, p. 24)

Figura 20. Manchete de jornal traduzida



Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 3, p. 24)

Ainda no caso da figura 20, podemos observar que foi traduzida somente a manchete, a qual é relevante para a história. O restante do jornal não foi traduzido. O nome do jornal *New York Gazette* é mantido uma vez que este jornal realmente existe.

Na figura 21, abaixo, há a imagem de um *outdoor* e o nome de um lugar. Pela imagem, presume-se que a personagem está nas iluminadas ruas da *Times Square*, devido à presença de tamanhas propagandas. Neste caso, o perfume em anúncio faz parte da linha de produtos de Adrian Veidt, que é apropriadamente chamada de “Nostalgia”. A propaganda aparece em outros quadros no decorrer da história, dando pistas significativas para a trama. Neste ponto em que ilustra a figura 22, a legenda diz “Onde está a essência que era tão divina!”, afinal, a passagem reflete os vários personagens ansiosos com seus passados como super-heróis.

Figura 21. Outdoor Nostalgia original



Fonte: Watchmen (1986, cap. 3, p. 7)

Figura 22. Outdoor Nostalgia traduzido



Fonte: Watchmen (2009, cap. 3, p. 7)

Um último recurso que também pode ser utilizado nos quadrinhos são as notas de rodapé. Normalmente são usadas quando o tradutor não tem a possibilidade de traduzir, de forma que tal tradução perderia a essência do original; porém, determinadas palavras, mesmo não tendo correspondente na LM, possuem significados importante para obra. Em *Watchmen*, existem alguns casos em que houve inserção de notas de rodapés, conforme seguem os exemplos a seguir.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

Figura 23. Versão original DEFCON



Fonte: *Watchmen* (1987, cap. 10, p. 12)

Figura 24. Versão traduzida DEFCON: nota de rodapé



Fonte: *Watchmen* (2009, cap. 10, p. 12)

No caso da tradução na figura 24, foi necessário manter a palavra DEFCON, visto que se refere a um estado de alarme extremo nos Estados Unidos, e a tradução ou a omissão desta poderiam reduzir a intensidade pretendida pela cena. Embora a nota esteja relativamente grande, é positiva, pois consegue mostrar a emergência da situação.

Considerações finais

Neste trabalho foram estudados alguns aspectos levados em consideração quando se traduz uma HQ. Em primeiro lugar, salientamos o conceito de que as HQs são direcionadas para diversos tipos de públicos, inclusive o adulto. E este conceito ganhou força com a inserção das *graphic novels* abrindo um novo mercado editorial, que, até então, na década de 1980, era focado para o público infantil ou infanto-juvenil.

No que diz respeito ao material de estudo, *Watchmen*, ao compararmos a versão original e as versões traduzidas, observamos que os aspectos citados nos procedimentos de tradução foram levados em consideração pelos tradutores. Notamos que em LM houve uma melhora na questão editorial e um aumento no tamanho do formato da publicação em relação à primeira HQ publicada, o que favoreceu ao tradutor encontrar espaço para melhor trabalhar o processo tradutório. Também é interessante notar que as cores foram intensificadas, realçando a arte gráfica da HQ.

Em relação à tradução e aos seus procedimentos, tomando por base os quatro aspectos citados por Zanettin (2008). Consideramos que, no caso de *Watchmen*, não houve alterações de formato que prejudicassem a integridade artística da obra. Além disso, verificamos o público-alvo da obra, que é bem peculiar. A história é construída em cima de acontecimentos históricos, com uma linguagem rebuscada, teor violento, discussões filosóficas, referências populares da época e discussões políticas, estabelecendo um perfil para seu público leitor.

O terceiro aspecto abordado foi a tradução dos nomes de personagens, que na obra de análise faziam referência a nome de outras pessoas e foram mantidos sem tradução, no entanto, aqueles que apresentavam referências históricas e culturais foram traduzidos, salvo alguns casos que fugiram aos padrões acima citados.

O grande diferencial da *graphic novel* é a arte sequencial em que as imagens se relacionam com o texto, no qual o trabalho do tradutor se enquadra na tarefa de harmonizar as mensagens visual e a textual. Em *Watchmen*, cada quadro traz uma imagem carregada de significados, sendo o cenário da imagem, os formatos dos balões, letras, sombras, cores e elementos se comunicam com as legendas e com os textos. No que diz respeito às mensagens verbais, na versão brasileira da obra, os elementos como título, epígrafe, texto em balões, legendas ou referência cultural foram traduzidos e mantiveram a construção do original.

Devido à riqueza da narrativa presente na *graphic novel* e à abordagem cultural da obra, a postura dos tradutores em relação ao texto mostra que eles se focaram em manter um vínculo entre as palavras e a arte gráfica, mesmo quando não haviam correspondentes imediatos na LM. Isto aconteceu devido ao reconhecimento de que a obra é focada na cultura estadunidense e a preocupação não era de trazer tal cultura para o público brasileiro, mas sim situar o leitor no cenário de Nova York.

Acreditamos que existem outras questões que cercam a tradução, afinal a língua está em constante movimento, se alterando de acordo com os anos e, assim como a língua, as transferências de questões culturais também podem variar. Uma obra como *Watchmen*, em que existem temas variados de outras áreas de estudo, pode ter diversas formas de interpretações e, portanto, na hipótese de uma republicação poderá apresentar como resultado uma nova tradução.

Dessa forma, esperamos que nosso trabalho gere subsídios para estudiosos da tradução, estudantes e profissionais da área que possuam interesse e curiosidade de analisar diferentes características do texto traduzido ou que pretendam se aprofundar nas questões aqui tratadas sobre o resultado das traduções de determinadas HQs.

Referências

AGUILERA, E. **Translation of proper names in children's literature**. Avanti Research Group, University of Granada, 2008. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4666.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

- | *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores?

BARBOSA, A. História e quadrinhos: a coexistência da ficção e da realidade. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte**. São Paulo: Devir Livraria, 2009.

BURKE, P. **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.

CELOTTI, N. The translator of comics as a semiotic investigator. *In*: ZANETTIN, F. (ed.). **Comics in Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. p. 33-49.

CIRNE, M. **História e Crítica dos Quadrinhos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Europa & FUNARTE, 1990.

EISNER, W. **Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço**. São Paulo: Devir, 2007.

EISNER, W. **Narrativas Gráficas**. São Paulo: Devir Livraria, 2005.

EISNER, W. **Quadrinhos a arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FIGUEIRA, D.; RAMOS, P. Graphic Novel, Narrativa Gráfica ou Romance Gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. *In*: **2as Jornadas de Estudos sobre Romance Gráfico**, n. 2, 2011. Anais das 2as Jornadas de Estudos sobre Romance Gráfico. Brasília: UNB, 2011. CD-ROM.

GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

HANNA, K. R. V. **Do gibi ao livro: as traduções de Watchmen no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

JUNIOR, G. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LANDERS, C. **Literary Translation: A Practical Guide**. Clevedon/Inglaterra: Multilingual Matters, 2001.

LIMA, L. C. Perguntar-se pela escrita da história. **Varia história**, v. 22, n. 36, p. 395-423, 2006.

MARTINS, J. Corta! **Revista Wizard**, São Paulo, n. 11, p. 75, jun. 1997.

MARTINS, J. **HQ&Cia**. São Paulo, allTV, 02 mar. 2013. Entrevista a Cesar Freitas.

MOORE, A.; GIBBONS, D. **Watchmen**. New York. DC Comics, 1986-1987.

MOORE, A.; GIBBONS, D. **Watchmen**. Tradução Jotapê Martins e Helcio de Carvalho. São Paulo: Editora Abril, 1999.

MOORE, A.; GIBBONS, D. **Watchmen**. Tradução Jotapê Martins e Helcio de Carvalho. Barueri: Panini Books, 2009.

MUNDO HQ. **The Yellow Kid**. Disponível em: <http://www.mundohq.com.br/site/detalhes.php?tipo=3&id=59>. Acesso em: 17 maio 2013.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, D. S. Tradução e formação do mercado editorial dos quadrinhos no Brasil. **Anais da III Jornada de estudos sobre romances gráficos**. Universidade de Brasília, 2012.

RICCALDONE, Y. **A tradução e os quadrinhos ou o albergue do longínquo na arte sequencial**. Disponível em: http://www.quadrinho.com/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-traducao-e-os-q. Acesso em: 23 maio 2013.

ROTA, V. Aspects of Adaptation: The Translation of Comics Formats. *In*: ZANETTIN, F. (ed.). **Comics in Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. p. 79-98.

VYLENZ, D.; WINKLER, M. **The mindscape of Alan Moore**. Direção: Dez Vylenz, Moritz Winkler. Inglaterra, 2003.

ZANETTIN, F. An Overview. *In*: ZANETTIN, F. (ed.). **Comics in Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. p. 1-32.

WATCHMEN - **Guia dos Quadrinhos**. Disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/personbio.aspx?cod_per=2399. Acesso em: 19 mar. 2013.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SERPA, Talita; CARMONA, Erika Leticia. *Watchmen* em português: quem vigia os tradutores? **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 186-212, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 22/06/2020 | Aceito em: 23/01/2021.

SARAMAGO, José. **Último Caderno de Lanzarote** – o diário do ano do Nobel. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Todas as Vozes de Saramago

Jean Pierre CHAUVIN¹

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3115>

É quase uma ousadia discorrer sobre o diário póstumo de alguém que era tão afeito às palavras como habilidoso no emprego delas. De todo modo, talvez valha a pena correr o risco, em se tratando de José Saramago. Começemos. Diante de um volume que é relativamente extenso (trezentas e uma páginas) e contém temas os mais variados, há que se pensar numa estratégia que permita puxar alguns fios com vistas a que o convite à leitura seja mais eficaz. Dessa forma, *o que dizer e como dizer algo sobre o Último Caderno de Lanzarote?* Porventura, o melhor caminho consista em elencar alguns dentre os temas mais recorrentes do *Caderno*.

Evidentemente, aqui entram os critérios do resenhista, o seu alinhamento ideológico com o que dizia o escritor – pois o gênero recomenda que se proponha uma síntese. Certamente não dará conta do que vai no livro; mas pode servir como contato prévio com a obra. Arrisque-se uma máxima: certos relatos do *Caderno* podem recarregar nossa cota de sensibilidade: “O meu pinheiro, apenas três palmos mais alto do que eu, estava a precisar de uma ajuda. [...] Empurrei a árvore contra o vento para que ficasse aprumada, ajustei a escora por baixo do ramo que utilizara na primeira tentativa, não havia dúvida a inclinação da tampa era perfeita” (SARAMAGO, 2018, p. 20).

No livro, há temas mais frequentes do que outros; e quase todos desvelam a face humanitária do escritor, com seu propósito de instrumentalizar o engajamento de quem o lia. Destaquemos alguns deles, a fim de balizar estas impressões de leitura: 1. A política neoliberal; 2. O comportamento dos homens; 3. A palavra de outros prosadores, articulistas e críticos; 4. As cartas dos leitores; 5. As impressões próprias e alheias sobre *Todos os Nomes* (e de outras obras que José Saramago escreveu). Dispostos os assuntos, passemos alguns deles em revista, ilustrando-os com excertos do diário.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; tupiano@usp.br; <http://orcid.org/0000-0001-9514-109X>

Os leitores tendem a alimentar sua curiosidade por saber o *que* e *quanto* haveria do escritor *nas* figuras que criou e narrativas que inventou. Nas entrevistas que transcreveu para o *Caderno*, há momentos em que Saramago disserta sobre a própria escrita e as premissas que o mobilizavam: “[...] alguém do jornal *El Mundo* telefonou a perguntar-me que coisas ou pessoas acusaria eu neste tempo em que vivemos. Respondi que denunciaria [...] o poder económico e financeiro transnacional que anda a fazer de nós o que quer” (*Ibidem*, p. 33).

O cronista-diarista resvala no ensaísta, como se percebe na entrada de 31 de maio, onde sugere que o cavaleiro Don Quijote seria uma criação consciente da personagem-matriz Alonso Quijano e funcionaria mais ou menos como os heterônimos inventados por Fernando Pessoa. A determinada altura, Saramago relembra que a voz de quem escreve não deve ser confundida com a das personagens, como se vê nesta resposta durante entrevista: “Essa afirmação é feita por uma das personagens do romance [*Todos os Nomes*], não por mim...” (*Ibidem*, p. 206). Esses e outros dados reiteram que não há discurso que não resulte de artifícios. Isso pode ser confirmado nos livros que reúnem longas entrevistas que ele concedeu em 1998 – o de Carlos Reis (*Diálogos com José Saramago*) e Juan Arias (*José Saramago: o amor possível*).

Nos registros do diário, constatamos que, para o escritor português, a literatura é maquinação, mas, sobretudo, pretexto para a reflexão. Isso permitiria aproximá-lo de pensadores-romancistas, como foram Jean Paul Sartre e Albert Camus. Assim como eles, José Saramago tinha plena consciência do tempo e lugar em que vivia: “[...] o problema central deste tempo em que estamos já não é a ‘cultura integral do indivíduo’, mas a liberalização do comércio mundial” (*Ibidem*, p. 92-93).

Isso nos interessa grandemente porque o método de composição (conveniente com a forma do diário) favorecia a que José Saramago prosseguisse em sua cruzada contra a subserviência de Portugal às potências da Europa e às diretrizes dos Estados Unidos, em meio à falsa harmonia neoliberal: “Um país inferior economicamente e politicamente subalterno, como é o caso de Portugal, sempre haverá de correr maiores e mais graves riscos que outros seus ‘parceiros’ bafejados pela história, pela geografia e pela fortuna” (*Ibidem*, p. 140).

Evidentemente, o sintoma das perdas é mais acentuado nos países caudatários de outros, como demonstram os massacres que aconteceram em Chiapas, no México: “‘Sobram cinco milhões de camponeses’, disse ele [Hank González]. Este é o problema que o neoliberalismo triunfante quer resolver de modo radical: fazer desaparecer aos poucos [...], retirando-lhes ou negando-lhes condições mínimas de vida” (*Ibidem*, p. 40).

Como sabemos, o escritor nunca se calou diante do cinismo de quem manda em quem, amparado da lei que mata, porque estava consciente de como funcionavam as “táticas do poder económico e do poder político seu serventuário” (Ibidem, p. 115).

José Saramago desconstruía falácias e fornecia antídotos para nos conscientizar sobre as desigualdades socioeconômicas; estimular a solidariedade entre os homens (e a destes para com os animais); propor a sublevação contínua contra o discurso liso, asséptico e perfumado dos donos do poder; descrever apologias ao amor, ainda que este demorasse a chegar. Ou seja, o modo de escrever se relacionava com a dicção combativa do cronista-diarista-contista-e-romancista, que diagnosticava o declínio da civilização: “[...] tenho dito que não sou romancista, que sou um ensaísta falhado que escreve romances porque não sabe escrever ensaios” (Ibidem, p. 201).

A linguagem do diarista alimenta os temas, que a seu turno nutrem a expressão combativa: “A paz precisa tanto de mortos como a guerra que os fez. Os abraços de conciliação são trocados no alto de uma pirâmide de mortos, os apertos de mão sobre um rio de sangue” (Ibidem, p. 183). Objetivando também criar uma rede solidária de leitores, Saramago acentua o que dizem filósofos, críticos literários, jornalistas e pessoas que lhes enviam cartas: todos nos parecem capazes de propor achados ou de formular perguntas que demandavam respostas as mais detidas pelo escritor.

Uma amostra eloquente disso está nos diálogos sobre *Todos os Nomes* – uma das narrativas mais tocantes que concebeu. Na carta em resposta a Cleonice Berardinelli, lemos o seguinte: “Diz-me que na opinião do Eduardo Lourenço, estes *Todos os Nomes* são o meu melhor livro. Achando também eu que assim é, parece que deveria alegrar-me um juízo de que, aliás, a minha querida amiga não está muito longe” (Ibidem, p. 162).

Duas palavras sobre o engajamento do autor. Uma das crônicas mais instigantes do *Último Caderno* é a de 23 de janeiro de 1998. Nela, Saramago contrapõe dois artigos publicados no jornal *El País*, e endossa a reflexão de Augusto Klappenbach, “professor de filosofia de *bachillerato*”, quando observava, na edição da véspera, que: “[...] o mercado goza do privilégio de exercer o poder subtraindo-se por completo à vontade dos cidadãos”. Por isso mesmo, “A diluição do Estado não supõe a abertura de maiores espaços de liberdade, mas sim o deslocamento do poder para zonas cada vez mais opacas” (Ibidem, p. 42-43).

Em 30 de agosto, topamos com uma notável síntese, em resposta à questão lançada pelo repórter do jornal *Liberazione* – “Qual é a sua opinião sobre a Europa pós-Maastricht?”. Como esperado, Saramago não titubeia: “A mesma Europa que gastou séculos e séculos para conseguir formar cidadãos, só precisou de vinte anos para transformá-los em clientes” (Ibidem, p. 207).

Colaborando em desfazer certo pendão biografista (comum a leitores ingênuos e a parte considerável da crítica especializada), o autor evidencia que José é um nome comum a sugerir que o protagonista de *Todos os Nomes* é simples e humilde. Além disso, o “Sr. José” não se confundiria com o *autor* José porque os seus pequenos (ou grandes) modos de agir não se vinculavam à trajetória pessoal de Saramago. Obviamente, nada impede que os leitores reconheçam as pequenas e grandes decisões do protagonista que também caberiam a nós. Por sinal, a motivação do modesto sujeito que trabalha (e reside) na Conservatória é muito poderosa. Teríamos nós competência para mensurar a importância dos pequenos-grandes gestos do escriturário José?

O segundo romance mais referido no diário é *Ensaio sobre a Cegueira* (ao mencioná-lo, transparece a resistência inicial do romancista em ceder o enredo para a indústria cinematográfica...). Isso não impede a menção pontual a outras obras (*Objecto Quase*, *Manual de Pintura e Caligrafia*, *Levantado do Chão*, *Memorial do Convento*, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, *A Jangada de Pedra*, *História do Cerco de Lisboa*, *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* etc.). Curiosamente, as raras referências ao prêmio Nobel começam pouco antes da metade do livro e chegam de fora, como se lê nesta nota registrada em 8 de outubro: “Aeroporto de Frankfurt. Prêmio Nobel. A hospedeira. Tereza Cruz. Entrevistas” (Ibidem, p. 220).

Uma das impressões mais fortes provocadas pelo *Último Caderno de Lanzarote* é que o mundo de então parecia mais coerente que o país onde Saramago vivera até 1992, antes de se mudar para o território espanhol. Ainda no capítulo das homenagens e censuras, em Buenos Aires, Saramago recebeu uma honraria da cidade; em Mafra, arrastou-se por meses uma controvérsia de teor supostamente moral e cívico sobre a (des)autorização para que um colégio e uma rua recebessem o seu nome. O episódio ocupa várias entradas do *Caderno* e evidencia a pequenice de seus compatriotas, em evidente contraste com a acolhida do autor e sua obra em várias partes do mundo. O fato de ter recebido o prêmio Nobel é o sintoma mais eloquente de quão acanhado era o juízo de seus conterrâneos.

Para além de desvelar maniqueísmos, cumpre observar que as contradições da política, os silêncios da igreja e a hipocrisia da direita nunca o impediram de recriminar também as capitulações adotadas pela esquerda; menos ainda de atacar alguns de seus indignos representantes:

Pensa a esquerda que as suas ideias [...] de socialismo ou de social-democracia são compatíveis com a liberdade total de manobra das multinacionais e dos mercados financeiros, reduzindo o Estado a meras funções de administração

corrente e os cidadãos a consumidores e clientes, tanto mais dignos de atenção quanto mais consumirem e quanto mais docilmente se comportarem? (Ibidem, p. 218-219).

Diversos temas se distribuem entre comentários a artigos de jornal ou livros que o escritor prezava, mas também em passagens que parecia endereçar a seus leitores: “[...] a literatura não muda o mundo, mas cada vez mais vou tendo razões para acreditar que a vida de uma pessoa pode ser transformada por um simples livro” (Ibidem, p. 251). Por sinal, o volume está repleto de notas que registram afazeres diários; de impressões sobre eventos de que participou; de entrevistas que concedeu; de cartas que leu etc.

Essas variadas formas de registro admitem tanto a confissão de receios (poucos) como as provas de (muita) indignação: “Não escrevo livros para contar histórias, só. No fundo, provavelmente eu não seja um romancista. Sou um ensaísta, sou alguém que escreve ensaios com personagens” (Ibidem, p. 159). Nesse sentido, poderíamos dizer que o diarista do *Caderno* evoca o narrador, que se aproxima do ensaísta, que se irmana ao cronista, que é vizinho do contista. À sua maneira, eles amplificam todas as vozes de José Saramago.

Referências

SARAMAGO, J. **Último Caderno de Lanzarote – o diário do ano do Nobel**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

COMO CITAR ESTA RESENHA: CHAUVIN, Jean Pierre. Resenha de SARAMAGO, José. *Último Caderno de Lanzarote – o diário do ano do Nobel*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 213-217, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 27/03/2021 | Aceito em: 29/04/2021.

FLORES, G. G. Horácio. **Arte Poética.** Tradução, introdução e notas de Guilherme Gontijo Flores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

Novas e velhas discussões na obra do magister satiricus: a Arte Poética de Horácio em ‘hexâmetros brasileiros’

Alexandre Pinheiro HASEGAWA¹

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i2.3121>

Guilherme Gontijo Flores, que anuncia tradução completa das obras de Horácio (p. 31), inaugura o projeto com a *Arte Poética* (daqui em diante *AP*), também conhecida como *Epístola aos Pisões* ou ainda *Epístolas 2.3*. A obra, com prefácio de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira (p. 11-12), está dividida em quatro partes, excluindo as informações sobre o tradutor ao fim (p. 171): **1**) texto introdutório, intitulado “Um regulador esquivo” (p. 13-37); **2**) o texto latino da *AP* ao lado da tradução (p. 40-73); **3**) notas sobre o texto e a tradução (p. 77-137), e **4**) bibliografia em que o autor elenca os títulos que usa para o estudo e tradução de toda a obra de Horácio (p. 143-170). A resenha, portanto, será dividida nestas mesmas partes, em que procuro discutir os aspectos principais da publicação, sem deixar, porém, de listar ao fim de cada uma o que talvez deva ser corrigido para a segunda edição.

O ensaio introdutório “Um regulador esquivo”

Alguns aspectos – quase como *topoi* nos estudos sobre a *AP* – sempre são discutidos por quem se dedica a este texto tão fundamental do *corpus* horaciano, a saber: o título, a data de composição e/ou publicação, os destinatários (os Pisões), a organização do texto e o gênero. Tais tópicos dominam os estudos da *AP*, escrita em hexâmetros datílicos, com 476 versos, constituindo-se como o mais longo poema de Horácio. O autor também passa por todos esses assuntos. Os três primeiros (título, datação e destinatários), sobre os quais ainda temos muitas dúvidas, sem que haja acordo entre os estudiosos, são tratados mais brevemente. Assim, Flores, junto com parte da crítica, situa a obra no fim da carreira do poeta, em torno de 10 a.C. (p. 17); entende que os Pisões são, mais provavelmente,

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil; ahasegawa@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-3275-0629>

o pontífice Lúcio Calpúrnio Pisão e dois filhos deste (p. 15-16), e segue o título mais conhecido, *Arte Poética*, já presente em Quintiliano (séc. I d.C.) – autor não tão distante de Horácio no tempo –, na *Formação do Orador* (8.3.60: *tale monstrum quale Horatius in prima parte libri de arte poetica*)².

Embora os três pontos sejam questões ainda *sub judice*, julgo que estudos recentes (e não tão recentes), que Flores parece desconhecer, trouxeram importantes contribuições para o debate, sobretudo em relação aos destinatários, a saber: **a)** FRISCHER, B. **Shifting Paradigms: New Approaches to Horace's *Ars Poetica***, Atlanta (GA): Scholars Press, 1991, esp. p. 5-59; **b)** ARMSTRONG, D. The Addressees of the *Ars poetica*: Herculaneum, the Pisones and Epicurean Protreptic, **MD** (*'Mega nepios: Il destinatario nell'epos didascalico'*), v. 31, p. 185-230, 1993; **c)** GEUE, T. Editing the Opposition: Horace's *Ars Politica*, **MD** (*'New Approaches to Horace's *Ars poetica*'*), v. 72, p. 143-72, 2014; **d)** FERRISS-HILL, J. (2019). **Horace's *Ars Poetica*. Family, Friendship, and the Art of Living**. Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2019, esp. p. 5-22 e Cap. 2 (*'Pisones'*), p. 100-153. Não é o caso de detalhar todos os argumentos aqui, mas parece-me importante atualizar, em parte, a discussão sobre a *AP*, que progrediu bastante desde o fundamental estudo e monumental comentário de Brink (1963 e 1971) e o mais breve de Rudd (1989), três das principais obras usadas por Flores.

Fugindo da oposição entre o pontífice Lúcio Calpúrnio Pisão³ e Cneu Calpúrnio Pisão, Frischer (1991, p. 5-59), em estudo polêmico e já bem discutido⁴, baseado em parte em estatísticas, propõe que a epístola foi composta entre 24-20 a.C. e dirigida a Lúcio Calpúrnio Pisão Cesonino e seus dois filhos, entre os quais o pontífice Lúcio Calpúrnio Pisão, que foi poeta e cônsul em 15 a.C. A proposta, se não pôs fim à discussão, trouxe novos modos de ver e abordar a questão. Ora, Armstrong, retomando Frischer, não decide por Cesonino ou pelo pontífice como o pai referido na *AP*, mas pensa ser importante a ligação que ambos têm com o poeta e filósofo epicurista Filodemo de Gádara, que lhes teria deixado a biblioteca na *villa* de Herculano e é o autor de quem talvez Horácio tenha tomado as lições de Neoptólemo de Páριο sobre poética.

2 Além desta passagem, mencionada na obra (p. 15), há outra, logo no início da *Formação do Orador* (Epístola a Trifão, 2), que poderia ainda ser discutida: “*usus deinde Horati consilio, qui in arte poetica suadet ne praecipitetur editio 'nonumque prematur in annum' [...]*”. Ferriss-Hill (2019, p. 12) propõe ainda o título *humano capiti*, as duas palavras iniciais da *AP*, já que as obras na Antiguidade eram também conhecidas pelas suas primeiras palavras, como a *Eneida*, simplesmente referida como *arma uirumque* (ver Ovídio, *Tristezas* 2.534).

3 Uma das dificuldades para identificar o pai da *AP*, a quem Horácio se dirige, com o pontífice Lúcio Calpúrnio Pisão – identificação feita, primeiramente, por Porfirião (HOLDER, 1979, p. 162) –, é o fato de que não temos notícia de ele ter tido filhos.

4 Ver as resenhas de Mayer (1992) e Muecke (1993), por exemplo.

Geue, por sua vez, defende que se trata de Cneu Calpúrnio Pisão, que certamente foi pai de dois filhos⁵; inicialmente, aliou-se a Cássio e Bruto, mas, derrotado na batalha de Filipos, foi posteriormente perdoado por Augusto e tornou-se cônsul em 23 a.C. Embora Flores admita (p. 16) que não se pode desconsiderar a possibilidade de ser Cneu Calpúrnio Pisão, afirma que “nada nessa parte da família Pisão parece aproximá-los da poesia ou de Horácio especificamente”. Ora, embora Geue enfatize a leitura política, vendo a *AP* como discurso contra a família Pisão e em defesa do regime augustano, é evidente a relação entre Horácio e Cneu Calpúrnio Pisão, não tão explorada até o momento: ambos se aliaram a Bruto e Cássio, ambos foram derrotados na batalha de Filipos (ver *Odes* 2.7) e perdoados por Augusto: um tornou-se poeta do regime e o outro cônsul em 23 a.C. Assim, não se trata de repassar simplesmente diversas perspectivas para tão complicada questão, mas dar exemplos de como a discussão em Flores sobre o endereçamento na *AP* poderia ser atualizada, mostrando as novas perspectivas e os avanços importantes em alguns pontos apresentados na obra.

Neste sentido ainda, Ferriss-Hill (2019, p. 104-106)⁶, a mais nova contribuição em extensa monografia, retomando em parte a perspectiva política de Geue, julga que os Pisões são *personae*. De acordo com a autora, Horácio deliberadamente não identificou, com precisão, seus interlocutores. A meu ver, Flores se beneficiaria muito do segundo capítulo de Ferriss-Hill (2019, p. 100-153), dedicado apenas a discutir os endereçamentos na *AP*, examinando todas as passagens e pensando como o endereçamento a um pai e dois filhos (independentemente da identificação) está relacionado a temas importantes discutidos ao longo da epístola (e.g. a relação entre pai e filhos; entre jovem e velho; entre gerações de homens e palavras etc.), alguns deles já presentes nas *Sátiras*⁷.

Assim, mais do que se decidir por este ou aquele, valeria a pena observar como o destinatário cumpre um papel importante na organização da obra horaciana, como é evidente, por exemplo, no caso de Mecenas (ver SANTIROCCO, 1984)⁸. Neste sentido, é

5 Um dos filhos se tornou questor em 19 ou 18 a.C., não sendo, portanto, muito apropriado o uso de *iuuenis*, considerando uma datação baixa para a obra (*contra* GEUE, 2014, p. 145, n. 2). Aqueles que pensam ser Cneu Calpúrnio Pisão o pai, a quem Horácio se dirige na *AP*, defendem, em geral, uma datação mais alta.

6 Esp. p. 105, n. 25: “I consider the *Pisones* as *personae* within the poem, just as Horace himself presents a *persona* in the *AP*.” Ver também p. 153 e n. 191.

7 Entre outras, vejam-se as seguintes passagens da *AP*: vv. 60-2: geração das folhas, das palavras e dos homens; vv. 158-178: as quatro idades do homem; vv. 470-2: imagem do filho, poeta louco, mijando sobre as cinzas do pai. Já Geue (2014, p. 159) entendia que “[t]he dynamic between old and young, father and son is a refrain of the *Ars* that sneaks into the unlikeliest nooks.” Nas *Sátiras*, por exemplo, para a relação entre pai e filho (no caso, o poeta e o próprio pai), ver *Sátiras* 1.6.

8 Santirocco (1984) se concentra no estudo das *Odes*, mas Mecenas está presente como importante destinatário nos *Epodos* (3.20; 9.4; 14.5), nas *Sátiras* (1.1.1; 1.6.1) e nas *Epístolas* (1.1.3; 1.19.1).

possível pensar como os destinatários aparecem na *AP* e discutir se há alguma organização dos endereçamentos no decorrer da obra. Flores, então, propõe (p. 28) que há um “crescendo dos destinatários [...] tanto em força e tamanho quanto em especificidade” ao longo da *AP*, citando os seguintes passos:

v. 5: *amici* (“amigos”);⁹

v. 6: *Pisones* (“Pisões”);

v. 24: *pater et iuuenes patre digni* (“pai e jovens dignos de tal pai”);

vv. 291-2: *Vos, o/Pompilius sanguis* (“Vós, ó sangue de Pompílio”);

vv. 366-7: *O maior iuuenum, quamuis et uoce paterna/ fingeris ad rectum [et per te sapis]* (“ó mais velho dos jovens, embora pela voz paterna sejas forjado para o reto e saibas por ti mesmo”).

Julgo que há alguns problemas nesta proposta. A primeira – e mais importante – é não ter levado em consideração o endereçamento no v. 235 (*Pisones*), que é idêntico ao do v. 6, rompendo o esquema proposto. Além disso, é discutível se o endereçamento nos vv. 291/2, embora o trecho ocupe o fim de um verso e começo do outro, seja maior que no passo do v. 24, que ocupa todo o segundo hemistíquio do verso, equivalente a três pés e meio, o mesmo espaço métrico ocupado por *Vos, o/Pompilius sanguis*. Na contagem das sílabas, porém, o trecho do v. 24 (10 sílabas) é maior do que o seguinte (8 sílabas). Do mesmo modo, *amici* (v. 5) tem o mesmo número de sílabas de *Pisones* (v. 6). É também discutível se *Pisones*, o nome da família, seja menos específico do que *Vos, o/Pompilius sanguis*, perífrase para indicar os Pisões, que formam parte da *gens Calpurnia*; esses seriam descendentes de Calpo, filho do rei Numa Pompílio. Enquanto nas quatro primeiras passagens, todos os três destinatários estão incluídos, o pai e os dois filhos, na última dirige-se apenas ao mais velho. Enfim, seria importante, portanto, rever a afirmação e o gráfico (p. 28), levando em consideração o que é chamado ‘crescendo dos destinatários’, tanto em força e tamanho como em especificidade, que parece não corresponder ao que se vê nas passagens elencadas, sobretudo pela ausência do v. 235, excluído da análise.

⁹ As traduções são nossas. Na passagem do ensaio (p. 28), Flores deixa apenas o texto latino.

Um ponto importante do ensaio introdutório (esp. p. 18-22), a meu ver, é ter trazido a sátira (*sermo*)¹⁰ de novo para discutir a classificação e interpretação da *AP*. Longe de ser uma novidade¹¹, as aproximações com as *Sátiras* e o ridículo (ο γελοῖον) são assinaladas e usadas de muitas maneiras pelos estudiosos da *AP*. Não é o caso de elencar aqui os vários autores que trataram do assunto, mas neste ponto o autor poderia se beneficiar também de algumas das discussões já desenvolvidas pela crítica. Nesta comparação com as sátiras, por exemplo, Hardie (2014, p. 46), seguindo Becker (1963), desenvolve, entre outras ideias, comparação entre o começo e o fim da *AP* com o início e a conclusão de *Sátiras* 1.1¹². Ora, Flores (p. 28) afirma que “a obra tem abertura e encerramento com maior força satírica”, sem, contudo, mostrar de modo mais direto a relação com as *Sátiras*¹³, o que tornaria o argumento mais convincente.

Neste sentido, não é claro o gráfico (p. 28), em que se representam “estruturas importantes que funcionam ao mesmo tempo” na *AP*. Talvez a dificuldade esteja no fato de ser um “esboço simplificado”, mas marcam-se como pontos mais altos de “recurso à sátira” a introdução (vv. 1-41) e a parte final, dedicada ao poeta (vv. 295-476). As passagens, de fato, como já mencionado acima, apresentam relações com trechos satíricos do próprio Horácio. Contudo, marca-se como sem recurso à sátira (zero no gráfico) o trecho central

10 *Sátiras* e *Epístolas* são descritas como *sermones*: e.g. ver *Epístolas* 2.1.4 e 250; *Sátiras* 1.4.42 e 48. Brink (1971, p. 518), porém, e Kilpatrick (1990, p. 54) já viam a *AP* como *sermo*. Frischer (1991, p. 87-100), em seu capítulo 4, discutindo o gênero da *AP*, propõe classificá-la como “the mixed genre of *sermo*” (p. 99). Para uma leitura satírica, o próprio Flores cita (p. 22) Golden, que teria sugerido a possibilidade de ler a *AP* como sátira contra os Pisões. Seria, porém, importante corrigir aqui a citação (“GOLDEN, 1996, p. 32”), já que a obra de Golden é de 1995, como consta na bibliografia (p. 157), a não ser que seja outro que não se encontra referido no elenco bibliográfico. A leitura da *AP* como semelhante à sátira já aparece desde o séc. XVI com Escalígero (*apud* BRINK, 1963, p. 17): “nam et Horatius Artem quum inscripsit, adeo sine ulla docet arte, ut Satyrae propius totum opus illud esse uideatur.”. Tal leitura foi retomada por Ferriss-Hill (2019, esp. p. 237-8).

11 No “Prefácio”, Brunno V. G. Vieira (p. 12) apresenta a interpretação do poema como “bastante inovadora [...], confinando-o com a Sátira romana”; na contracapa, lê-se: “[...] Flores [...] também mostra os vários momentos de riso e mesmo de sátira que marcam a escrita de Horácio e fazem um contraste radical com as leituras tradicionais que viam no poema uma expressão puramente séria e quase acadêmica.”.

12 Por exemplo, a comparação com o convidado satisfeito, ao fim da sátira (*Sátiras* 1.1.119: *uti conuiuia satur*), como imagem do próprio gênero, imagem de saturação, é semelhante à imagem final da sanguessuga repleta de sangue (*AP* 476: *plena cruoris hirudo*). Veja-se ainda no fim de *Sátiras* 1.1.120 o uso do advérbio *satis*, em referência à saturação e ao gênero, e compare-se com o mesmo termo ao fim da *AP* 470 (*nec satis apparet ...*). Para o confronto, ver Oliensis (1998, p. 219-220) e mais recentemente Krupp (2017, p. 119-121). Por fim, já Brink (1971, p. 421) via o final da *AP* com uma importante característica do *sermo*, a saber, ο σπουδογέλοιοιον, a mistura do sério com o cômico.

13 Flores afirma (p. 21) que “como epístola, ligada aos *sermones* e à *satura*, a *Arte Poética* horaciana é uma saturação de humores, uma curiosa composição metapoética organizada por um regulador esquivo, que quase o tempo todo evita dar preceitos inequívocos e é capaz de rir, mesmo que discretamente, de quase tudo que toca”. Como na afirmação acima citada, seria preciso, a meu ver, exemplificar tudo isso. O que é exatamente satírico? É o riso? O ridículo de certos comportamentos? Quais são os preceitos equívocos e inequívocos para avaliar se “quase o tempo todo o poeta evita dar preceitos inequívocos”?

(vv. 119-51). Ora, quase no centro desta parte (v. 139), há o famoso verso *parturient montes, nascetur ridiculus mus* (“parirão os montes, nascerá um ridículo rato”), que se destaca também pelo aspecto satírico. O adjetivo *ridiculus*, muito raro no verso dos poetas¹⁴, é usado por Horácio nesta forma (nominativo singular) apenas em três oportunidades ao longo de toda a sua produção: neste verso da *AP* e nas *Sátiras* (2.3.311; 2.8.24)¹⁵. Portanto, parece-me haver também um momento satírico nesta parte. Assim, seria importante rever o gráfico esboçado, ainda que seja simplificado, pois pode passar a ideia equivocada de que não há aspectos satíricos do v. 119 ao 151.

Sobre a relação com a sátira ainda, vale a pena mencionar a proposta de Ferriss-Hill (2019)¹⁶, que traz novos confrontos entre a *AP* e as *Sátiras*, que muito importam para a discussão de Flores. Dos vários aspectos estudados pela autora, penso que seja produtivo trazer para o debate, pelo menos, a hipótese (esp. p. 85-90) de que o muito controverso desenvolvimento sobre o drama satírico na *AP* (vv. 220-50) tem relação com as *Sátiras*. Embora o drama satírico e a sátira romana sejam gêneros diversos, algumas semelhanças podem justificar a leitura de Ferriss-Hill, sobretudo ao apontar (esp. p. 86-9) no texto da *AP* algumas prováveis retomadas ou alusões ao texto das *Sátiras*. Dois passos merecem destaque: *ita uertere seria ludo* (v. 226), que alude a *Sátiras* 1.1.27 (*sed tamen amoto quaeramus seria ludo*)¹⁷; *humili sermone* (v. 229)¹⁸, que descreve também a elocução da sátira.

Sobre a tão debatida divisão da *AP*, o autor diz (p. 25) que seguirá Brink (1963), não a considerando, porém, “absoluta ou incontestável” (p. 26), com menção a outras propostas. Não há espaço aqui para discutir a questão de modo mais aprofundado, mas penso, primeiramente, que Flores não poderia deixar de, pelo menos, mencionar Martinho dos Santos (2000), artigo também ausente na bibliografia, que trata extensivamente do problema, mobilizando inúmeras fontes antigas, com proposta original de partição da *AP* (p. 239-240). Em segundo lugar, embora anuncie adotar a tripartição de Brink, Flores recorta a seção introdutória até o v. 41, enquanto Brink (1963, p. 13) propõe o corte na

14 Entre os augustanos, só Horácio o usa.

15 Até onde pude verificar, ninguém observou esta particularidade do adjetivo *ridiculus* associado aos outros dois únicos usos do nominativo singular no *corpus* horaciano. Horácio usa ainda no acusativo singular em *Sátiras* 1.10.14 e *Epístolas* 2.1.238.

16 Ver sobre o conceito de decoro na *AP* e a relação com as *Sátiras* (p. 69-80); sobre o drama satírico e possível referência às *Sátiras* (esp. p. 85-90); sobre o riso e a relação também com o ridículo satírico (p. 154-157).

17 A passagem satírica, por sua vez, imita Virgílio, *Bucólicas* 7.17: *posthabui tamen illorum mea seria ludo* (“deixei, contudo, minhas atividades sérias pelo jogo deles”).

18 Já no v. 95 (*sermone pedestri*), passagem anotada por Flores também (p. 94), poderia haver alusão à elocução da própria sátira (*Sátiras* 2.6.17: *satiris musaque pedestri*).

metade do v. 40¹⁹. Em seguida, Flores (p. 26) anuncia comparação – organizada em um quadro – entre a tripartição da *AP* com outros dois autores da seguinte maneira: “[a]ssim poderíamos comparar a organização triádica apresentada por Brink em relação com o que sabemos de Neoptólemo e com as obras de Aristóteles”. Contudo, a comparação e disposição em quadro são de Brink (1963, p. 138), a quem deveriam ser creditadas²⁰. Em suma, seja no quadro (p. 26), seja antes (p. 25), seria importante corrigir a numeração da introdução e da primeira parte (dedicada ao *ποίημα*) ou apontar a divergência.

Um último ponto ainda no ensaio introdutório. O autor contrapõe (p. 22-23) *Epístolas* e *Sátiras*, em que o labor poético é referido como “um ato de escrita”, aos *Epodos* e *Odes*, em que as menções ao canto e à música imperariam. Não me parece, porém, inteiramente correta a contraposição, já que, pelo menos nos *Epodos*, nos dois importantes momentos da discussão sobre a composição poética há referência à escrita (*Epodos* 11.2: *scribere uersiculos*) e ao livro em sua forma escrita (*Epodos* 14.7-8: *inceptos olim, promissum carmen, iambos/ad umbilicum adducere*), mencionando o cilindro em torno do qual se enrolava o papiro com o texto escrito. Há referência à música e ao canto, sem dúvida, mas quando se fala do simpósio (e.g. *Epodos* 9.5-6; 13.9-10) ou da composição de Anacreonte (*Epodos* 14.10-12). Portanto, nos *Epodos*, em relação ao próprio trabalho poético, Horácio faz mais referência à escrita do que ao canto²¹. Se assim é, a afirmação deveria ser repensada. Tal contraposição volta a ser mencionada nas notas ao v. 38 (p. 83), passo que talvez possa ser revisto também. Porém, *Sátiras* e *Epístolas*, de fato, como *sermones* inteiramente em hexâmetros datílicos, podem ser contrapostas a *Odes* e *Epodos*, composições caracterizadas pela polimetria.

Corrijam-se, por fim, os seguintes passos no ensaio: substituir “nestas opiniões **se**, no entanto, admitirmos” (p. 20) por “nestas opiniões **sem**, no entanto, admitirmos”; “Niall” (p. 25; mesmo erro na p. 166) por “Niall”; “aos pensamento romano” por “ao pensamento romano” (p. 27).

19 Brink, como possibilidade, admite em nota (1963, p. 13, n. 2) que a primeira parte (vv. 40-118), depois da introdução, possa ser dividida, caso alguém julgue que os vv. 42-4 sejam uma ‘seção’. Veja-se também a tabela na p. 138, em que Brink marca a introdução até a metade do v. 40.

20 Apenas a relação entre a tripartição e a doutrina de Neoptólemo é referida anteriormente (p. 25) como proposta de Brink. Creio que as citações na p. 18 de Alexander Pope, André Dacier e Lehrs – o primeiro e o último não constam na bibliografia – deveriam ser referenciadas ou o autor deveria indicar também que as referências foram tomadas de Brink (1963, p. 18 e n. 1), que cita os mesmos dois versos de Pope também sem a referência ao poema (*An Essay on Criticism* 3.653-4), a mesma formulação de Dacier (*la beauté du désordre*) sem também indicar a obra e, em nota, o mesmo paradoxo de K. Lehrs (*Form der Formlosigkeit*), mencionando apenas que está em edição de 1869. Flores, porém, faz análise própria das passagens, com tradução rimada e em dodecassílabos dos versos de Pope. Enfim, corrija-se a citação alemã (p. 18): *Forme* por *Form*.

21 Com alguma discussão, é possível mencionar *Epodos* 17.39-40: *mendaci lyra/ uoles sonari*.

Texto latino e tradução

Anuncia-se (p. 31) que o texto latino adotado é da edição de Bailey (2001), que deveria ter o sobrenome como entrada na bibliografia²² por ser constantemente mencionado. Contudo, o autor menciona (p. 32) que pode divergir de Shackleton Bailey aqui e ali, seguindo outras lições e conjecturas, como as de Brink, Rudd ou outros editores e/ou comentadores. De fato, em vários passos, Flores abandona o editor da Teubner e toma lições e conjecturas diversas, discutindo-as em notas. Como demonstra Tarrant (2016, p. 293-294)²³, parece que nenhuma edição das obras de Horácio se impôs ainda. Neste sentido, Flores faz bem em não seguir simplesmente o texto estabelecido por Bailey, mostrando atenção aos passos em que há discussão e dificuldades filológicas. Há, porém, alguns casos que não são assinalados e que mereceriam alguma discussão²⁴.

Por falta de espaço, concentro-me apenas em duas passagens: **1**) [...] *ordinis haec uirtus erit et Venus, aut ego fallor* (v. 42: “[...]todo o vigor e a Vênus da ordem, ou muito me engano”)²⁵; **2**) [...] *si forte necesse est/ indicii monstrare recentibus abdita rerum./ fingere cinctutis non exaudita Cethegis*, (vv. 48-50: “[...]se deve/ demonstrar o segredo das coisas com termos recentes/ao forjar o inaudito para Cetegos cintudos”).

Sobre a primeira passagem, não há divergência em relação ao texto editado por Bailey, mas neste caso penso, como Brink (1971, p. 129), Rudd (1989, p. 156) e outros, que melhor seria grafar *uenus* (“encanto”; “beleza”), com letra minúscula. Não só *uenus* e *uirtus* são termos retóricos, como anota Fedeli (1997, p. 1479-1480), mas também formam um par aliterativo e paronomástico: originariamente, *uenus* é a qualidade própria da mulher e *uirtus*, a do homem, como observa Rudd (1989, p. 156). *Venus*, como nome da deusa, parece menos próprio e rompe, em parte, a relação com *uirtus*. É possível que Flores também quisesse grafar com caixa baixa, já que em comentário aos vv. 42-5 (p. 83) o tradutor explica: “Vênus em caixa baixa é tradução de *uenus*, o poder de sedução da obra”. Há, portanto, divergência entre a nota e os textos (o original latino e a tradução)²⁶.

22 Ver abaixo a quarta parte sobre a bibliografia.

23 Aguarda-se a edição de R. Tarrant, que está em preparação para a coleção *Oxford Classical Texts* (OCT).

24 Não discuto aqui as divergências de pontuação e grafia de palavras, mas há várias diferenças não anunciadas nem explicadas em nota. E.g. Bailey adota por vezes ponto final, enquanto o texto estampado por Flores traz ponto e vírgula (vv. 18, 74, 78, 283); por vezes, dois pontos em Bailey, mas ponto final em Flores (v. 153); *sodes* (v. 438) em Bailey está entre vírgulas, mas em Flores, como em Brink e Rudd, não há vírgulas, etc. Sobre a grafia, além de não diferenciar o “u” vocálico do consonantal, diferentemente de Bailey, Flores adota *querella* (v. 98), *Charybdim* (v. 145), *adcrecere* (v. 252), *adparet* (v. 259; cf. v. 30: *appingit*), *clarisue* (v. 289), enquanto Bailey – assim como Brink e Rudd (com exceção de *querela*) – tem *querela*, *Charybdin*, *accrescere*, *apparet* e *clarisque*.

25 As traduções da AP nos dois passos são de Flores.

26 Caso opte pela minúscula, é importante pensar também sobre *Veneris* no v. 320.

Em relação à segunda passagem, porém, o texto estampado parece equivocadamente pelo ponto final ao fim do v. 49. Bailey – e grande parte dos editores²⁷ – tem vírgula. Como não há nota sobre o texto latino para estes versos, não está claro como Flores entende, se segue o texto de Bailey ou prefere Rostagni (1930, p. 15) e outros, que estampam ainda o *et* ao final do v. 49. Além disso, diferentemente de Bailey, Brink, Rudd e outros, há vírgula depois de *Cethegis* (v. 50), ou seja, Flores parece entender o v. 50 ligado à prótase iniciada no v. 48 (*si forte ...*), e não à apódose com *continget*, verbo que foi deixado de lado na tradução. Não é o caso de retomar aqui as discussões para decidir por esta ou aquela leitura, mas é importante que o autor revise o texto – sobretudo o ponto final no v. 49 – e comente a opção que parece divergir do texto adotado²⁸.

A tradução, a meu ver, é a melhor parte da obra, que parece ser a primeira integral em português no que chama “hexâmetro datílico brasileiro” (p. 34), verso que tem seis tônicas, “mas, entre uma e outra, pode haver uma ou duas sílabas átonas”, sendo possível assim “recriar também a variação em espondeu”²⁹. Neste sentido, como Horácio refez em latim os metros gregos de Safo e Alceu (*Odes* 3.30.13-4) ou os iampos de Arquíloco (*Epístolas* 1.19.23-4), Flores refaz no vernáculo os vários metros horácianos, projeto que se inicia como publicação em livro³⁰ com os hexâmetros da *AP*. Além disso, o autor esclarece (p. 34) que a proposta tradutória “visa a uma performance vocal”, conhecida já por apresentações individuais ou do grupo Pecora Loca.

O tradutor observa muitos tropos, figuras e metaplasmos, reproduzindo-os com eficácia. Elenco alguns exemplos³¹: **1**) as anáforas em início de verso: “[...] muita comodidade trazem os anos que chegam,/muita levam os anos que partem” (vv. 175-6)³²; “nem o perverso Atreu cozinhe entranhas humanas,/nem se transforme Procne

27 Alguns editores, seguindo a lição de certos manuscritos, ainda colocam um *et* depois de *rerum*, que pode ter se intrometido ali pelo *est* no fim do verso anterior. Para a discussão de toda a passagem (vv. 48-53), é suficiente remeter a Brink (1971, p. 140-141).

28 Talvez seja importante também rever a pontuação no v. 44. Embora aqui siga o texto de Bailey com o ponto final ao fim do verso, a tradução parece concordar mais com a pontuação de outros editores.

29 Flores diz (p. 34) “que é possível fazer hexâmetro datílico brasileiro partindo das regras de metrificação alemãs”, mencionando a tradução alemã da *Odisseia* de Homero feita por Voss no séc. XVIII. Penso, porém, que o autor poderia mencionar experimentos semelhantes em português, como o de Carlos Alberto Nunes na tradução da *Iliada*, *Odisseia* e *Eneida*, ou o de Érico Nogueira ao traduzir os *Idílios* de Teócrito, ou mesmo indicar alguns textos já produzidos sobre o assunto, que constam na bibliografia (e.g. OLIVA NETO; NOGUEIRA, 2013).

30 O ensaio e a tradução foram publicados anteriormente como artigo (*Em Tese*, v. 26, p. 234-68, 2019), com ligeiras modificações.

31 Nem sempre ocorrem nos mesmos versos do original, mas no mais das vezes.

32 Flores ainda mantém o mesmo adjetivo no início do v. 169 (“[m]uitos incômodos cercam o velho...”), como no original.

em pássaro, Cadmo em cobra” (vv. 186-7); “seja por culpa da pressa ou então por descuido completo,/seja por falta de arte, redundante em crime asqueroso” (vv. 261-2)³³; **2**) homeoteleuto com palavras dispostas em fim de versos sucessivos: “[...] não satisfaz o poema bonito, mas doce requinte,/para também levar onde queira a mente do ouvinte” (vv. 99-100)³⁴; **3**) a chamativa *tmese*: “irei me espantar se feliz di-/fere mesmo o falso amigo do amigo sincero” (vv. 424-5); **4**) aliterações ou par aliterativo: “[s]liga a fama firmada ou forje um papel coerente” (v. 119); “bate no solo, busca brincar com seus pares e passa” (v. 159); “quando fora criança, censor e cricri dos menores” (v. 174); “segue um tanto pudica entre Sátiros sempre safados” (v. 233); “cordas não cedem o som que deseja a mão ou a mente” (v. 348); **5**) fato que chama atenção nos hexâmetros de Horácio é o monossílabo em fim de verso,³⁵ que não é reproduzido na mesma proporção por Flores, mas há alguns exemplos: “ou” (v. 95); “um” (v. 133); “os” (v. 286); “ó” (v. 291); “que” (v. 301); “ser” (v. 464); **6**) paronomásias: “não condiz nem conduz” (v. 195); “portas abertas” (v. 199); “dosa o útil e o doce” (v. 343); “perde o perdão” (v. 355); “disto que digo” (v. 368); “via da vida” (v. 404); “a sarna assanhe” (v. 417).

O tradutor busca, sobretudo por meio do léxico, elocução coloquial (*sermo*): “meus caros” (v. 5); “pra quê” (v. 20); “mequetrefe” (v. 32); “nareba” (v. 37); “balbúrdia” (v. 82); “safado” (v. 107); “que nem” (vv. 133 e 136); “cricri” (v. 174); “gingado” (v. 214); “safados” (v. 233); “chocho” (v. 337); “colado à verdade” (v. 338); “dá grana” (v. 345); “lisinho” (v. 423);³⁶ “puxa-sacos” (433); “chorumelas” (v. 451); “mijou” (v. 471); “pirou” (v. 472). Além disso, o tradutor usa para a imitação do coloquial os pronomes de tratamento ‘você’ e ‘vocês’ para traduzir *tu* e *uos*; por vezes, mistura-os com o pronome possessivo de segunda pessoa, característica própria da fala (e.g. vv. 387-8).

Outra característica que chama atenção é a frequente substituição do tempo futuro no original latino pelo presente³⁷, como “é” para *erit* (v. 40); “falta” para *deseret* (v. 41); “é dada” para *dabaturque* (v. 51); “renascer” e “caem” para *renascentur* e *cadentque* (v. 70); “tarda” para *moraberis* (v. 132); “procuro” para *amabo* (v. 235); “me esforço” para *enitar* (v. 236); “é possível” para *licebit* (v. 389); “prepara” para *condes* (v. 436); “narro” para *narrabo*

33 Ver ainda a tripla anáfora com poliptoto (vv. 312-4); anáforas com verso intercalado (vv. 196, 198 e 200; vv. 363 e 365).

34 O uso é raro em latim, ocorrendo apenas mais uma vez na *AP*: vv. 176-7, neste caso não reproduzido na tradução.

35 Há um total de 34 monossílabos em fim de verso.

36 O uso de diminutivos, raros em Horácio, são usados para o rebaixamento da elocução (e.g. v. 231: “levinhos”, e v. 378: “pouquinho”).

37 Em alguns poucos casos, o futuro não é traduzido pelo presente, mas é deixado fora da tradução (vv. 58: *licebit*, e 365: *placebit*).

(v. 464); “vira” e “deixa” para *fiet* e *ponet* (v. 469). O uso pode ser, por vezes, *metri causa*, já que o futuro do indicativo em português tem, em geral, uma sílaba a mais do que o presente do indicativo; é uso ainda coloquial (“volto logo” por “voltarei logo”), que se adéqua ao projeto da tradução.

Contudo, em alguns versos a substituição gera diferenças de sentido que poderiam ser evitadas. Dos cinco verbos no futuro do indicativo nos vv. 136-139 quatro são traduzidos pelo presente³⁸. Para a discussão, atendo-me a dois passos que merecem mais discussão: v. 137: “[...] *fortunam Priami cantabo et nobile bellum*’ (“[...] fado de Príamo quero cantar e a ínclita guerra”), e v. 139: [...] *parturient montes, nascetur ridiculus mus* (“[...] montes podem parir: nascerá um ridículo rato”). Nestes dois casos, mais do que a substituição do futuro do indicativo pelo presente do indicativo, o tradutor usa dois verbos auxiliares modais: *cantabo* (‘cantarei’) é traduzido por “quero cantar” e *parturient* (‘parirão’) por “podem parir”. A modalização altera a força do ridículo sobre o poeta cíclico: no primeiro, mais do que o desejo de cantar, o prometedor afirma que cantará; no segundo, mais do que a possibilidade de parir, os montes vão parir³⁹. Sem prejuízo do metro, “quero” poderia ser substituído por “vou” e “podem” por “vão”.

Um erro, porém, que precisaria ser corrigido é a tradução de *lēuis*. O tradutor toma o *lēuis* (“polido”) pelo *lēuis* (“leve”). Por exemplo, no v. 26, *lēuia* é traduzido como “a leveza”, comentando ainda nas notas (p. 81): “o breve se torna obscuro, o *leve* se torna fraco, o grandioso fica empolado ...”;⁴⁰ no v. 332, a tradução para *lēui seruanda cupresso* é “guardar no leve cipreste”. O cipreste não é propriamente uma árvore leve, mas a madeira era usada para fazer uma espécie de baú, em que se conservavam coisas, por ser muito duradoura. Para isso, ela era bem polida. O único *lēuis* na *AP* é no v. 231: *effutire leuis indigna tragoedia uersus*, traduzido como “[...] pois a tragédia jamais tagarela em versos levinhos”.

Por fim, corrija-se “farto” (v. 476) por “farta”, a sanguessuga cheia ou farta de sangue (*plena cruoris hirudo*).

Notas

As notas são para blocos de versos ou um único verso, comentando escolhas textuais que divergem da edição adotada, como para o v. 32 (p. 82); por vezes, servindo para

38 Um deles é presente do subjuntivo, formando o imperativo negativo (v. 136: “[...] nem comece”).

39 Especificamente para o v. 139, seria importante ainda manter o futuro devido à variação com o presente *parturiunt*, que existe em alguns manuscritos e autores, como Jerônimo (*adv. Iovin.* 1.1) e o ex-ministro Sérgio Moro.

40 Para o estilo polido, ver os comentários de Brink (1971, p. 109-110).

explicar a tradução, como no caso da expressão *callida iunctura*, traduzida por “costura sagaz” (p. 84); esclarecendo, sobretudo para o público leigo, quem são os personagens históricos, como os escritores referidos entre os vv. 54-56 (p. 86-87); apontando modelos e alusões, como a célebre passagem iliádica (6.146-9), em que se comparam as gerações das folhas e as dos homens, para os vv. 60-2 (p. 87); relacionando passagens da *AP* com outras obras do próprio Horácio, como a expressão *sermone pedestri* (v. 95), que é próxima à *musa pedestri*, usada para descrever a elocução satírica em *Sátiras* 2.6.17 (p. 94); entre outras finalidades. São, portanto, úteis para a leitura do público leigo ou mesmo do especializado. Há, porém, nesta parte vários pequenos problemas, listados aqui ao fim desta seção. Na sequência, discuto apenas duas passagens que talvez mereçam revisão: a sequência dos vv. 73 e 88 e o v. 467.

Na anotação para os vv. 73-88 (p. 90-92), ao iniciar a explicação, Flores afirma (p. 90): “Horácio trata agora das relações entre forma e conteúdo nos gêneros [...] da poesia grega arcaica associados tradicionalmente ao seu suposto inventor [...], seguindo a ordem pindárica (*Olímpicas*, 2.2) de deus, herói, homem.”. Não está claro como Horácio usou a ordem pindárica na passagem da *AP* em que se descrevem os gêneros (vv. 73-85): epopeia (vv. 73-74); elegia [e epigrama] (vv. 75-78); iambo (v. 79); lírica (vv. 83-85). Em geral, a sequência pindárica ‘deus, herói e homem’ pode ser associada à sequência helenística das espécies líricas que o poeta descreve apenas na parte final (vv. 83-85): hino (aos deuses), encômio (aos filhos de deuses), epinício (aos homens vitoriosos nas competições; por vezes, descendentes dos deuses), erótica (às amadas e amados) e simpótica (ao vinho e aos banquetes dos homens).

Em seguida, no comentário à elegia e ao epigrama, o autor afirma (p. 91): “[...] em Roma os nomes mais conhecidos do epigrama e da elegia na época eram Catulo, Propércio, Tibulo e Ovídio (talvez em começo de carreira)”. Talvez fosse importante distinguir Catulo dos elegíacos augustanos, que são de outra geração. Ademais, embora alguns poucos versos tenham sobrevivido, Galo era nome mais do que conhecido, sempre mencionado pelos outros elegíacos (ver Ovídio, *Tristezas* 4.10.53-4), considerado o fundador da elegia erótica em Roma, e pelo bucólico Virgílio (ver *Bucólicas* 6.64 e 10.2-10).

Na passagem sobre o iambo, logo em seguida (p. 91), não está clara a discordância presente em Aristóteles, quando diz: “Arquíloco apresenta o iambo como poesia de invectiva e ataque, em discordância do que lemos em Aristóteles, que atribui a invenção do metro a Homero no *Margites* [...]”. Na primeira oração do período, o autor trata do iambo como gênero; na segunda, do iambo como metro. Poderia haver discordância entre o que Aristóteles afirma no cap. 4 da *Poética*, atribuindo o início do vitupério a Homero, e a atribuição do início do gênero por outros, como Horácio, a Arquíloco. Se for isto, seria importante rever o texto.

Por fim, comentando os versos sobre a lírica (p. 92), Flores descreve as espécies, associando-as a determinados poetas: “temos a lírica elevada dórica dos hinos, epínícios e encômios de Píndaro (“deuses e filhos de deuses,/de⁴¹ vencedores na luta”), da lírica eólica média dos poemas eróticos e simpóticos de Alceu e Safo (“aflições dos jovens”) e talvez até mesmo de Anacreonte (“versos de vinhos libertos”), por sua métrica mais simples.”. Não parece precisa a associação, já que Alceu, Safo⁴² e Anacreonte também compuseram hinos; Alceu é muito conhecido pelos poemas em que trata do vinho (aliás, imitados por Horácio, como em *Odes* 1.18; 1.37 etc.). Por fim, seria importante dizer que na tradução do v. 85 inseriu-se o termo ‘versos’: o sintagma *uina libera* (simplesmente, “vinhos libertadores”, “que libertam [dos cuidados]”) é traduzido como “versos de vinhos libertos”. A ambiguidade sobre o adjetivo – são os versos ou vinhos libertos? – é desfeita nas notas, quando o autor afirma (p. 92): “[...] os versos do vinho aparecem como libertos [...]”. Tal como se coloca parece que há um jogo entre os versos libertos e o deus Dioniso. Contudo, no original, não há ‘versos’, e o adjetivo *libera* (“libertadores”) caracteriza *uina* (“vinhos”), que estabelece um jogo com o nome romano do deus, *Liber*.

Na última nota, para o v. 467 (p. 137), afirma-se: “[...] este é o único verso de todos os *sermões* horácianos a terminar em espondeu [...]”. Na verdade, trata-se de um hexâmetro espondaico, em que, não o último, mas o quinto e penúltimo pé é um espondeu. Além disso, ao propor explicação para este uso único nos *sermões*⁴³, Flores (p. 137) continua: “Rudd [1989: 227]⁴⁴ não consegue compreender o motivo dessa anomalia, mas creio que ela pode ser lida como metáfora da morte do próprio verso, deslocado de sua regra.”. Julgo que a interpretação metafórica é equivocada. Primeiramente, embora os versos espondaicos sejam raros entre os augustanos⁴⁵, fazem parte da possibilidade de constituição do hexâmetro. Assim, é prática frequente, por exemplo, em Catulo (no Poema 64, com 408 versos, há 30 hexâmetros espondaicos), que está imitando prática grega⁴⁶. Não raro, nos hexâmetros espondaicos, há termos gregos. Ora, no verso horáciano

41 Na tradução do v. 84 (p. 47), “deu” no lugar de “de”.

42 Em *Odes* 4.1, por exemplo, Horácio imita, como bem se sabe, o hino de Safo a Afrodite (fr. 1 V.).

43 Nos *Epodos* e nas *Odes*, há um total de quatro ocorrências: *Epodos* 13.9; 16.17 e 29; *Odes* 1.28.21.

44 “The spondaic ending is the only one in H.’s *sermões*. Its purpose here has not been explained.”.

45 Para ficar em alguns exemplos, ver Virgílio, *Bucólicas* 4.49; 5.38; *Geórgicas* 1.221; *Eneida* 3.517; 8.679; Ovídio, *Metamorfoses* 1.14; 1.193.

46 Em Calímaco, um a cada onze versos hexâmetros é espondaico; em Arato, um a cada seis (FORDYCE, 1973, p. 277). São frequentes também em Lucrécio (e.g. *Da natureza das coisas* 3.191, 198, 249, 417, 545 e 907), embora sejam bem menos numerosos do que nos autores gregos.

não há palavras gregas, mas, como anota Brink (1971, p. 428)⁴⁷, há helenismo sintático em *idem ... occidenti*, o que corrobora, portanto, o helenismo métrico com o hexâmetro espondeico⁴⁸.

Resta, por fim, a dúvida sobre a emulação do ritmo anunciada, já que a quinta sede na tradução é uma sequência de três sílabas (forte, fraca e fraca): paréc(e) assasíno (entre as duas fortes, marcadas em negrito, há duas fracas [“-c(e) assa-”], que equivalem, junto com a primeira forte [“-re-”], ao pé dáctilo, ausente no quinto pé do verso espondeico). Dever-se-ia, portanto, explicar melhor como se deu a “emulação do ritmo”, pois o que chama a atenção no verso latino é o fato de ter o espondeu no quinto pé.

Corrijam-se os seguintes detalhes: substituir “*Sátiras* 1.1.160-7” (p. 81) por “*Sátiras* 1.1.106-7”; “*Odes* 1.32.9” (p. 82) por “*Odes* 1.32.11-12”; “porque [...]?” (p. 85) por “por que [...]?”; na nota aos vv. 48-53 (p. 85), depois de anunciar que há três modos de criar palavras novas, elenca inicialmente por letra “a” o primeiro modo, mas não usa as letras “b” e “c” na sequência; substituir “retomado” (p. 87) por “retomada”; “da sátiras” (p. 94) por “da sátira” ou “de sátira”; “o quadro idades” (p. 104) por “o quadro de idades” ou “as quatro idades”; “uma vez que é escritor de dramas satíricos” (p. 111) por “uma vez que *não* é escritor de dramas satíricos”; “Quérlio” (p. 124) por “Quérilo”; “*Sátiras*, 1.10.95” (p. 125) por “*Sátiras*, 1.10.85”; colocar ponto final depois de “(*Amores*, 1.15.14)”; substituir “*Epodos*, 12” (p. 137) por “*Epodos*, 6”.

Bibliografia

Antes do elenco bibliográfico, o autor adverte: “[...] esta é a lista completa de obras que venho consultando desde 2010 para o estudo e a tradução das obras completas de Quinto Horácio Flaco. Como toda empreitada sobre um autor clássico da Antiguidade, permanecerá inacabada, por mais extensa que seja.”. Não se trata, portanto, de obras citadas no livro, como é usual, mas talvez seja uma lista que deverá servir para as próximas publicações. Seja como for, parece-me evidente que possam faltar alguns estudos em qualquer edição de uma única obra de Horácio. O que dizer, então, de uma bibliografia

47 Já antes comentava Rostagni (1930, p. 131): “[...] il costruito *idem facit occidenti* è alla greca: τὰ τοῦ ποιῆ τῷ ἀποκτείνοντι.”

48 Os helenismos, métrico e sintático, ocorrem logo depois de Horácio relatar a morte do poeta *grego* Empédocles (vv. 463-466; v. 465: *Empedocles*).

para estudo de toda a obra do poeta latino? Embora seja extensa a bibliografia⁴⁹, estão ausentes muitos títulos fundamentais para o estudo de toda a obra horaciana. Não cabe mencioná-los aqui, mas alguém interessado, por exemplo, nos *Epodos* não encontrará os comentários mais importantes; Kirk Freudenburg, um dos principais nomes no estudo das *Sátiras*, não consta; para o estudo das *Odes*, faltam algumas monografias e comentários que já têm longa fortuna. Nota-se também a pequena quantidade de artigos sobre a obra de Horácio. Mesmo em relação à *AP* a bibliografia é bastante incompleta. Poderia ser muito útil, a meu ver, uma bibliografia com os estudos da *AP*, ainda que faltassem alguns – sempre há de faltar – e não fossem citados no corpo do livro. Assim, embora extensa, estão ausentes muitos títulos fundamentais, que facilmente se encontram *on-line*, vários gratuitamente.

À parte a pertinência ou não da longa bibliografia, dividida em duas partes, “[...] edições críticas, traduções, comentários e escólios de Horácio e gramáticos e metricistas antigos” (p. 143-147) e “[...] estudos e outras obras literárias” (p. 147-170), é necessário que se faça uma cuidadosa revisão, pois, além de problemas com a organização de acordo com os critérios estabelecidos, há vários erros nos títulos e atribuições equivocadas. Na sequência, enumero alguns exemplos dos problemas:

1) inconsistência na apresentação dos editores e tradutores: ora o nome do tradutor é referido na entrada (p. 144): “FALCÃO, Pedro Braga. *HORÁCIO: Odes* [...]”, ora a entrada é pelo nome do poeta latino (p. 144): “HORÁCIO.⁵⁰ *Odas, Canto secular, Epodos*. Introducción general, traducción y notas de José Luis Moralejo [...]”; a edição da *Oxford Classical Texts* de 1901 tem como entrada o nome do editor (p. 147): “WICKHAM, Edward C. [...]”, mas as duas edições da Teubner, a mais antiga de F. Klingner (1959) e a mais recente de S. Bailey (2001), são introduzidas pelo nome do poeta latino, de modos diversos: a primeira (p. 146): “Q. HORATI FLACCI OPERA [...]”, e a segunda (p. 144): “*HORATIUS OPERA* [...]”;

49 Penso que seria mais útil, por exemplo, agrupar as obras sobre tradução ou traduções poéticas, que formam um grande grupo: Haroldo de Campos, com 15 títulos (p. 151-152), o autor com mais obras na bibliografia; Henri Meschonnic, com 9 títulos (p. 162); Philippe Brunet (p. 150), Mauricio Mendonça Cardozo (p. 152), alguns títulos do próprio Flores (p. 155-156), Mauri Furlan (p. 156), Rodrigo Tadeu Gonçalves (p. 157), John Milton (p. 162), João Angelo Oliva Neto (p. 163-164), José Paulo Paes (p. 164), Paulo Rónai (p. 166), Lucia Santaella (p. 166), Marcelo Tápia (p. 167-168), entre outros. Assim, aqueles interessados em tal assunto teriam um material de consulta, mais organizado, sem se perder em elenco vasto e bastante heterogêneo. Seria importante, em algum momento do projeto, explicitar qual a relação de alguns autores ou títulos com o estudo e tradução de Horácio, tais como, Gilles Deleuze (p. 154), Jacques Derrida (p. 154), Umberto Eco (p. 154-155; à exceção do livro sobre tradução), Marshall McLuhan (p. 161), Luiz Tatit (p. 168), Paul Zumthor (p. 170) e Slavoj Žižek (p. 170), embora este último seja citado na obra (p. 13), mas sem a referência precisa, o que exigiria distinguir Žižek (2008a e 2008b).

50 Corrija-se “HORÁCIO” por “HORACIO” nas duas entradas para a obra de José Luis Moralejo.

2) atribuições equivocadas: “KILPATRICK, Ross S. Q. *Horatius Flaccus* [...]” (p. 145); “NÓBREGA, Vandick Londres da. *A Commentary on Horace, Odes, Book 2*, Oxford [...]” (p. 145); “BÜCHNER, Karl. *Sextus Propertius: The Augustan Elegist* [...]” (p. 150); “CAVALLO, Guglielmo; FEDELI, Paolo; GIARDINA, Andrea (Eds.). *Properzio, elegie libro II* [...]” (p. 152)⁵¹; as três obras em português atribuídas a HARRISON (p. 158); “JAKOBSON, Roman. *Le livre de Catulle* [...]” (p. 159)⁵²; “OLIVA NETO, João Angelo; NOGUEIRA, Érico. *O livro de Catulo* [...]” (p. 164)⁵³.

3) obras da primeira parte que talvez deveriam estar na segunda e vice-versa: as duas obras de Ross Kilpatrick (p. 145), embora ao fim haja traduções, são estudos monográficos, assim como Dante Tringali (p. 147). Se, porém, estão ali pelas traduções, Francisco Achcar (p. 147) também traz traduções ao fim da obra, mas é claramente colocado entre os estudos. Por outro lado, Brunno V. G. Vieira (p. 169), que é apenas tradução dos cem primeiros versos da *AP*, está equivocadamente entre os estudos, assim como a tradução de H. Rushton Fairclough (*Horace: Satires, Epistles and Ars Poetica*) para a coleção Loeb (p. 155) ou a edição de Niall Rudd para a coleção da Cambridge (p. 166; repete-se na p. 146);

4) falta de indicação da editora ou cidade e erros ortográficos: não se informa a editora da obra de Rostagni (p. 146), que é Chiantore, edição de 1930; reeditada pela Loescher, edição de 1986; informa-se equivocadamente o primeiro nome de Rostagni: substituir “Alberto” por “Augusto”. Corrijam-se nos títulos: em Flores, 2010 (p. 156), substituir “lírica” por “lírca”; em Jensen, 1923 (p. 159), substituir “di *GEDichte*” por “die *Gedichte*”; em Pascoli, 1948 (p. 164), substituir “opera” por “opere”; faltou indicar o nome em Riese, 1866 (p. 166); em Rossi, 2000 (p. 166), não são indicadas a cidade e a editora: Roma: Edizioni Quasar.

Por fim, quando há obras do mesmo autor, o critério adotado parece ser cronológico, da mais recente para a mais antiga, mas em muitos casos não se observa tal critério.

A nova tradução da *AP* de Horácio, a primeira no chamado hexâmetro datílico brasileiro, realizada por Guilherme Gontijo Flores, com introdução e notas, junta-se a outras traduções, em verso e prosa, desta obra fundamental do poeta latino. Certamente, é mais uma boa oportunidade para o público, leigo ou especializado, que deseja conhecer ou se aprofundar na obra horaciana. O volume, porém, embora tenha méritos – sobretudo em seu projeto tradutório –, necessita de extensa e minuciosa revisão, como

51 Só FEDELI, Paolo.

52 Coloca-se sem indicação de cidade, mas é Lausanne.

53 Só OLIVA NETO, João Angelo.

procurei evidenciar aqui. Para a segunda edição, seria ainda importante rever algumas afirmações, voltando aos estudos já mencionados e confrontando-os com outros mais recentes que fizeram avanços importantes nas discussões da *AP*.

Agradecimentos

Agradeço ao parecerista da revista as sugestões e correções.

Referências

ARMSTRONG, D. The Addressees of the *Ars poetica*: Herculaneum, the Pisones and Epicurean Protreptic, *MD* (*Mega nepios: Il destinatario nell'epos didascalico*), v. 31, p. 185-230, 1993.

BAILEY, D. R. S. **Q. Horati Flacci Opera**. 4. ed. München/Leipzig: Teubner, 2001.

BRINK, C. O. **Horace on Poetry: The 'Ars Poetica'**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

BRINK, C. O. **Horace on Poetry**. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.

BECKER, C. **Das Spätwerk des Horaz**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1963.

FEDALI, P. **Q. Orazio Flacco: Le opere. II, t. quarto: le Epistole, l'Arte Poetica**. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1997.

FERRISS-HILL, J. **Horace's *Ars Poetica*. Family, Friendship, and the Art of Living**. Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2019.

FORDYCE, C. J. **Catullus: A Commentary**. Oxford: Clarendon Press, 1973.

FRISCHER, B. **Shifting Paradigms: New Approaches to Horace's *Ars Poetica***, Atlanta (GA): Scholars Press, 1991.

GEUE, T. Editing the Opposition: Horace's *Ars Politica*", *MD* (*New Approaches to Horace's *Ars poetica**), v. 72, p. 143-172, 2014.

- | Arte Poética (resenha)

HARDIE, P. The *Ars Poetica* and the Poetics of Didactic”, **MD** (“New Approaches to Horace’s *Ars poetica*”), v. 72, p. 43-54, 2014.

HOLDER, A. **Pomponi Porfyronis. Commentum in Horatium Flaccum.** New York: Arno Press, 1979.

KILPATRICK, R. S. **The Poetry of Criticism: Horace, *Epistles II* and *Ars Poetica*.** Edmonton: University of Alberta Press, 1990.

KRUPP, J. A Sense of an Ending: Closure in Horace’s *Ars Poetica* (453-76), **Phaos**, v. 17, p. 101-124, 2017.

MARTINHO DOS SANTOS, M. O *monstrum* da *Arte poética* de Horácio, **Letras Clássicas**, v. 4, p. 191-265, 2000.

MAYER, R. Bernard Frischer: Shifting Paradigms: New Approaches to Horace’s *Ars Poetica*. (American Classical Studies, 27.) Pp. xiii + 158; 3 ill. Atlanta, GA: Scholars Press, 1991, **CR**, v. 42, p. 442, 1992.

MUECKE, F. *Epistles Book II and Epistle to the Pisones (‘Ars Poetica’)* by Horace and N. Rudd; *The Poetry of Criticism: Horace. Epistles II and Ars Poetica* by R. S. Kilpatrick; *Shifting Paradigms: New Approaches to Horace’s Ars Poetica* by B. Frischer, **JRS**, v. 83, p. 213-214, 1993.

OLIENSIS, E. **Horace and the Rhetoric of Authority.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

OLIVA NETO, J. A.; NOGUEIRA, É. O hexâmetro dactílico vernáculo antes de Carlos Alberto Nunes, **Scientia traductionis**, v. 13, p. 295-311, 2013.

ROSTAGNI, A. **Orazio. Arte Poetica.** Torino: Chiantore, 1930.

RUDD, N. **Horace: Epistles Book II and Epistle to the Pisones (‘Ars Poetica’).** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SANTIROCCO, M. The Maecenas Odes, **TAPhA**, v. 114, p. 241-253, 1984.

TARRANT, R. A new critical edition of Horace. *In*: HUNTER, R.; OAKLEY, S. P. **Latin Literature and its Transmission**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 291-321.

COMO CITAR ESTA RESENHA: HASEGAWA, Alexandre Pinheiro. Resenha de FLORES, G. G. Horácio. **Arte Poética**. Tradução, introdução e notas de Guilherme Gontijo Flores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 218-236, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 02/04/2021 | Aceito em: 16/04/2021.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Análise de <i>corpora</i>	128
Aquisição da Linguagem	128
<i>Charlie Hebdo</i>	88
Demanda de informação	35
Eurocentrismo	88
<i>Folha de S.Paulo</i>	88
Formação de professores de inglês	66
Formação Docente	160
Fragmentos	9
Histórias em Quadrinhos	186
Linguística Sistêmico-Funcional	35
Literatura latina	9
Mecenas	9
Morfologia	128
Multiletramentos	160
Neoterismo	9
Nível de proficiência	66
Nomes deverbais	105
Palavra	128
Paradigma	105
Pergunta	35
Período augustano	9

Pesquisas	160
Polarização	88
Polêmica	88
Português Contemporâneo	105
Semântica	35
Semântica da mensagem	35
Tecnologias Digitais	160
Testes de proficiência em língua inglesa	66
Tradução de HQs	186

SUBJECT INDEX

Augustan age	9
<i>Charlie Hebdo</i>	88
Comic books	186
Contemporary Portuguese	105
Corpus Analysis	129
Demand of information	35
Deverbal names	105
Digital Technologies	160
English language proficiency tests	66
English language teacher education	66
Eurocentrism	88
Fragments	9
Graphic novel	186
Language Acquisition	128
Latin literature	9
Maecenas	9
Message semantics	35
Morphology	35
Multiliteracies	160
Neoterism	9
Paradigm	105
Polarization	88

Polemics	88
Proficiency level	66
Question	35
Research	160
Semantics	35
Systemic Functional Linguistics	35
Teacher Training	160
Translation of Comics	186
<i>Watchmen</i>	186
Wordhood	128

ÍNDICE DE AUTORES

Alexandre Pinheiro HASEGAWA	218
Ana Clara Partelli MARCHETE	88
Barbara Cristina GALLARDO	66
Eduardo Henrik AUBERT	9
Eliana KOBAYASHI	66
Erika Leticia CARMONA	186
Fernanda Maria Almeida dos SANTOS	160
Gisela Sequini FAVARO	105
Jean Pierre CHAUVIN	213
Julia ALMEIDA	88
Maurício RESENDE	128
Natália Cristine PRADO	105
Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO	35
Talita SERPA	186
Theodoro Casalotti FARHAT	35