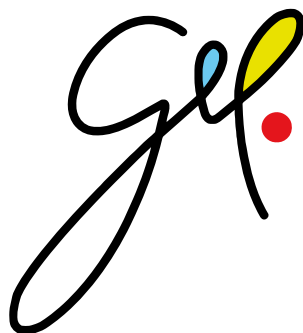


GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
v. 49, n. 1

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

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

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

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

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

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

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

### **Editora responsável**

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

### **Comissão editorial**

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

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

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

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

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

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

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

### **Conselho editorial**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Auxiliar editorial**

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

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

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

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

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

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

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

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

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

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

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

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

# SUMÁRIO

---

<b><i>Apresentação</i></b> Claudia Zavaglia	9
<b><i>50 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo</i></b> Luciani Tenani	11
<b><i>50 anos do GEL: caminhos da linguística no Brasil</i></b> Olga Ferreira Coelho	22
<b><i>Formação de grupos em ciências da linguagem: o caso do GEL</i></b> Cristina Altman	36
<b><i>Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade</i></b> Cecília Maria Aldigueri Goulart	48
<b><i>Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística</i></b> Maria José Bocorny Finatto	72
<b><i>Da elaboração de um glossário colaborativo à discussão sobre os termos “inglês para aviação” e “inglês aeronáutico”</i></b> Patricia Tosqui Lucks Ana Lúcia Barbosa de Carvalho e Silva	97
<b><i>Ferdinand de Saussure: relações possíveis entre a língua e a história</i></b> Stefania Montes Henriques Micaela Pafume Coelho	117
<b><i>Do fonológico ao discursivo: hipóteses sobre a produção da chamada “fala telegráfica” no contexto das afasias</i></b> Rosana do Carmo Novaes-Pinto	135

<b><i>Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada</i></b>	152
Ana Cristina Biondo Salomão	
<b><i>Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?</i></b>	175
Ana Letícia Carneiro de Oliveira	
<b><i>Flutuação de grafia de palavras: aspectos morfossintáticos</i></b>	190
Roberta Pereira Fiel	
<b><i>Olhar histórico do português brasileiro através do gênero lírico: contribuições de análises advindas das Cantigas de Santa Maria</i></b>	210
Gisela Sequini Favaro	
<b><i>O projeto Bruxas Paulistas e a edição de processos eclesiais</i></b>	226
Marcelo Módolo	
<b><i>A hipótese da «soldadura» na formação de topônimos indígenas monolexicais de estrutura poliléxica na língua de origem</i></b>	241
Camila André do Nascimento da Silva Aparecida Negri Isquerdo	
<b><i>Lexicografia monolíngue pedagógica e ensino do vocabulário: interfaces teóricas e práticas</i></b>	265
Renato Rodrigues-Pereira	
<b><i>Análise quantitativa dos dados para um protótipo de dicionário semibílingue de expressões idiomáticas</i></b>	284
Natália Gabrieli dos Santos Fagundes Euzébio	
<b><i>Construções completivas insubordinadas subjetivas-modais no português brasileiro</i></b>	297
Flavia Bezerra de Menezes Hirata-Vale	
<b><i>O sintagma nominal descontínuo: ordenações não canônicas dos constituintes do SN no português do interior paulista</i></b>	312
Nathalia Pereira de Souza-Martins	

<i>Grau de auxiliaridade da microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] no português arcaico</i>	327
José Roberto Prezotto Júnior	
<i>Padrões morfossintáticos da inferência e da dedução em língua portuguesa</i>	346
Vítor Henrique Santos da Silva	
<i>A importância interdisciplinar da documentação da Justiça Eclesiástica em São Paulo: o caso Joana Gil</i>	364
Nathalia Reis Fernandes	
<i>Controvérsias na patologização e contradiscursos na afasia e na infância</i>	379
Maria Irma Hadler Coudry	
<i>Ethos e pathos na elaboração de vínculos: considerações sobre a construção enunciativo-discursiva dos efeitos de empatia na argumentação em colunas jornalísticas</i>	397
Ivani Cristina Brito Fernandes	
<i>Empréstimos do Português na língua Mehináku (Arawak)</i>	417
Paulo Henrique de Felipe	
<i>A sócio-história santista e sua relação com a variação “tu” e “você” nos pronomes de tratamento</i>	434
Victor Carreão	
<i>O papel do gênero social nos estudos sociolinguísticos: desafios metodológicos na análise do futuro variável</i>	452
Camila Bordonal Clempi Angélica Rodrigues	
<i>Literatura, afeto e masculinidade: uma leitura de obras de Ondjaki e Mia Couto</i>	471
Everton Fernando Micheletti	

<b><i>A formação do leitor crítico na aula de espanhol: a atitude curricular diante das brechas do livro didático</i></b>	<b>491</b>
Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini	
<b><i>O processo de internacionalização e o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma universidade estadual</i></b>	<b>510</b>
Sandra Mari Kaneko Marques Melissa Alves Baffi Bonvino	
<b><i>A elaboração de uma atividade didática de língua inglesa direcionada por dados de aprendizes</i></b>	<b>528</b>
William Danilo Garcia Paula Tavares Pinto	



# Apresentação

---

A presente edição da revista *Estudos Linguísticos* (1978) – EL, vol. 49 – I Tomo, dá continuidade ao projeto iniciado no volume anterior rerepresentando o modelo editorial implantado. Com isso, garantimos a continuidade da publicação de uma revista já renomada em território nacional, na grande área da Linguística, Qualis B2.


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

Desse modo, seguimos com a proposta de publicação quadrimestral, quer dizer: o lançamento do número 1 no período de janeiro a abril de 2020, com trinta artigos, e os números 2 e 3 de maio a agosto e de setembro a dezembro, respectivamente.

Para este volume, a revista recebeu 124 artigos e para todos eles prosseguimos com a política de antiplágio adotada no volume anterior, com o escopo de autenticarmos a EL nos padrões editoriais atuais.

Conforme já dito, por meio de um *software* de antiplágio, “os artigos foram avaliados em relação ao ineditismo, mesmo em relação ao autoplágio, cuja aceitação de repetições foi de até 30% do conteúdo teórico provindo de outros artigos de mesma autoria, desde que referenciados. Trabalhos advindos de monografia de final de curso, dissertação e teses de mesma autoria foram aceitos, desde que contivessem informações prévias a respeito e estivessem enquadrados no gênero artigo científico. Em caso de detecção de plágio, o artigo submetido não foi aceito”. Ressaltamos, mais uma vez que, caso o artigo já tiver sido publicado e o plágio venha a ser descoberto *a posteriori*, o artigo será excluído da revista *on-line*.

Os artigos publicados neste volume e neste I Tomo são procedentes de conferências ou mesas-redondas de professores convidados e de comunicações apresentadas por sócios durante o 67º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos - GEL, em 2019, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em São José do Rio Preto-SP. Nessa ocasião, festejou-se os 50 anos do GEL, num evento comemorativo e memorável.



Os textos deste número pertencem às mais diferentes áreas do saber, tais como, Historiografia Linguística, Aquisição da Escrita, Terminologia, Neurolinguística, Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira, Linguística Histórica, Filologia, Lexicologia e Lexicografia, Gramática Funcional, Filologia, Retórica e Estilística, Línguas Indígenas e Africanas, Sociolinguística e Dialetoлогия, Literatura Estrangeira, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Linguística de Córpus.

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

Almeja-se que os artigos aqui selecionados possam contribuir com a Linguística em nosso país e que a leitura provoque frutíferas reflexões em seus leitores.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências,  
Letras e Ciências Exatas (IBILCE), São José do Rio Preto, abril de 2020

**Claudia Zavaglia**  
Editora Responsável

# 50 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2806>

**Luciani Tenani<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste ensaio, são lembradas atividades comemorativas dos 50 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), ocorridas em julho de 2019. Três momentos são abordados: a abertura do 67º Seminário do GEL, o contexto histórico quando da criação da associação e o percurso acadêmico do presidente emérito do GEL. Por meio dessa retomada das atividades, destaca-se a importância da associação de Linguística no estado de São Paulo por ter promovido a divulgação de abordagens científicas sobre linguagem nos cursos de graduação e ter fomentado demandas por programas de pós-graduação em Linguística e Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** Linguística; Linguística Aplicada; Historiografia Linguística.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [luciani.tenani@unesp.br](mailto:luciani.tenani@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-8487-0825>

## 50 years of the Linguistic Studies Group of São Paulo State

### Abstract

In this essay, we remind of the commemorative activities for the 50<sup>th</sup> anniversary of Linguistic Studies Group of the São Paulo State (*GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*) held in July 2019. Three moments are addressed: the opening session of the 67<sup>th</sup> GEL Seminar, the historical context when the association was created and the academic path of GEL's Emeritus President. By means of the resumption of these activities, the importance of the GEL in São Paulo state is highlighted, once it has promoted the dissemination of scientific approaches to language in undergraduate courses and stimulated demands for postgraduate programs in Linguistics and Applied Linguistics.

**Keywords:** Linguistics; Applied Linguistics; Linguistic Historiography.

### Introdução

Neste ensaio, retomo os textos lidos por mim, quando presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), na sessão de abertura do 67<sup>o</sup> do GEL e na sessão de homenagens aos membros de ex-diretorias e ao presidente emérito do GEL. As sessões foram planejadas pelos membros da então diretoria da associação, a saber: as professoras doutoras Luciani Tenani (DELL)<sup>2</sup>, presidente; Claudia Zavaglia (DLM)<sup>3</sup>, vice-presidente; Suzi Marques Spatti Cavalari (DLM), secretária; o professor doutor Edson Rosa (DELL), tesoureiro; e as atividades do seminário foram executadas com apoio dos membros da comissão organizadora, constituída pelas professoras doutoras Melissa Alves Baffi Bonvino (DLM) e Talita Storti Garcia (DLM) e pelo professor doutor Sebastião Carlos Leite Gonçalves (DELL). O empenho e o comprometimento de todos foi fundamental para assegurar as melhores condições para a realização das atividades comemorativas e acadêmicas durante o seminário.

Também foi importante, para a realização do 67<sup>o</sup> Seminário, a obtenção de auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2018/26347-0, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo 88887.289496/2018-00, somada ao apoio institucional da Direção do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, recebido nas pessoas dos professores doutores Júlio César Torres, diretor do instituto, e Fernando Noll, vice-diretor.

---

2 DELL: Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em São José do Rio Preto (SP).

3 DLM: Departamento de Letras Modernas do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em São José do Rio Preto (SP).

Ainda foi imprescindível o apoio dos alunos do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e dos cursos de graduação: Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor. Registro, mais uma vez, os agradecimentos a todos os alunos e alunas pelo comprometimento e empenho na condução de atividades pelos quais foram responsáveis.

A seguir, retomo a abertura do 67º seminário do GEL.

## 2. Abertura do 67º Seminário

Na tarde de 16 de julho de 2019, ocorreu a abertura do 67º seminário do GEL<sup>4</sup>, quando foi comemorado um marco na história da ciência paulista e brasileira. Nesta ocasião, os associados do GEL presentes no câmpus da UNESP, em São José do Rio Preto, rememoram fatos e atuações relevantes de pesquisadores junto à associação. E juntos projetamos possibilidades de caminhos a serem trilhados frente às tensões teórico-metodológicas próprias do campo da Linguística e Linguística Aplicada, e, especialmente, frente aos desafios político-econômicos característicos das primeiras décadas deste século XXI.

Quanto ao futuro da associação, vários ex-presidentes teceram propostas relevantes e desafiadoras. Todas elas estão disponíveis *on-line* no *site* comemorativo dos 50 anos do GEL, a saber: <https://www.gel.org.br/50anos/> (TENANI *et alii*, 2018). Quanto aos desafios do presente, a diretoria (biênio 2017-2019) planejou enfrentá-los por meio de uma programação que visa, por exemplo, proporcionar o diálogo entre os francamente interessados em chamar à responsabilidade os estudiosos da linguagem a fim de fomentar a reflexão sobre formas pelas quais posições político-ideológicas são construídas e veiculadas na sociedade contemporânea, seja afetando negativamente o bem-estar social, seja ampliando nossos horizontes sobre linguagem que promovem, por exemplo, novas tecnologias e maior acesso à educação.

E para celebrar o jubileu de ouro do GEL, a diretoria (cujo mandato se encerra ao final deste seminário) retomou, com a assessoria da equipe do CEDOCH-USP, sob coordenação da Profa. Dra. Olga Coelho (DL-CEDOCH-USP), os passos trilhados pelos associados. Nesses passos e nos espaços por onde se encontram traços do GEL, se teceu uma malha de relações interinstitucionais e pessoais. Essa malha é feita de linhas simbólicas que nos unem, como a que foi impressa no Caderno Comemorativo dos 50 Anos (COELHO *et alii*, 2019), entregue a cada participante do 67º Seminário.

---

4 O registro em vídeo da abertura está disponível no canal do GEL no YouTube: <https://youtu.be/a4fs7w9y0z0>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Ao identificar essa malha construída pelo território paulista ao longo de 50 anos (TENANI; BORIM, 2019a), é possível afirmar que foi plenamente alcançado o objetivo que originou a associação: está consolidado o fazer científico sobre língua e linguagem em todo o Estado de São Paulo.

O deslocamento no espaço das diretorias no transcorrer do tempo teceu vínculos institucionais que nos sustentam e nos constituem enquanto sociedade científica. É nessa relação de espaço-tempo que se deu a consolidação de práticas acadêmicas do pensar e fazer sobre língua e linguagem sob diferentes perspectivas.

Novos desafios se colocam para novas diretorias: promover formação e intercâmbio entre jovens estudiosos da linguagem de modo a não apenas serem capazes de responder as demandas de nossa sociedade com competência científica e responsabilidade social, mas, principalmente, serem suficientemente ousados e audaciosos para liderarem com reflexões sobre a linguagem que conduzam este país a patamares cada vez mais elevados de uma sociedade justa e plural.

Após o encerramento da sessão de abertura, passamos às homenagens aos membros das 25 diretorias e ao presidente emérito do GEL, professor doutor Ataliba Teixeira de Castilho (USP/UNICAMP)<sup>5</sup>.

### **3. Contexto histórico-social da criação do GEL**

Desde o fim da década de 1960, o GEL promoveu ações que levaram à formação de profissionais (professores e pesquisadores) mais bem qualificados para atuarem, principalmente, em cursos de graduação em Letras, cujas disciplinas passaram a ter temas de Linguística em seus programas.

Esse fato dialoga com as mudanças implementadas na década de 1950 no sistema educacional brasileiro, durante a chamada Era Vargas. Merece destaque a criação, em 1951, do Banco Nacional de Desenvolvimento (atual BNDES), do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para citar apenas três. Essas agências públicas de fomento ao desenvolvimento científico e à formação de pessoal com qualificação técnica e científica foram, à época, fundamentais para o desenvolvimento industrial e social do país.

Em pouco mais de 60 anos, CNPq e CAPES desempenharam papel estratégico de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. No entanto,

---

<sup>5</sup> O registro em vídeo da sessão de homenagens está disponível no canal do GEL no YouTube: <https://youtu.be/582yG1iisk0>. Acesso em: 10 dez. 2019.

atualmente, a política nacional abala a sobrevivência financeira dessas duas agências de fomento e, por extensão, a sobrevivência física dos mais de 3.472 programas atuais de pós-graduação brasileira em que se incluem os 146 programas de Letras/Linguística<sup>6</sup>.

No passado, houve uma conjuntura político-econômica que sinalizou a necessidade da formação de pessoas capacitadas para promover o desenvolvimento tecnológico e industrial.

No presente, há outra conjuntura político-econômica que implementa o redirecionamento do investimento do Estado não mais em qualificação de profissionais e instituições que promovam domínio de conhecimentos científicos e inovação tecnológica com DNA nacional.

Uma chave que se mostra relevante, segundo determinada visão de economistas, para abordar esse atual cenário de políticas públicas de fomento à educação, é a noção de educação como capital humano (noção já muito criticada, mas não abandonada). Estudo feito pelo IPEA<sup>7</sup>, em 2006, demonstra que as taxas de retorno econômico do investimento em educação são tão altas quanto aquelas definidas para o capital físico: “no Brasil, a cada ano adicional de estudo, tem-se acréscimo de renda de mais de 10%. E esse retorno está entre os mais elevados do mundo.” (IPEA, 2006, p. 121).

Há, porém, um perigo, segundo esse mesmo documento do IPEA (2006), a rondar a relação entre benefícios individuais, obtidos por meio de maiores taxas de escolarização, e benefícios à sociedade, expressos por aumento do PIB, por exemplo, decorrentes do investimento no indivíduo.

Ainda que se verifique que, em geral, quanto maior a escolaridade média de uma sociedade maior é o seu Produto Interno Bruto (PIB), analistas mais cuidadosos concordam que não se pode usar dados sobre indivíduos para afirmar que, se todos tiverem mais educação, a economia crescerá, melhorando a renda de todos. (IPEA, 2006, p.121)

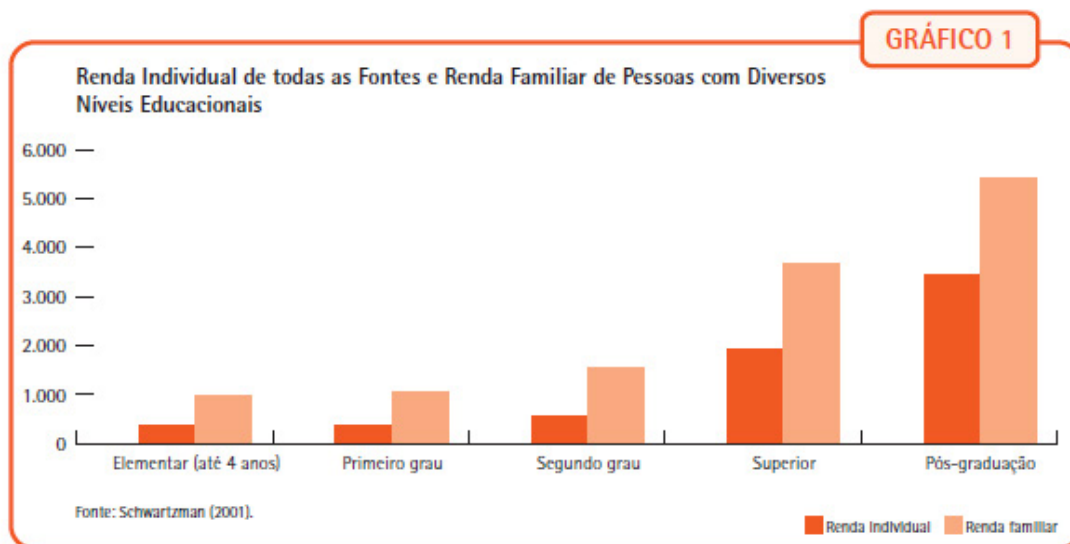
Entretanto, estudos mostram que países com maior número de cidadãos escolarizados têm maior nível de renda (como indicam os estudos referidos no estudo do IPEA, a saber: HANNUM; BUCHMANN, 2003; BAILEY; EICHER, 1993; KRUEGER; LINDAHL, 2004). Há

---

6 Fonte: CAPES em <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrinial-2017>. Acesso em: 21 abr 2019.

7 IPEA é o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, uma fundação pública vinculada ao Ministério da Economia brasileiro. Mais informações em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

evidências de correlação positiva entre maior pontuação em avaliação de rendimento educativo (como, por exemplo, os resultados do PISA<sup>8</sup>, mesmo que possamos criticar esses tipos de avaliações<sup>9</sup>, de âmbito internacional, de leitura e operações matemáticas) e maiores taxas de crescimento do PIB *per capita* de um país (BARRO; LEE, 2000, p. 13). No Brasil, os dados da correlação entre educação e renda são bastante eloquentes, como se verifica no gráfico, a seguir, elaborado pelo IPEA: mais escolaridade, maior renda.



**Gráfico 1.** Mais escolaridade, maior renda

**Fonte:** Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: IPEA (2006, p. 122)

Não obstante, persistem argumentos negando que esteja cabalmente demonstrada a relação de causalidade entre educação e renda *per capita*. Em 2006, o IPEA lançou a hipótese de que, à época, eram condicionantes do crescimento econômico brasileiro as restrições na quantidade, na qualidade e na distribuição da educação. E ponderava: “expandir e melhorar a educação não serão suficientes para o avanço da economia” (IPEA, 2006, p. 123).

8 PISA, em inglês, “Programme for International Student Assessment” é o programa internacional de avaliação de desempenho escolar coordenado, desde 2000, pela OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com o objetivo de obter informações e subsidiar políticas educacionais que promovam avanços econômicos entre os países membros dessa organização. Mais informações em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

9 Vale mencionar a crítica feita ao PISA por Daunay e Bart (2018) a partir do contexto francês. Em contexto brasileiro, críticas ao PISA foram debatidas durante a mesa-redonda “Discursos em confronto na e sobre a avaliação internacional de leitura do PISA: acatar ou duvidar?”, proferida por Bertrand Daunay (Université de Lille) e Juliana Assis (PUC-MG), no 66º Seminário do GEL, em 2018.



Haveria outro condicionante importante neste debate: o papel da educação em relação à complexidade tecnológica das sociedades na atualidade. Ainda segundo esse mesmo documento do IPEA: "Quanto mais complexa a tecnologia e quanto mais rapidamente ela mudar, mais chances há de se usarem os talentos cultivados pela via da educação. Isso significa mais diferença de rendimentos entre os que têm educação e os que não têm." (IPEA, 2006, p. 124).

Em conclusão, de uma perspectiva econômica, não apenas é importante a escolaridade média dos cidadãos, mas também o acesso desses cidadãos à educação por meio de ampliação do tempo de escolarização.

Nesse diapasão de acesso à educação, o GEL tem cumprido, desde sua fundação, o papel de disseminar conhecimento científico sobre linguagem pelo estado de São Paulo (transpondo, inclusive, suas fronteiras geográficas) e fomentando demandas por programas de pós-graduação em Linguística e Linguística Aplicada por todo o estado, notadamente, nas universidades públicas paulistas USP, UNESP, UNICAMP e, mais recentemente, UFSCar.

#### **4. O percurso escolar do presidente emérito do GEL**

No debate sobre investimento público em educação, cabe destacar, da história pessoal do presidente emérito do GEL, o professor doutor Ataliba Teixeira de Castilho, a importância do fomento à formação, mensurada não apenas por parâmetros econômicos.

Em 1955, o então aluno da escola pública Monsenhor Gonçalves, situada em São José do Rio Preto, concluía brilhantemente o curso ginasial. Os bons rendimentos obtidos em línguas clássicas e modernas indicaram que o caminho era buscar a graduação em Letras, na USP. Mas morar na capital era (como ainda é) um investimento financeiro muito elevado.

Nessa época, a prefeitura do município oferecia bolsas de estudos aos aprovados na USP que demonstrassem necessidade do auxílio financeiro. Eis que é outorgada uma bolsa ao então recém-ingresso na graduação em Letras da USP. Formado, o professor Ataliba Teixeira de Castilho se lança ao interior paulista e, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Marília, começa a trabalhar e fomentar o conhecimento científico sobre a linguagem.

Com esse espírito bandeirante, colegas se somam à árdua tarefa de disseminar as teorias linguísticas e as novas práticas de abordagem da língua e da linguagem. Nasce, nesse contexto, o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Os 50 anos dessa história foram vividos pelos sócios do GEL, muitos deles presentes nesta data

nesta sessão de homenagens aos membros de diretorias da associação, e lembranças dessa história têm sido recentemente revisitadas pelos ex-presidentes, que contribuíram para assegurar a contínua formação científica de jovens graduandos e pós-graduandos neste estado mediante a divulgação das últimas descobertas da ciência da linguagem.

O problema é que vemos seriamente ameaçada a continuação dessa história de formação e distribuição do conhecimento científico sobre a linguagem, quando se nota que as políticas públicas atuais não estão projetadas para reconhecer os benefícios econômicos que recebem os cidadãos de um Estado que investe em educação, de modo amplo, e em universidades públicas e programas de pós-graduação, de modo mais específico.

A história pessoal do presidente emérito do GEL, professor doutor Ataliba Teixeira de Castilho, ilustra claramente que o incentivo, por meio de bolsas de estudos já na graduação, é importante mecanismo de ampliação de acesso à educação por gerar não só retorno econômico-financeiro à sociedade como um todo, mas também benefícios individuais ao longo de anos obtidos pelo acesso ao conhecimento científico.

Agradeço, em nome de todos os sócios do GEL, o professor Ataliba, por todo empenho, dedicação e entusiasmo em disseminar teorias e metodologias sobre os estudos linguísticos. Por fim, convido a todos a assistirem o vídeo-arte (TENANI; BORIM, 2019b), desenvolvido a partir de documentos do currículo escolar do então aluno Ataliba Teixeira de Castilho do Curso Colegial na Escola Estadual Monsenhor Gonçalves e dos documentos da outorga da bolsa de estudos pela prefeitura rio-pretense em 1956.

## **Considerações finais**

Retomar as atividades comemorativas dos 50 anos do GEL, após transcorridos seis meses da abertura do 67º Seminário da associação e das sessões de homenagens aos membros das ex-diretorias e ao presidente emérito dessa associação, proporciona um pequeno distanciamento no tempo que favorece ampliar o olhar sobre essas atividades. Teço um comentário à guisa de conclusão deste ensaio.

Este comentário final é feito a partir de potencial relação entre a importância dos fatos históricos ora narrados e o desenvolvimento do *capital social*. Para o sociólogo James Coleman (1988, p. S98), o capital social não é

[...] uma entidade única, mas uma variedade de diferentes entidades, com dois elementos em comum: todas se compõem de algum aspecto das estruturas sociais e promovem determinadas ações dos atores – sejam pessoas ou empresas – dentro da estrutura [...] O capital social é parte natural e integral da estrutura de relações entre os atores. Não está alojado nos próprios atores ou nos implementos físicos da produção.

Ao aplicar esse conceito à criação do *capital humano*, o sociólogo discute como se dão relações familiares com a escola e relações dos pais entre si em relação à escola de modo a construir capital humano familiar e individual. Nesse diapasão, o esforço familiar e individual contribuiria positivamente para o bom desempenho escolar, resultando em sucesso financeiro ao cabo do percurso de formação acadêmica dos filhos, por exemplo. No entanto, Carnoy, Gove e Marshall (2009) ampliam o conceito de Coleman (1988) para incluir o *capital social gerado pelo Estado* de modo a construir uma ferramenta conceitual que possibilite a comparação de contextos políticos e sociais entre países. Nessa outra chave, o investimento do Estado em educação também contribui para o capital social. Decorre desse viés de abordagem que o sucesso escolar (e a ascensão econômica) do indivíduo é resultado não apenas de seu esforço e de sua família, mas também de políticas públicas do Estado.

À luz dessas considerações de viés socioeconômico, a retrospectiva do percurso escolar do presidente emérito do GEL (história de um indivíduo) e da constituição dessa associação (história de uma coletividade) faz ver a necessidade de dimensionar os efeitos positivos que os investimentos implementados, sob diferentes modalidades, tiveram no Estado de São Paulo. Seja por meio dos programas de pós-graduação – que implementam bolsas de mestrado e doutorado a jovens que atuaram ou atuam notadamente junto à rede de ensino básica e superior –, seja por meio de concessão de auxílios à pesquisa e à realização de eventos de divulgação científica – dentre outras modalidades de auxílios –, houve investimento do Estado (de esfera nacional e estadual) na formação de professores e pesquisadores em Linguística e Linguística Aplicada, ao longo de 50 anos aqui delineados.

Que papel a associação desempenhou no fomento de relações entre profissionais qualificados para o ensino superior? Que impacto socioeconômico pode ser auferido considerados os investimentos públicos na associação e nos seminários realizados? Que efeitos socioculturais podem ser projetados a partir da coletivização do fazer científico que a associação promove? Essas são algumas das questões que podem ser formuladas e, se respondidas, permitirão subsidiar propostas bem embasadas sobre a importância do GEL na constituição de redes de relações que certamente aumenta(ra)m o desempenho acadêmico de indivíduos e de instituições de modo a contribuir com o capital social.

## **Agradecimentos**

À diretoria da Escola Estadual Monsenhor Gonçalves, pelo acesso ao currículo escolar de Ataliba Teixeira de Castilho, em 09/04/2019, composta pela diretora Eugenia Aparecida Costa, vice-diretor Alda Secco Codinhoto, vice-diretor Gilberto José Tobal, coordenador Geraldo Camilo Martins Neto, coordenador Fabiana Cristina Martins Alves;

À coordenação do Arquivo Municipal de São José do Rio Preto, pelo acesso a documentos históricos da prefeitura, em 28/03/2019, composta pelo coordenador Fernando Marques, agente administrativo Mateus Alves e arquivista Luzia Chavier.

## REFERÊNCIAS

BAILEY, T.; EICHER, T. Education, technological change and economic growth. *Inter-American Dialogue*, 1993.

BARRO, R. J.; LEE, J.-W. International data on educational attainment: updates and implications. Center for International Development at Harvard University, *Working Paper*, 42, p. 13, abr. 2000.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba*. Porque seus alunos vão melhor a escola. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, Fundação Lemann, 2009.

COELHO, O. *et al. Caderno Comemorativo dos 50 anos do GEL*. 2019. (Caderno síntese de cronologia de diretorias do GEL). Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo: São José do Rio Preto.


COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, n. 94, supplement: S95-S120, 1988.

DAUNAY, B.; BART, D. *Pode se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Mercado de Letras: São Paulo, 2018.

HANNUM, E.; BUCHMANN, C. The consequences of global educational expansion. *American Academy of Arts and Sciences*, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). TAFNER, P. (Ed.) Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. *In: IPEA. Brasil: o estado de uma nação 2006*. Brasília: IPEA, 2006. p. 121-228. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3\\_educacao.pdf](http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3_educacao.pdf). Acesso em: 18 abr. 2019.

KRUEGER, A.; LINDAHL, M. Education for growth: why and for whom? *National Bureau of Economic Research*, Mar. 2000; United Nations Millenium Project, Final Report, 2004.



TENANI, L. *et al.* *GEL: 50 anos*. 2018; Site comemorativo dos 50 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. (Site). Disponível em: <https://www.gel.org.br/50anos/> Acesso em: 10 nov. 2019.

TENANI, L.; BORIM, R. *Vídeo dos 50 anos do GEL*. 2019b. Disponível em: <https://youtu.be/tMQZEuF5E8M>. Acesso em: 12 dez. 2019.

TENANI, L.; BORIM, R. *Vídeo em homenagem ao presidente emérito do GEL*. 2019a. Disponível em: <https://youtu.be/eGcu35mNDk8>. Acesso em: 12 nov. 2019.

# 50 anos do GEL: caminhos da linguística no Brasil

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2508>

**Olga Ferreira Coelho<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste artigo, são analisados 4108 artigos publicados nas revistas do GEL entre 1993 e 2018, com o objetivo de oferecer um perfil da produção linguística em circulação no Grupo. Além disso, se apresenta um conjunto de propostas para o futuro do GEL. O perfil e as propostas foram elaborados em consonância com princípios da Historiografia Linguística.

**Palavras-chave:** 50 anos do GEL; Historiografia Linguística; linguística brasileira.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [olgafc@usp.br](mailto:olgafc@usp.br); <https://orcid.org/0000-0002-3688-5627>.

## The 50<sup>th</sup> GEL's anniversary: paths of linguistics in Brazil

### Abstract

In this paper, 4108 articles published by GEL' journals between 1993 and 2018 were analyzed under the aim of mapping up trends in Linguistic research at GEL's context. Besides that, it reports a set of suggestions for the Group's future. Profile and suggestions were assessed according to the principles of Linguistic Historiography.

**Keywords:** The 50<sup>th</sup> GEL's anniversary; Linguistic Historiography; Brazilian linguistics.

### 1. A historiografia linguística em tempos de negacionismo histórico

Parte da bibliografia introdutória à Historiografia Linguística foi dedicada a reforçar a ideia de que a escrita da história é um fazer interpretativo (cf., entre outros, KOERNER, 2014; SWIGGERS, 2005 [2004], 2013; COELHO; HACKEROTT, 2012). Muitos dos que já se ocuparam de definir ou caracterizar o campo de estudos, seus objetos e métodos, desde pelo menos os anos 1970, ressaltaram que a pesquisa na área resulta de uma série de escolhas, de hierarquizações e de projeções inevitavelmente efetuadas na história dos estudos da linguagem pelos historiógrafos. É, assim, ponto pacífico que a pesquisa historiográfica leva à elaboração de uma versão parcial de uma parte da história, e que a consistência descritivo-interpretativa dessa versão depende, pelo menos, de apoio documental e de apoio explícito em um conjunto de referências teóricas e metodológicas aceitas (ou aceitáveis), porque têm sido elaboradas, discutidas, aplicadas, explicadas, criticadas, replicadas, difundidas no "campo" (cf. BOURDIEU, 2004). Essa visão permite ter tranquilidade, por exemplo, para escolher temas, períodos, atores, contextos, problemas (linguísticos, científicos, institucionais) a cuja história se dê ênfase; permite selecionar, analisar, correlacionar, interpretar aspectos diversificados para o entendimento do "caso" em estudo, e, ainda, tratá-los de modos às vezes peculiares, mas sempre ancorados em consensos mínimos de razoabilidade, construídos por gerações de historiadores e historiógrafos. Admite-se, portanto, que os chamados "fatos" históricos têm ampla dimensão interpretativa e que os resultados a que se chega por meio da pesquisa historiográfica necessariamente são subjetivos, incompletos ou, para usar um termo da moda, "ideológicos".

Mas é preciso frisar, mesmo nesta segunda década do século XXI, que há um substrato no qual o trabalho interpretativo do historiógrafo se apoia, composto, no mínimo, por certa familiaridade com noções e práticas características do "campo", exame acurado da documentação relevante disponível, definição e explicitação de pressupostos e métodos (válidos) para a pesquisa histórica.

Após anos de desenvolvimento dos estudos da linguagem e, em especial, dos estudos do texto e do discurso – tão difundidos no Brasil –, parecia já desnecessário chamar atenção para o sentido em que se pode dizer que a Historiografia produz interpretações do seu objeto, a história dos estudos da linguagem e das línguas. Entretanto, neste momento, no Brasil, os historiadores que lidam com a história social e política têm sido, por exemplo, desafiados a reafirmar, com base na documentação disponível e em métodos e teorias de trabalho com histórias aceitáveis nos nossos dias, que houve ditadura no país, que houve (e há) tortura, que houve crimes de estado que exigem reparação, que foram das mais torpes as formas de escravização africana por aqui, que o racismo, o machismo, a homofobia vêm sendo perpetuados em nossas vivências sociais etc., etc. Nenhuma (re-) interpretação, nenhuma revisão histórica séria permite negar isso. Na mesma medida, tem sido necessário que o historiógrafo da linguística e os linguistas reafirmem que a reflexão e o tratamento da linguagem e das línguas estiveram (e estão) na base do desenvolvimento do pensamento crítico no ocidente, que esses estudos estiveram (e estão) na base do desenvolvimento de técnicas e tecnologias tão variadas (e “úteis”) quanto as psicanalíticas, educacionais e as computacionais, por exemplo. Tem sido necessário lembrar à academia, aos professores e aos estudantes o valor das iniciativas coletivas, a força que pode advir do esforço de cooperar, de atuar junto.

Foi dessa vontade de reafirmação da relevância e pujança dos estudos da linguagem no Brasil que se desenvolveu a pesquisa reportada neste artigo<sup>2</sup>. Apresentam-se alguns resultados de um projeto amplo de releitura da história “interna” e “externa” do GEL. O projeto visou à difusão de uma versão dessa história em mídias principalmente eletrônicas, para atingir o maior número de pessoas possível, principalmente os estudantes de Letras e Linguística, que precisam se reencontrar com a própria história e apropriar-se dela – seja para afirmação social no presente, seja para planejamento do futuro.

Para uma releitura da história do GEL em seus 50 anos, foram feitas as seguintes escolhas:

---

2 Uma série de cooperações tornou possível a realização da pesquisa que fundamenta este artigo e a criação de um *site*, um *e-book* e um caderno comemorativo do cinquentenário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). Ao longo de um ano de trabalho, vimos mostras de um forte apreço pelo Grupo e de crença nas construções (intelectuais e sociais) coletivas. É preciso, então, agradecer pela participação ou pelo apoio à iniciativa: aos ex-presidentes do GEL, a Luciani Tenani, Ênio Sugiyama Jr., Rogério Nóbrega, Bruno Fochesato, Maryellen Cruz, Isadora Vaz, Karina Oliveira, Renata Sbroggio, Fabiana Komesu, Lílian Maria da Silva, Rômulo Borim, Marcelo Módolo, Waldemar Ferreira Neto, Ataliba de Castilho, Roberto Gomes Camacho, CEDAE-UNICAMP, CEDOCH-DL-USP, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE, Departamento de Linguística da USP e seu Programa de Pós-Graduação, Diretoria do GEL (biênio 2017-2019), CAPES, Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão da USP, Programa Unificado de Bolsas da USP.



- exame de documentação disponível no Acervo GEL do CEDAE-UNICAMP (atas, documentos dos seminários, correspondências, documentação legal, fichas de associados, imagens, revisões históricas anteriores);

- realização de entrevistas com 23 membros das 25 diretorias do GEL, nas quais se perguntou: 1) O que significava o GEL para a Linguística de São Paulo e do Brasil no momento em que você participou de sua diretoria? Houve algum fato marcante ou curiosidade que gostaria de partilhar? e 2) Que papel o GEL poderia desempenhar hoje, diante dos desafios que você vislumbra para a Linguística (brasileira) contemporânea?;

- realização de entrevista com coordenadores de programas de pós-graduação em linguística das universidades públicas paulistas, com as perguntas: 1) Que papel o GEL poderia desempenhar hoje, diante dos desafios que você enxerga para a Linguística (brasileira) contemporânea? e 2) Que ações poderiam ser implantadas pelo GEL?;

- exame dos artigos publicados na *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)* e na *Revista do GEL*, segundo critérios “externos” (data, volume, organizadores, autoria, instituições, nível de treinamento dos autores) e “internos” (tipo de texto, título, objeto, orientação, nível de descrição, auto-vinculação teórica ou disciplinar).

Essas escolhas permitiram lidar com fontes variadas, o que possibilitou, por sua vez, a checagem de informações em mais de uma delas. Tal variação também levou a que os resultados da pesquisa fossem diversificados: 1 *site* (TENANI *et al.*, 2018); uma cronologia impressa no *Caderno Comemorativo dos 50 anos do GEL* (COELHO *et al.*, 2019); 1 *e-book* com uma história “externa” do GEL e este artigo, que dá ênfase à história interna, isto é, à produção linguística do GEL, sobretudo nos últimos 25 anos (1993-2018).

## **2. Os 50 anos do GEL e a institucionalização da linguística no Brasil**

A história do GEL coincide, em muitos aspectos, com a história da linguística no Brasil. O GEL e a ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) foram fundados no mesmo ano, 1969, ambos, aparentemente, com certo protagonismo do professor Ataliba Teixeira de Castilho, que, a partir de Marília, procurou convencer tanto a um grupo de linguistas em início de carreira, quanto a alguns filólogos do período, como Isaac Nicolau Salum (1913-1993), da relevância desses fóruns coletivos para o fortalecimento da área de estudos da linguagem (cf., a esse respeito, ALTMAN, 2004, 2018; COELHO *et al.*, 2019). O GEL já inicia suas atividades nesse mesmo ano da fundação, com a proposta de realizar os seminários em faculdades do interior do estado de São Paulo, para que os linguistas que estudaram na USP e depois no exterior pudessem, primeiro, afinar um pouco seus pressupostos e métodos, e, segundo, difundir as novas orientações, com que tinham tido contato, entre colegas e alunos dos cursos de Letras do interior. Havia também, evidentemente, os objetivos de dar visibilidade, de conseguir recursos para o trabalho, de lastrear a linguística

como uma especialidade no Brasil. Os primeiros encontros têm poucos participantes, quando muitos, contados às dezenas. Mas a área se expande consideravelmente a partir dos anos 1990, e o GEL acompanha esse movimento, promovendo 67 seminários ao longo de seus 50 anos, com uma quantidade de participantes que facilmente tem superado um milhar.

Em 1995, Altman *et al.* analisaram as comunicações publicadas nos então chamados *Estudos Linguísticos: Anais de seminários do GEL*. Naquela ocasião, foram identificados certos caminhos percorridos pela linguística no âmbito deste Grupo. Por exemplo, comprovou-se uma franca preferência pelo estudo do português (mais de 83% das comunicações publicadas), em contraste com a quase ausência de exames de dados de línguas indígenas (cerca de 4%). Também se verificou, em 1995, um deslocamento da “incidência” dos trabalhos que analisavam dados de línguas: em um primeiro momento (1974-1984), deu-se maior atenção aos domínios da palavra e da sentença, para, em momento posterior (1985-1992), as atenções se voltarem preponderantemente para os textos e discursos.

A nova análise, feita em 4.108 artigos publicados entre 1993 e 2018 nos dois periódicos do GEL, reafirmou, em linhas gerais, esses caminhos, mas apontou também novas possibilidades, em construção entre linguistas brasileiros que publicam nas revistas do Grupo.

Neste artigo, são apresentadas sínteses preliminares da nova análise, concentradas na *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, e, em seguida, um apanhado de aspirações e propostas de ex-presidentes do GEL e de atuais coordenadores de programas de pós-graduação em linguística de universidades públicas de São Paulo, encontradas no *corpus* de entrevistas publicadas no *site* comemorativo dos 50 anos do GEL. A ideia é que, com elementos advindos da comunidade do GEL (o que ela tem feito e o que ela julga necessário fazer), seja possível refletir sobre os seus próximos anos.

### **3. A produção linguística publicada pelo GEL nos últimos 25 anos**

Este mapeamento corresponde a uma primeira abordagem de alguns dos traços de um mapa mais amplo. Pode-se considerá-lo como um primeiro esboço, de apenas alguns dos pontos relevantes dessa produção.

À primeira vista, parece que esses pontos são uma materialização muito ilustrativa de características intuitivamente perceptíveis na área.

### 3.1 Expansão da área e aceleração do ritmo de trabalho

É clara para todos a expansão da área de Letras e Linguística, marcada pela multiplicação de cursos de graduação e de programas de pós-graduação (em 2016, dados do MEC apontavam 475 cursos presenciais de graduação em Letras, 35 programas de pós-graduação em Linguística e 122 programas de pós-graduação em Letras).

Ao lado dessa expansão, também se reconhece intuitivamente a aceleração dos processos de produção e publicação de textos na área, relacionada a sistemas de avaliação que ainda têm dado muita atenção à quantidade de produtos publicados.

Assim, a primeira observação a ser feita é que os periódicos do GEL exemplificam bem a expansão da área e a aceleração no ritmo de trabalho e de publicação, muito provavelmente acompanhada de algum decréscimo qualitativo da produção, embora os dados desta pesquisa não permitam afirmar isso.

Veja-se, como ilustração, esta tabela que compara dados relativos à publicação no GEL entre 1978 e 1992, de um lado, e 1993-2018, de outro lado:

**Tabela 1.** Produção publicada nos 50 anos do GEL

PUBLICAÇÕES	1	2
VOLUMES	22	85
NÚMERO DE TEXTOS	845	4.108
NÚMERO DE PÁGINAS	9.249	37.497

**Fonte:** Elaboração própria

Tem havido publicação ininterrupta dos dois periódicos do GEL desde a fundação de cada um deles, a *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978) (EL)*, em 1978, e a *Revista do GEL (RGEL)*, em 2002.

A tabela mostra que, no primeiro período, o GEL tinha apenas um veículo para publicação de trabalhos e passou a ter dois no segundo intervalo temporal. Foram publicados, nos últimos 25 anos, nada menos que 30 volumes *RGEL* e 55 volumes *EL* e a quantidade de textos, na mesma extensão temporal de 25 anos, mais que triplicou.

O pico desse processo está no começo dos anos 2000, quando são publicadas centenas de textos de 5-6 páginas nos *Estudos Linguísticos*. Há volumes com mais de mil páginas, alguns com mais de 300 textos (em 2003, por exemplo, foram publicados 343 artigos).

Paulatinamente foi havendo uma recomposição daquele cenário, mais marcadamente a partir de 2007, com a implementação de políticas de seleção e de qualificação da *EL*, acompanhando, outra vez, uma política mais geral de busca de parâmetros qualitativos de avaliação da produção na área de Letras e Linguística.

A média, a partir de 2007, tem girado em torno de 100 textos publicados por ano. Em 2018, foram 59 os selecionados.

### **3.2 Instituições presentes nas publicações do GEL**

Um mapeamento das instituições a que se vincularam os autores dos artigos publicados pela *EL* mostrou que: 80 dessas instituições eram do estado de São Paulo, 101, de outros estados brasileiros e 16 do exterior. Além disso, 76 autores sem vínculos institucionais publicaram na *EL*.

Entre os autores vinculados a instituições estrangeiras, todos eram participantes convidados, com exceção de um pesquisador da Universidade de Abidjan, na Costa do Marfim.

Nem todos os autores vinculados a instituições estavam em cursos de Letras. Há muitos outros cursos mencionados e há instituições não voltadas para ensino (como IML, EMBRAPA), indicando interesses interdisciplinares mútuos.

Foram mapeadas 197 instituições diferentes, o que indica a existência de uma ampla rede de interessados em Letras e Linguística, ou em diálogo com essa área no Brasil.

Uma outra síntese possível a partir desses dados é a de que o GEL não é mais uma associação apenas paulista. A participação de linguistas de todo o Brasil nos seminários e nas publicações é constante e quantitativamente significativa. No seminário de 2018, por exemplo, segundo o relatório da diretoria do GEL para a FAPESP, 1/3 dos participantes vinha de outros estados brasileiros.

Cruzando esse levantamento com a quantidade de textos, observamos que há uma presença maior da produção das 3 universidades estaduais paulistas (57% do total).

Fora deste eixo, aparece primeiramente um conjunto de outras universidades públicas.

Cerca de 700 textos separam a produção publicada da UNESP daquela da primeira instituição particular a aparecer neste recorte.

A universidade pública é a responsável pela maioria dos textos veiculados.

### **3.3 Objetos estudados**

Os objetos analisados nos textos foram categorizados, neste mapeamento, em Línguas (L, 72%), Questões teóricas relativas a línguas e linguagens (T, 22%) e Outros objetos (O, 6%).

Em relação aos textos alocados em L, nota-se que dados de várias línguas, do Brasil e do Mundo, em seus diferentes estágios históricos e em suas diferentes variedades, estão contemplados. Chama ainda a atenção, assim como havia chamado 25 anos atrás, a concentração no português: ele é o foco de cerca de 80% dos textos que exploram dados de língua (2200 de 2755). As línguas indígenas brasileiras ainda representam 3,6% das estudadas, também não alterando sua presença como objeto de descrição e análise linguística de 25 anos atrás.

É relativamente pequena a quantidade de textos do tipo T (22% do total). Ela aparece principalmente em textos que apresentam novas disciplinas ou novos objetos, instituídos sobretudo a partir dos anos 1990 no contexto brasileiro (tais como a Análise da Conversação, Linguística de Corpus, a Historiografia Linguística, a Análise Crítica do Discurso, a Linguística Computacional, a Linguística Cognitiva, a Morfologia Distribuída, a Pragmática formal, entre outras). Sua emergência ensejou textos sobre as disciplinas, seus objetos, métodos, relações interdisciplinares, revisões históricas e epistemológicas, discussão de seus modos de institucionalização etc..

Há uma proporção considerável desses trabalhos reconhecidos como T que aborda dados e processos linguísticos com finalidade teórica. O foco, nesse caso, é a discussão teórica, exemplificada, ilustrada, com determinados dados. Não encontramos neste corpus particular da *EL* a articulação de modelos teóricos “originais”.

Em O, há sobretudo análises de linguagens não verbais a partir do aparato da Semiótica, mas também objetos como formação de professor e técnicas de ensino de língua materna e estrangeira.

### **3.4 A fênix renasceu**

Outro fator observado foi a orientação (sincrônica ou diacrônica) dos textos. A análise mostra que, embora preponderem os estudos chamados sincrônicos, a presença da orientação diacrônica aumentou significativamente: de menos de 2% dos trabalhos sobre o português nos primeiros 25 anos, chegam a 12% do total de trabalhos publicados nestes últimos 25 anos. Ou seja, prepondera a abordagem sincrônica, mas é mais comum do que nos períodos de franca prevalência do Estruturalismo e do Gerativismo no Brasil o olhar para a diacronia e mesmo um trânsito entre as duas perspectivas.

### **3.5 Unidades linguísticas selecionadas para as análises**

Observou-se também o tipo de unidade linguística enfatizada em cada trabalho do tipo L e em alguns do tipo T (os que remetiam a questões linguísticas explícitas).

Muitos dos trabalhos estabelecem claramente um tipo de unidade a ser tratada. Mas tem sido bastante comum, desde os anos 1990, o trânsito por alguns dos chamados níveis de articulação e análise linguística, e até mesmo por todos, em abordagens apresentadas como mais integrativas. Quando houve esse trânsito, mas houve ênfase, optamos por classificar o texto segundo a unidade mais claramente privilegiada nos trabalhos. Quando não foi possível enxergar hierarquização, ou quando os objetos não eram L, usamos “não se aplica”.

A análise mostra plena hegemonia dos trabalhos que tratam de texto e discurso, e uma acentuação significativa dessa preponderância nestes últimos 25 anos: nos primeiros 25, tínhamos 31% dos trabalhos tratando de texto e discurso. Agora são 58% do conjunto total de artigos publicados. Em sequência decrescente, a distribuição é de: 16% de análise lexical; 12%, morfossintática; 9%, semântico-pragmática e 5%, fonético-fonológica.

Há atualmente na *EL* uma distribuição um pouco mais homogênea dos textos em relação a este critério, talvez induzida, ao menos em parte, por uma nova política editorial da revista, que, por exemplo, fixou seções dedicadas aos diferentes objetos, reduziu a quantidade total de artigos publicados e parece buscar um certo equilíbrio em relação à distribuição quantitativa dos trabalhos selecionados para publicação em cada seção.

### **3.6 Um emaranhado de referências teórico-metodológicas**

Outro aspecto analisado nos artigos foi sua “Autovinculação teórica ou disciplinar”, que, grosso modo, diz respeito a que teorias, correntes, escolas ou até mesmo disciplinas os autores vincularam seus trabalhos.

Não foi possível ainda articular uma primeira descrição quantitativa dessa categoria, que é muito multifacetada. Há múltiplas vinculações, o que não é exatamente problema em face da natureza heterogênea da linguagem, que requer mesmo vários olhares. É também comum a ausência de menção desse aspecto nos textos, sobretudo nos anteriores aos anos 2000.

Em vista dessas coerções, essa dimensão dos artigos só pôde ser analisada de uma forma um pouco mais genérica, a partir da elaboração de uma nuvem de palavras lexicais que apareceram nas variadas autovinculações mencionadas nos textos.



**Figura 1.** Nuvem de palavras lexicais das autovinculações explicitadas nos artigos da *EL*

**Fonte:** Elaboração de Karina Oliveira, doutoranda do CEDOCH-DL-USP

Essa nuvem permite ter uma ideia indireta de proporcionalidade entre os modelos teórico-metodológicos em circulação no GEL nos últimos 25 anos.

#### 4. Propostas para o futuro do GEL

Para elaborar a lista de propostas que se segue, utilizou-se um conjunto de respostas confluentes para esta pergunta proposta na entrevista aos presidentes e coordenadores: Que papel o GEL poderia desempenhar hoje, diante dos desafios que você vislumbra para a Linguística (brasileira) contemporânea?

### **(01) Sugestões para a atuação futura do GEL**

- Promover inter e multidisciplinaridade;
- Fomentar o intercâmbio acadêmico-científico nacional;
- Incrementar formas de divulgação dos resultados da pesquisa junto à sociedade;
- Promover a discussão de modelos qualitativos de avaliação inter e intra-institucionais, sobretudo na pós-graduação;
- Proporcionar a criação de fóruns que permitam desenvolver teorias, começando com a organização de um pós-doutorado interinstitucional;
- Auxiliar na articulação e no desenvolvimento de grupos de pesquisa e de pesquisas em grupo;
- Discutir processos de internacionalização em curso no Brasil e seu impacto nos modos de existência do PB e da literatura e da cultura brasileiras nesse contexto;
- Atentar-se para novas tendências no campo científico, como a ênfase em abordagens empíricas;
- Atentar-se para novas formas de configuração dos objetos de interesse da Linguística (novas tecnologias, novas formas de comunicação, novos arranjos no campo social), que trazem impacto à pesquisa e à configuração de disciplinas que se ocupam dos usos linguísticos;
- Contribuir para demonstrar a relevância social e acadêmica dos estudos da linguagem e das ciências humanas de uma forma geral;
- Manter-se como um fórum de debates de políticas públicas, sobretudo as relacionadas à educação;
- Engajar-se em movimentos que visam à popularização e divulgação do conhecimento produzido na universidade;
- Reagir a ataques políticos às humanidades.

Parecem muito oportunas e urgentes essas ações, principalmente aquelas que apontam para uma atuação mais forte do GEL no contexto social, político, educacional e científico brasileiro atual.



Urge também reafirmar as especificidades e o inestimável valor dos estudos da linguagem para a compreensão do Homem e da Sociedade.

Neste sentido, este capítulo particular da história dos estudos da linguagem no Brasil, o da fundação e desenvolvimento sólido de uma associação de professores e estudantes – que insiste na preservação de um ambiente democrático e acolhedor para os mais diferentes perfis de pesquisadores e de pesquisas –, pode ajudar a inspirar, também em outros âmbitos, a convivência democrática em meio à diversidade, a priorização das instâncias de representação e de congregação dos atores sociais, a conjunção entre memória e planejamento para a construção do presente e do futuro.

Parafraseando o depoimento de Roberto Gomes Camacho ao *site* comemorativo dos 50 anos do GEL (TENANI *et al.*, 2018), nossa história nos faz lembrar de que as humanidades e as ciências da linguagem têm um papel central no cenário científico, social e político, entre outras razões, porque somente elas permitem identificar, denunciar e desconstruir a mentira, a ignorância, o fanatismo, o cinismo, o autoritarismo, enfim, toda esta sorte de ilegitimidades que têm vigorado do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. *et al.* Mapeamento historiográfico de produção linguística nos 25 anos do GEL. *Estudos Linguísticos*, Anais de seminários do GEL, Franca, p. 50-57, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3cvbHZ1>. Acesso em: 31 ago. 2019.

ALTMAN, C. *et al.* *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

ALTMAN, C. *et al.* Filologia e linguística brasileiras, mais uma vez. *In*: COELHO, O. F. (org.). *A historiografia Linguística no Brasil (1993-2018)*: Memória, estudos. Campinas: Pontes, 2018. p. 43-64.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp/INRA, 2004.

CAMACHO, R. G. Depoimento. Seção Memórias. *In*: TENANI, L. *et al.* *GEL: 50 anos*. [Site comemorativo dos 50 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo]. São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2018. <https://www.gel.org.br/50anos/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CEDAE (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ALEXANDRE EULÁLIO – UNICAMP). Disponível em: <http://www3.iel.unicamp.br/cedae/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CEDOCH (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO EM HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA DO DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA DA USP). Disponível em: <http://www.cedoch.fflch.usp.br/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

COELHO, O. F.; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia Linguística. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico?* Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 381-407.

COELHO, O. F. et al. *Caderno Comemorativo dos 50 anos do GEL*. São José do Rio Preto: GEL, 2019.

COELHO, O. F. et al. *50 Coisas para saber sobre o GEL*. São José do Rio Preto: Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE-UNESP, GEL. Araraquara: Letraria, 2019.

*ESTUDOS LINGUÍSTICOS*. <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>. Acesso em: 31 ago. 2019.

GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo). <https://www.gel.org.br/50anos/?p=1>. Acesso em: 31 ago. 2019.

KOERNER, K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. [Coleção Linguística 11, prefácio de Carlos Assunção, seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman]. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Estudos em Letras. 2014..

*REVISTA DO GEL*. São Paulo. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Acesso em: 31 ago. 2019.

TENANI, L. et al. *GEL: 50 anos*. [Site comemorativo dos 50 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo]. São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.gel.org.br/50anos/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

TENANI, L. et al. *Relatório científico do 66º. Seminário do GEL* [Entregue à FAPESP]. São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2018.



SWIGGERS, P. A historiografia linguística. Objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, Linceu Literário Português, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. *Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*. La Laguna (Tenerife), 22-25 octubre de 2003, ed. Corrales Zumbado, C.; Dorta Luis, J. et al. Madrid: Arco Libros, 2005 [2004]. p. 113-145.

# Formação de grupos em ciências da linguagem: o caso do GEL

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2812>

**Cristina Altman<sup>1</sup>**

*Por ocasião dos 50 anos de criação do  
Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo<sup>2</sup>*

(On the occasion of the 50<sup>th</sup> anniversary of the  
Group in Linguistics Studies of the State of São Paulo)

## Resumo

O pequeno grupo de jovens professores universitários – Ataliba Teixeira de Castilho, USP e UNICAMP (então, de Marília); Cidmar Teodoro Pais (1940-2009), USP; Francisco da Silva Borba, Araraquara; Ignácio Assis da Silva, São José do Rio Preto (?-?) e João de Almeida, Assis (1929-2019) – que se reuniu em Araraquara, em 1969, no primeiro seminário do GEL, nunca poderia imaginar que a iniciativa assumisse a extensão que vemos hoje. Estimulados pelo mestre Isaac Nicolau Salum, USP (1913-1993), o grupo pretendia a criação de um espaço que propiciasse a veiculação e, principalmente, a convergência das “novas” ideias em matéria de ciência da linguagem, que então mal começavam a delinear-se no contexto brasileiro. Desde então, o GEL tem exercido, ininterruptamente, essa função. O objetivo do texto é revisitar a história da formação do GEL, que se confunde com a história das mudanças relativas à concepção dos problemas e das formas de tratamento do objeto linguagem e com a história da institucionalização e profissionalização da Linguística no Brasil.

**Palavras-chave:** GEL; linguistas brasileiros; historiografia linguística brasileira.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [altman@usp.br](mailto:altman@usp.br);  
<http://orcid.org/0000-0002-5121-4282>

<sup>2</sup> O presente texto é a versão escrita da palestra proferida na Sessão de Abertura do 67º Seminário do GEL, realizado em São José do Rio Preto, entre 16 e 19 de julho de 2019. Agradeço mais uma vez a calorosa acolhida dos colegas da Diretoria, Luciani Tenani, Claudia Zavaglia, Suzi Cavallari, Edson Rosa de Souza, e a delicadeza com que nos homenagearam, a todos nós, coparticipantes da história do GEL. A todos, meu reconhecido afeto.

## Group formation in language sciences: the case of GEL

### Abstract

The small group of young scholars — Ataliba Teixeira de Castilho, USP and UNICAMP (from Marília, at the time); Cidmar Teodoro Pais (1940-2009), USP; Francisco da Silva Borba, Araraquara; Ignácio Assis da Silva, São José do Rio Preto (?-?) and João de Almeida, Assis (1929-2019) — who met in Araraquara, in 1969, inaugurating GEL's seminars, could never imagine that their initiative would have the relevance we see today. Encouraged by their master, Isaac Nicolau Salum, USP (1913-1993), the group intended to create a space where the 'new' ideas in language sciences subject, barely known within Brazilian context, would converge and circulate. Since then, GEL has uninterruptedly played this role. The purpose of this text is to revisit GEL's formation history, which blends with the history of changes in the conception of problems and the forms of treatment of the object-language and with the history of the institutionalization and the professionalization of Linguistics in Brazil.

**Keywords:** GEL; Brazilian linguists; Brazilian Linguistic Historiography.

### Introdução

Em textos anteriores (ALTMAN, 1994a, 1994b), procurei demonstrar que a geração de linguistas brasileiros que atingiu a maturidade acadêmica em meados do século XX, i.e., que começou a se profissionalizar por volta dos anos 1960, é, do ponto de vista da formação de uma memória das ciências da linguagem no Brasil, especial. Com efeito, esta geração foi a primeira a testemunhar a expansão das universidades no país, a promover a institucionalização da disciplina Linguística em todas as faculdades de Letras e a participar da criação, publicação e circulação da produção monográfica e periódica que nos autoriza a falar hoje de uma tradição brasileira de pesquisa linguística. Fundadora de "novos" valores intelectuais e institucionais, essa geração, que foi também a que inventou o GEL, contribuiu para que as expectativas (e as coerções) sobre o trabalho acadêmico mudassem de eixo em relação às gerações anteriores.

Dentro desse movimento, o pequeno grupo de jovens professores universitários – Ataliba Teixeira de Castilho (então, de Marília), Cidmar Teodoro Pais (USP), Francisco da Silva Borba (Araraquara), Ignácio Assis da Silva (São José do Rio Preto) e João de Almeida (Assis) – que se reuniu em Araraquara no primeiro seminário do GEL, em 1969, juntamente com alguns alunos, nunca poderia imaginar que a iniciativa assumisse a dimensão que vemos hoje. Estimulados pelo mestre, Isaac Nicolau Salum (1913-1993), também da Universidade de São Paulo, esse pequeno grupo pretendia a criação de um espaço que propiciasse a veiculação e, principalmente, a convergência das novas ideias em matéria de ciência da linguagem que então começavam a circular no país.

No que diz respeito ao contexto intelectual imediato a esse grupo, o clima geral dos anos 1960 era de insatisfação. Insatisfação, em primeiro lugar, com o caráter profissionalizante que assumiram as Faculdades de Filosofia, em detrimento das atividades de pesquisa. Como se sabe, as Faculdades de Filosofia de São Paulo (1934) e do Rio de Janeiro (1935) deveriam constituir, em princípio, o ambiente propício para o desenvolvimento de pesquisas na área, mas, ao contrário das expectativas, o grau superior acabou por privilegiar a formação do professor. Não que não tivesse havido avanços em pesquisa desde então, tanto do ponto de vista intelectual quanto institucional: a produção gramatical de orientação histórica na primeira metade do século foi volumosa e os projetos de mapeamento dialetal das variantes do Português do Brasil ensaiaram voos mais científicos com a recepção da Geografia Linguística (cf. ALTMAN, 2018). Tanto é que datam dos anos 1950 a criação de um *Centro de Estudos Dialetológicos* no Museu Nacional, Rio de Janeiro, em 1953; a fundação de um periódico em moldes internacionais, a *Revista Brasileira de Filologia* (1955-1961, 11 números, não corrente), que Serafim da Silva Neto (1927-1960) dirigiu até sua morte prematura; e a criação de um *Centro de Estudos Linguísticos*, também no Museu Nacional, em 1958, dirigido por Mattoso Câmara Jr. (1904-1970).

Em segundo lugar, a questão que também provocava insatisfação em boa parte da comunidade acadêmica relevante dizia respeito não apenas à implantação descontínua e tardia da disciplina *Linguística* nos currículos de Letras, mas, principalmente, à maneira como foi finalmente feita, em 1962: por uma Resolução Federal. Sem qualquer preparo prévio, os *scholars* brasileiros dos anos 1960 tiveram que assumir, da noite para o dia, o ensino da disciplina em todas as Faculdades de Letras do país – noventa, ao todo – e, ao mesmo tempo, implementar uma política de ensino e pesquisa tal que produzisse, no prazo mais curto possível, um contingente minimamente especializado, capaz de, sobretudo (a ênfase ainda é a formação de professores) ministrar a disciplina, em nível de 3º grau.

A tudo isso, some-se, entre outros fatores, o violento processo de crescimento e agravamento dos desajustes econômicos e sociais por que passava a sociedade brasileira do período – aí inclusa a expansão desordenada das redes de ensino de 1º, 2º e 3º graus – e o impulso reformista que caracterizou os debates universitários da primeira metade da década de sessenta<sup>3</sup>. Debatiam-se, entre outros temas, a autonomia universitária, a democratização da carreira docente, a democratização do acesso ao ensino superior, a implantação de cursos de pós-graduação, os currículos e a atividade político-partidária nas Universidades (CASTILHO, 1963).

O clima contestatório do período precipitou mudanças na estrutura universitária (V. PROTA, 1987; ADUSP, 1979; DURHAM, 1986) e propiciou o surgimento do que Murray

---

3 Veja-se, a este respeito, Castilho (1963), Salum (1972/1973), Fiorin (1986/1987) e Naro (1976).

(1994) denominou *lideranças intelectuais* e *lideranças organizacionais*<sup>4</sup>. No final da década de sessenta se concentrou, principalmente em São Paulo, um conjunto de fatores de ordem intelectual e social que permitiu a implantação de uma disciplina considerada progressista, a *Linguística*<sup>5</sup>. Em contraste, a *Filologia*, neste contexto, era associada ao *establishment* conservador que urgia combater. A “nova” disciplina *Linguística* permitiria, na visão das lideranças da época, que se chegasse mais perto da efervescente realidade brasileira, entre outras razões, porque autorizava trazer o popular, o falado, o contemporâneo, o ordinário para dentro da Universidade. Estava preparado o terreno de onde emergiria o grupo de professores pesquisadores que começaram, a partir de então, a se reconhecer *linguistas*. Havia, em suma, um terreno favorável à recepção de novas ideias, e a disciplina *Linguística* se apresentou como um caminho promissor a ser seguido (ALTMAN, 1994b).

## 1. A emergência do GEL

Embora o programa de uma disciplina *Linguística* nos anos sessenta fosse ainda para muitos uma vaga promessa, a geração que fundou o GEL parecia convicta de que duas estratégias precisavam ser adotadas para modernizar os estudos linguísticos que se praticavam no país: a primeira consistia em revisitar “velhos” problemas linguísticos com o rigor científico exigido pelas novas metodologias de descrição linguística; a segunda, em promover novos tópicos de estudo no ensino universitário, calcados na leitura de autores europeus e americanos, até então pouco estudados pela comunidade universitária paulista. A revisão dessa “nova” literatura uniformizaria a informação entre o corpo docente e discente das faculdades paulistas e promoveria, era de se esperar, o surgimento de temas de pesquisa mais consentâneos com a realidade em transformação.

### 1.1 Algumas questões de método

O trabalho com dados de língua oral, o rigor descritivo, e os modelos estruturalistas passavam, pois, à ordem do dia. Tratava-se de descrever a língua portuguesa viva, contemporânea, não mais o estudo da România velha, nos termos de Castilho, mas, da România nova. Para isso, crescia o interesse pelo estabelecimento de normas de transcrição fonética, de procedimentos para a identificação e classificação de fonemas,

---

4 Ao contrário do que certa literatura historiográfica tende a considerar, a *liderança*, tanto a organizacional quanto a intelectual, não corresponde obrigatoriamente a um indivíduo que se destaca, ao contrário, lideranças são *funções* do conhecimento científico que podem ser exercidas por um ou mais pesquisadores, um funcionário burocrático ou até um grupo (MURRAY, 1994).

5 Em 1969, aconteciam na USP o *II Instituto Brasileiro de Linguística (III Interamericano PILEI)* e o *II Congresso da ALFAL*, o que significou uma concentração excepcional em São Paulo de pesquisadores de vários pontos do país interessados em marcar oficialmente a existência de uma *Linguística Brasileira*. Neste ano também é criada a *Associação Brasileira de Linguística* (então ABL) e se realiza o *I Seminário do GEL*, em Araraquara.

de morfemas, etc. O grupo chamou para si, com sucesso, a função de mostrar à então incipiente comunidade dos linguistas locais o que havia de novo em matéria de análise linguística. Observe-se a programação da primeira reunião do GEL, em 1969, em Araraquara e a ênfase dada a procedimentos para o tratamento dos dados linguísticos:

**Quadro 1.** Programação da primeira reunião do GEL, em 1969, Araraquara

<b>Professor/ Pesquisador</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tema do trabalho apresentado</b>
Isaac Nicolau Salum	USP	<i>Métodos de investigação histórica</i>
Cidmar Teodoro Pais	USP	<i>Tratamento estatístico</i>
Francisco S. Borba	Araraquara	<i>Seleção e tratamento do corpus</i>
A. de Castilho e João de Almeida	Marília e Assis	<i>Projeto NURC</i>
Ignácio Assis da Silva	S. J. do Rio Preto	<i>Análise estratificacional</i>

**Fonte:** GEL

Os temas indicam as relações assimétricas, e nem sempre pacíficas, aliás (cf. *Alfa* 11, 1967), entre uma linguística de orientação histórica, diacrônica, e uma linguística de orientação sincrônica. A tensão entre essas duas orientações, igualmente no foco da descontinuidade entre a filologia e a linguística dos anos sessenta, aos poucos concretizaria a ruptura entre as duas práticas: as análises filológicas veriam reduzidos, cada vez mais, seus espaços de produção e divulgação e as análises linguísticas, fragmentadas em múltiplas metodologias, atrairiam para si cada vez mais atenção. Recupero mais uma vez um trecho de correspondência inédita, de 1973, entre dois ativos participantes do GEL, Borba e Castilho, que bem ilustra o clima intelectual do momento<sup>6</sup>:

[...] você sabe como sou reacionário em matéria de Linguística. Imagine que só comecei a levar a sério o Estruturalismo depois que o Transformacionismo o considerasse meio quadrado e algo superado. Isto bastou para que logo houvesse uma identificação entre mim e o Estruturalismo, que eu verdadeiramente não suportava em meus primeiros tempos de magistério superior. Isto implica, no caso do GEL, numa enorme restrição do seu adjetivo “moderno”: o moderno para mim ainda exclui o Transformacionismo e outros ismos. Não que os ignore completamente, mas é uma questão de aversão ao prato do dia. [...] (CEDAE, Fundo Ataliba T. de Castilho, Doc. 1, manuscrito inédito).

---

<sup>6</sup> Agradeço uma vez mais à aluna Susan Klein Franchetti (DL-USP) que me cedeu cópia do texto original, arquivado no CEDAE-IEL, UNICAMP, e aos responsáveis pelo Fundo Ataliba de Castilho, pela permissão de reproduzir parcialmente o trecho da carta.



As eventuais tentativas de acomodação entre as práticas filológica e linguística *stricto sensu*, sempre pontuais, buscavam adaptar as metodologias extraídas desses novos referenciais a temas já tratados pela tradição filológica, como a diversificação dialetal, por exemplo. Os temas em evidência na segunda reunião do GEL, ainda em 1969, em Marília, ilustram essas tentativas de integração, ao menos o que diz respeito à Dialectologia.

**Quadro 2.** Programação da segunda reunião do GEL, em 1969, em Marília

<b>Professor/ Pesquisador</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tema do trabalho apresentado</b>
Ada Natal Rodrigues	USP	<i>Dialectologia brasileira</i>
Erasmus d'Almeida Magalhães	USP	<i>Linguística indígena</i>
Maria Tereza C. Biderman	Araraquara	<i>Conceito de palavra</i>
Brian Head	Campinas	<i>Guia para a pesquisa fonológica</i>

**Fonte:** GEL

Com efeito, Ada Natal Rodrigues (*fl.* 1970), em sua tese de Doutorado, orientada por Salum, aplicou o aparato descritivo do Programa Gerativista (então conhecido como Gramática Gerativo-Transformacional) à primeira parte do seu estudo sobre *O dialeto caipira na região de Piracicaba* (v. RODRIGUES, 1974), retomando a tese de Amadeu Amaral (1875-1929) cinquenta anos depois. Não sem antes alfinetar o que provavelmente percebia como uma versão exótica e deslocada das propostas “modernas” para o estudo da variação linguística no Brasil. Para Ada Natal, a modernização da pesquisa linguística não era uma questão temática, mas sim, metodológica. Observe-se o seguinte trecho extraído da introdução ao livro que publicou a partir da sua tese:

O entusiasmo pelos estudos linguísticos no Brasil tem conduzido as investigações para o terreno puramente teórico, para a análise de textos escritos ou textos elocucionais cultos, isto é, urbanos, culminando com uma pesquisa de caráter internacional, [...]. Poucos se têm dedicado aos dialetos não-cultos, presumindo alguns ser este um campo ultrapassado na linguística contemporânea, confundindo-se, evidentemente, **tema e método**. (RODRIGUES, 1974, p. 21, grifos da autora).

O alvo principal da ironia de Ada Natal naquele momento é, como sabido, o *Projeto NURC*<sup>7</sup> que agregou, ao final dos anos sessenta, pesquisadores de várias universidades

<sup>7</sup> O *Projeto NURC (Norma Urbana Culta)* data de 1968, “[...] como desdobramento e extensão do *Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de*

brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre) com o objetivo definido de ultrapassar a dialetologia rural, voltada para o registro de variantes regionais ameaçadas de extinção, à dialetologia vertical, urbana, voltada para o registro de variantes sociais. Não por acaso, a partir da década de sessenta, o Brasil deixará de ser um país predominantemente rural e viverá o *boom* da urbanização<sup>8</sup>. Paralelamente à bibliografia *estruturalista* que adentrava no cenário brasileiro, via Currículos Mínimos Federais das Faculdades de Letras, autores como Labov, Sankoff, Gumperz, Hymes, Weinreich, Bernstein eram chamados a constar, como corpo teórico autorizado, da bibliografia pertinente à descrição do padrão brasileiro.

## 1.2 Algumas questões de ensino

O projeto que reuniu os pesquisadores dedicados ao estudo das linguagens e das línguas no Brasil foi, como detalhado em Altman (1994b), um projeto essencialmente prático, i.e., não foi uma teoria, ou mesmo um conjunto de teorias afins que reuniu os interessados em desenvolver a pesquisa linguística no Brasil. O que os uniu, enquanto grupo de especialidade, foi, principalmente, um projeto pedagógico. Coube a essa geração informar sobre e ensinar como os alunos de Letras deveriam fazer linguística. A segunda proposta do grupo que se aglutinava em torno do GEL se deu exatamente nesta direção. Para isso visavam:

- a) a uma programação unificada de Linguística para os cursos de Letras (proposta do VI Seminário, Franca, em 1971);
- b) a uma coletânea de textos fundadores da disciplina Linguística, o que também uniformizaria a informação entre os alunos. No mesmo seminário de Franca foi aprovada a proposta e eleita uma comissão para executar o projeto, de que outros, de certa maneira, dependeriam. Assim, no VII Seminário (Bauru, em 1972) foi aprovada a edição de uma coletânea de textos de Linguística e de Língua Portuguesa.

A proposta inicial dessa coletânea previa a publicação de 4 volumes (VIII Seminário, Araçatuba, 1972): um primeiro volume de *Noções básicas*; um segundo dedicado à *Fonética e Fonologia*; um terceiro à *Morfossintaxe*; e um quarto à *Lexicologia e Semântica*.

---

*Iberoamérica y de la Península Ibérica*, de autoria do Professor Juan M. Lope Blanch do Colégio de México." (PRETI, 1981, p. 290).

<sup>8</sup> "É de nossos dias a formação das grandes comunidades urbanas, agremiando muitas vezes uma notável parcela da população nacional. Tem sido lembrado neste particular que 1/7 dos mexicanos e 1/3 dos argentinos residem em suas respectivas capitais. No caso brasileiro, particularizando o do Estado de São Paulo, quase 1/2 dos habitantes vivem na capital, São Paulo. Tais centros, auxiliados pelos modernos meios de comunicação, transformam-se em centros irradiadores de padrão linguístico, o qual importa descrever." (CASTILHO, 1972/1973, p. 124).

Cada participante do projeto selecionaria um texto do assunto que lhe coubera; traduziria este texto; redigiria notas explicativas, elaboraria um questionário de fixação e ainda acrescentaria um sumário de leituras subsidiárias recomendadas. O fato de cada participante declarar, explicitamente, que abria mão de qualquer direito autoral a favor do GEL mostra o forte grau de coesão em torno dos compromissos do grupo (cf. nota 9).

Descritivamente, o exame dos textos que teriam constituído o Volume I aponta para uma forte recepção de autores da chamada *Linguística estrutural funcionalista*, que chegava até nós através das publicações francesas, em intersecção com autores da chamada *Semiologia estrutural*: Mattoso Câmara, Saussure, Malmberg, Martinet, Coseriu, Benveniste, Barthes; Trubetzkoy, Jakobson, Mounin faziam parte central da coletânea. Mas não só, dela também constavam textos de Bloomfield, Ullman, Lyons e Ruwet<sup>9</sup> e alguns textos da tradição portuguesa. O projeto de elaboração de uma coletânea (crítica) de textos de Linguística propiciaria, sem dúvida alguma, a realização das principais metas do grupo: garantir uma programação unificada de Linguística para todas as Faculdades de Letras, o que possibilitaria, por sua vez, o intercâmbio de pesquisadores em torno de um programa de descrição da língua (portuguesa) contemporânea.

A rápida obsolescência das teorias e modelos em competição na Linguística Geral daquele momento, entretanto, comprometeria a execução desse projeto no nascedouro. O grupo do GEL logo se deu conta de que, para além da literatura *estruturalista* que lhe parecia a mais avançada, outros modelos concorrentes, mais “modernos”, despontavam no horizonte. A coletânea do GEL, antes mesmo de ir ao prelo, foi percebida pelos organizadores como anacrônica e o projeto foi abortado<sup>10</sup>.

### 3. O trabalho em grupo

É pertinente enfatizar que o GEL, desde sua fundação, nunca apresentou uma retórica de ruptura com os pesquisadores ligados às tradições de pesquisa que o antecederam, seja nos campos da Filologia e da Dialetoлогия tradicionais, seja nas múltiplas orientações teóricas que pouco a pouco pulverizaram o campo da teoria linguística e das suas

---

9 Ao resgatar os nomes dos tradutores do Vol. I da coletânea, resgatamos também parte dos nomes daqueles jovens profissionais que se aglutinavam, enquanto grupo de especialidade, em torno do projeto do GEL. Foram eles: Rafael E. Hoyos-Andrade, Erasmo D’Almeida Magalhães, Maria Lúcia Pinheiro Sampaio, Alceu Dias Lima, Jesus Antonio Durigan, Salvatore D’ Onofrio, Carlos de Assis Pereira, Vandersí Santana, Pedro Caruso, Ignácio Assis da Silva, Maria Ângela Abud, Telmo Correa Arrais, Zilda Zapparoli, Idméia Semeghini, José de Almeida Prado e Assuer Quadri Prestes.

10 Ataliba de Castilho, em comentário à apresentação deste texto, confirma ter sido essa a principal razão do abandono do projeto da coletânea de textos. Segundo ele, as notícias de que essa literatura estava ultrapassada em outros círculos vinham de Carlos Franchi (1932-2001).

subdisciplinas, seja no campo das literaturas vernáculas ou estrangeiras. Ao contrário, o GEL sempre se declarou, desde o início, aberto a comunicações de professores de língua portuguesa, linguística, linguística românica, língua latina, línguas estrangeiras, línguas indígenas brasileiras e respectivas literaturas<sup>11</sup>.

Assim é que, nas reuniões seguintes, para além da frustrada coletânea, outros projetos coletivos foram surgindo e novas comissões foram sendo montadas, como o projeto de elaboração do *Atlas Linguístico de São Paulo* (X Seminário, Avaré, 1973); o projeto de implantação de uma *Linguística Aplicada à L2* (XI Seminário, Tupã, 1974), com a contribuição de professores de línguas estrangeiras e de didática de línguas; como a comissão de avaliação das contribuições do *Estruturalismo* e da *Gramática Transformacional*; como a comissão de análise do material do *Projeto NURC*.

Nesse sentido, do ponto de vista da institucionalização das ciências da linguagem no Brasil, o GEL assumiu, naqueles anos conturbados da vida brasileira, em que até os Centros Acadêmicos não tinham permissão para existir, um valor simbólico de defesa à liberdade de associação e de discussão intelectual que é preciso manter vivo na lembrança das novas gerações. Não se pode esquecer de que o GEL emergiu precariamente, enquanto agrupamento profissional, no atual *campus* da Universidade de São Paulo, logo após o fechamento do prédio da Faculdade de Filosofia na Rua Maria Antônia e dos acontecimentos que nele culminaram. Tratava-se, naquele momento, não só do resgate de um espaço físico, mas também da reafirmação de um conjunto de valores acadêmicos que necessitavam, segundo a geração que criou o GEL, ser reinterpretados em conformidade com o conturbado contexto brasileiro da década de 1960. O GEL exerceu, pois, em primeiro lugar, uma importante função congregadora para a dispersa comunidade de profissionais interessados em questões linguísticas, e, ao mesmo tempo, divulgadora do novo ideário linguístico que começava a adentrar no país.

Do ponto de vista interno, as motivações do GEL também se revelaram generosas. Tratava-se de (re)definir, em conjunto, as novas linhas de pesquisa a seguir nos diversos cursos de Letras que pipocavam pelo estado, e de, ao mesmo tempo, divulgar as informações sobre as teorias e práticas de análise linguísticas advindas de outras tradições que não unicamente a da Filologia Portuguesa. Neste sentido, é importante enfatizar que o GEL emergiu no contexto científico brasileiro como uma primeira tentativa de solução adaptada às especificidades regionais, resultado da reflexão, sempre conjunta, sobre problemas relativos ao ensino e à pesquisa linguística conformes à realidade do país: temática subjacente até hoje aos seus seminários anuais, e que lhe garante um perfil original em relação às demais sociedades regionais, que surgiram depois dele, mas que lhe são coirmãs.

---

11 Ao contrário da ABRALIN, por exemplo, que tinha critérios de inclusão/exclusão de associados.

#### 4. A título de conclusão

A relevância dos seminários, projetos coletivos, e publicações do GEL para o cenário científico brasileiro pode ser apreciada hoje por três grandes conjuntos de parâmetros: historicidade, periodicidade e grau de abrangência (ALTMAN, 2002, 2003).

De fato, desde 1969 o GEL tem apresentado com rara regularidade na periodicidade, considerados os padrões latino-americanos, tanto os seminários, quanto as publicações que os registraram – *Estudos Linguísticos. Anais de Seminários do GEL*, mantidos ininterruptamente, desde o número 1, de 1978, e a *Revista do GEL*, ininterrupta desde o número Piloto, em *Homenagem a Carlos Franchi*, de 2002. Tal regularidade significa que os textos proferidos nas suas diferentes sessões, bem como as publicações que lhes correspondem, assim como as contribuições para a *Revista*, compõem hoje respeitável material documental sobre a evolução de boa parte da pesquisa linguística brasileira e constituem, dessa maneira, uma das fontes mais representativas dos problemas linguísticos considerados relevantes pela comunidade científica da especialidade. Inegavelmente, a história e relevância do GEL se confundem em grande parte com a história das mudanças relativas à concepção dos problemas e das formas de tratamento e ensino do objeto linguagem/línguas naturais, e com a história da institucionalização e profissionalização da linguística brasileira.

É preciso acrescentar ainda que o GEL, ao longo do tempo, assumiu a envergadura de uma sociedade suprarregional, procurada principalmente por pesquisadores das regiões sudeste, sul e centro-oeste como canal principal de divulgação da sua produção científica e de busca de novos contatos e/ou de público crítico para discussão dos seus trabalhos. O gigantismo do GEL está correlacionado a um aumento expressivo da participação de alunos da pós-graduação (o que, por sua vez, sugere um aumento paralelamente expressivo de cursos de pós-graduação por todo o Estado), que comparece em atividades coordenadas e/ou em grupos liderados por seus orientadores. Este tipo de participante parece ser sazonal, i.e., não é sócio efetivo, embora se inscreva oficialmente nos eventos de que participa e seu comparecimento esteja mais condicionado à presença de colegas e/ou de seu orientador, do que a algum comprometimento com a Associação. Seja como for, tal característica confere hoje ao GEL o estatuto do mais democrático fórum de debates para pesquisadores da linguagem: iniciantes, veteranos, alunos de graduação, pós-graduação, professores e orientadores convivem, lado a lado, nas mesas montadas pelo GEL. Todos se sentem duplamente motivados ao verem suas propostas de trabalho igualmente discutidas, e compreendidas, seja por quem as aplica, seja por quem as critica.

Precisar até que ponto essa função-satélite que o GEL parece exercer em relação a instituições menores enfraquecerá a vitalidade de outras sociedades regionais é ainda uma incógnita. A criação do GELCO (*Grupo de Estudos Linguísticos do Centro-Oeste*), do

GELES (*Grupo de Estudos Linguísticos do Espírito Santo*), ao lado das já existentes ASSEL, CELSUL e GELNE indica que não.

Em suma, o GEL contribuiu para a democratização do acesso à pesquisa linguística – e para a diluição das funções administrativas e científicas das antigas e inacessíveis cátedras. Este deslocamento acarretou consequências importantes para nossa historiografia. As ciências da linguagem no Brasil passaram, aos poucos, a serem vistas como uma atividade de grupos, mais do que de indivíduos isolados; de fato, o conhecimento se constrói coletivamente, dia a dia, com muitos erros, mas também com alguns acertos.

## REFERÊNCIAS

ADUSP. *O Livro Negro da USP. O controle ideológico na Universidade*. 2. ed. São Paulo: Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, 1979.

*Alfa*. Documentos do I Seminário de Linguística, promovido pela FFCL de Marília, v. 11, p. 7-11, 1967.

ALTMAN, C. Filologia e Linguística brasileiras, mais uma vez. In: SANSONE, O. C. (org.). *A Historiografia Linguística no Brasil (1993-2018)*. Memória, Estudos. São Paulo: Pontes. 2018. p. 43-64.

ALTMAN, C. *Avaliação da importância da Reunião no Cenário Científico do País*. Pedido de Auxílio para Organização do 51º Seminário do GEL. São Paulo: FAPESP, 2003 (documento inédito).

ALTMAN, C. (org.). *Revista do GEL. Em Homenagem a Carlos Franchi (1930-2002)*. n. especial. São Paulo: Contexto, 2002a.

ALTMAN, C. *Relatório técnico e científico apresentado à FAPESP*, relativo à realização do 50º Seminário do GEL. São Paulo: FAPESP, 2002b (documento inédito).

ALTMAN, C. *Apresentação da equipe que constitui a Diretoria do GEL para o biênio 2001-2003*. Marília: 49º Seminário do GEL, 24 de maio de 2001, documento inédito, 2001.

ALTMAN, C. *Trinta anos de Linguística Brasileira: o caso do GEL*. Conferência proferida por ocasião do 42º seminário – 25 anos do GEL – Universidade de São Paulo, 21 de maio de 1994a.

ALTMAN, C. *A Pesquisa Linguística no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 1994b.

CASTILHO, A. T. de. Rumos da Dialetologia Portuguesa. Proferido no I Seminário de Pós-Graduação, promovido pela FFCL de Marília, em 1971. *Alfa*, v. 18/19, p. 115-153, 1972/1973.

CASTILHO, A. T. de. A Reforma dos Cursos de Letras. *Alfa*, v. 3, n. 53, 1963.

DURHAM, E. R. A universidade brasileira e os impasses da transformação. *Ciência e Cultura*, v. 38, n. 12, 2004-2018 [1986].

FIORIN, J. L. Curso de Letras: um balanço no 10º aniversário da UNESP. *Alfa*, v. 30/31, p. 1-10, 1986/1987.

FRANÇA, A. M. R.; SANTOS, L. G. P. dos; COELHO, O. F.; OLIVEIRA, R. de C. C. de; LEITE, V. C. *Mapeamento historiográfico da produção linguística nos 25 anos do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. Trabalho apresentado no 42º seminário – 25 anos do GEL – Universidade de São Paulo, 21 de maio de 1994.

MURRAY, S. O. *Theory groups and the study of language in North America. A social history*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. (Ed. revista de *Group Formation in Social Science*. USA/ Canada: Linguistic Research, Inc. Carbondale and Edmonton, 1983), 1994.

NARO, A. J. (org.). *Tendências atuais da linguística e da filologia no Brasil*. Tradução Maria Candida Diaz Bordenave e Marilda Winkler Averbug dos originais em inglês [1968]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PRETI, D. Subsídios para a história do projeto NURC em São Paulo. In: CÂNDIDO, A. *et al. Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp. 1981.

PROTA, L. *Um novo modelo de universidade*. São Paulo: Convívio, 1987.

RODRIGUES, A. N. *O dialeto caipira na região de Piracicaba*. São Paulo: Ática, 1974.

SALUM, I. N. Filologia Românica e Pós-Graduação. Proferido no I Seminário de Pós-Graduação, promovido pela FFCL de Marília, em 1971. *Alfa*, v. 18/19, p. 483-487, 1972/1973.

# Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2784>

**Cecilia Maria Aldigueri Goulart<sup>1</sup>**

## **Resumo**

A escola é o espaço público, coletivo, em que aprendemos sobre o mundo e sobre a ação dos homens no mundo. Espaço de aprendizagem da história do ser humano e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, de criação de novos conhecimentos e novas possibilidades de vida. O objetivo do ensaio é apresentar diretrizes de uma concepção discursiva de trabalho escolar, pressupondo que todo professor é professor de linguagem. Com base na teoria da enunciação do Círculo de Bakhtin, serão focalizados, ainda que brevemente, dados sobre o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, na educação infantil, no processo de alfabetização e nas áreas de ensino de História, Física e Ciências, em que alunos estão aprofundando conhecimentos sobre o universo letrado. É o viés discursivo que atravessa e encorpa toda a proposta de trabalho.

**Palavras-chave:** ensino; concepção discursiva; linguagens sociais; Bakhtin.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; [goulartcecilia@uol.com.br](mailto:goulartcecilia@uol.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-4635-1848>.



## Speech and teaching: guidelines to provide new meanings for school in the present days

### Abstract

School is the public, collective space where we learn about the world and the action of men in the world. It's the learning space of the human being history and their knowledge, and at the same time, it's the creation of new knowledge and new life possibilities. The aim of the essay is to present guidelines for a discursive conception of schoolwork, assuming that every teacher is a language teacher. It is also based on the Bakhtin Circle's theory of enunciation and briefly focused on data related to work with orality, reading and writing, early childhood education, the literacy process and the teaching of History, Physics and Sciences, in which students are deepening knowledge about the literate universe. It is the discursive view that goes through and embodies the whole work proposal.

**Keywords:** teaching; discursive conception; social languages; Bakhtin.

A reflexão sobre a relação entre discurso e ensino me levou a recuperar o caminho que venho percorrendo como pesquisadora formada na área de Letras, com os pés na Educação. Não trago novidades, propriamente. O novo é observar uma trajetória que retoma aspectos de minha formação como pesquisadora e orientadora de estudos, para considerar a relação discurso-ensino. As diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade vêm deste caminhar. A escola é o espaço em que aprendemos sobre o mundo e sobre a ação dos homens no mundo. Espaço de vida pública, coletiva, em que cada integrante se recria, conhecendo e renovando possibilidades e limites. Cada um se universaliza e se individualiza, se identifica e se diferencia. A escola é lugar de ensino e aprendizagem, espaço de saber sobre a história do ser humano e seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, de produção de novos conhecimentos e novas possibilidades de vida. Preenchida por palavras, enunciados dos sujeitos que a habitam, constitui-se em arena em que processos de ensino e aprendizagem acontecem.

O interesse pelo conceito de *discurso* me conduziu à temática da *aquisição da linguagem*. Para ir além, o interesse brotou vivendo a experiência profissional na rede pública municipal do Rio de Janeiro, como professora alfabetizadora, professora de língua portuguesa e de língua inglesa. A pesquisa propriamente se construiu na perspectiva de investigar aspectos do processo inicial de aprendizagem da produção de textos escritos, no mestrado (PACHECO, 1992), expandindo-a no curso de doutorado (PACHECO, 1997), ambos na PUC-Rio. Uma forte ligação e o compromisso com a escola pública guiaram as decisões.

Estávamos no final da década de 1980. No contexto dos estudos sobre alfabetização e ensino de língua portuguesa, a leitura dominava a cena. Historicamente considerada o carro-chefe do trabalho escolar, a leitura protagoniza investigações sob muitas

perspectivas: concepções de leitura, estratégias de leitura, formação do leitor, história de leitores e leituras, metodologias de ensino de leitura, entre muitas outras.

Não posso deixar de mencionar outros aspectos condicionantes do período que vivíamos no país: tempo recente de abertura política após mais de 20 anos de ditadura militar. A necessidade de recuperar tempos e vozes calados. E repensar caminhos democratizadores para a sociedade, acreditando que a sociedade poderia ser diferente, que direitos e deveres poderiam ser discutidos e garantidos, no contexto do diálogo com associações de moradores e outros movimentos sociais. E, na direção apontada, a possibilidade de questionar a realidade educacional injusta e desumana que deixava de fora dos processos de aprendizagem um percentual enorme de crianças e jovens brasileiros, como ainda acontece, de modo menos acentuado.

Os estudos e as reflexões que eu vinha realizando sobre modos como o ensino da escrita acontecem na escola me encaminhavam a considerar nas práticas de alfabetização, para além da leitura, a produção de textos escritos, sem perder de vista o contexto da fala que, de um modo geral, banha a criação de textos escritos na escola. Pressupomos que a fala e a escrita tenham relevância pela oportunidade de cada um dizer a sua própria palavra, externar o que sabe e não sabe, o que conhece, como pensa. Essa produção movimenta nosso universo de sentidos, nosso discurso interior, nossa consciência, de forma diferente do movimento causado pelo ato de ler, em que também produzimos sentidos para compreender, para interpretar o lido. As dimensões do processo de ensino-aprendizagem são assim pensadas dialeticamente. O processo de produção de textos escritos é o foco das investigações que realizo até os dias atuais.

Os resultados das primeiras pesquisas (PACHECO, 1992, 1997) indicam que o tipo de trabalho pedagógico realizado nas salas de aula tem influência sobre o desempenho das crianças. Mostram que modos de ensinar e modos de aprender estão intrinsecamente relacionados não somente no plano da relação com os conteúdos, mas também no plano da relação com os modos como os alunos são concebidos nos espaços da sala de aula.

De acordo com nossas investigações, práticas pedagógicas centradas na vida das crianças e em seus conhecimentos apresentam resultados que vão muito além do que é característico, trivial, encontrar em classes de alfabetização. Em que direção? Na direção da ampliação do conhecimento de mundo, ultrapassando a perspectiva de aprender o sistema alfabético de escrita – a relação entre fonemas e grafemas, as vogais, as consoantes, as famílias silábicas, por exemplo. A escrita é elaborada heurísticamente no movimento de ampliação do conhecimento de mundo, do jeito como as crianças a entendem, a concebem primeiramente, e, na caminhada, cada vez mais se aproximando das textualidades e das convenções ortográficas mobilizadas nos gêneros do discurso utilizados. A compreensão de que a escrita não é um código, embora guarde uma dimensão de codificação, se explicita com clareza na investigação. O ponto de partida

pedagógico da sala de aula investigada em 1997 especialmente, porque acompanhada durante dois anos letivos, é a intensa circulação de textos escritos em rodas e conversas, atravessada por intenso movimento de fala.

O fato de as crianças terem a oportunidade de começar a escrever do modo como podem, objetificando aos poucos a linguagem, como condição para analisá-la, está diretamente relacionado aos resultados encontrados. As crianças foram apreendendo o valor simbólico do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que se apropriavam de outra forma de entender e apresentar a realidade. E conversavam sobre o tema e suas nuances.

As escritas a que as crianças tiveram acesso, nascidas no interior de práticas culturais socialmente marcadas, foram matrizes de soluções para a elaboração de seus próprios textos, no decorrer do processo de aprendizagem. As escritas foram estruturantes da referida produção, ao se estabelecerem como indícios para a construção de estratégias pelos sujeitos. Podemos dizer que os textos das crianças se organizaram no diálogo com textos de seus interlocutores: orais e escritos, da professora e de colegas, e mesmo os textos de suas vidas.

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, pela abertura para a inserção dos sujeitos no valorizado e vasto mundo social letrado. Envolve outros aspectos e conhecimentos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros e de criação de novos enunciados, novos textos.

O enunciado, de acordo com Bakhtin, é o objeto dos estudos da linguagem: de significação e da cultura, social e histórico, um tecido organizado e estruturado. Deve ser analisado nas relações internas e externas: sua organização, a interação verbal, o contexto – as condições de produção. Nele habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam, respondem umas às outras.

O princípio dialógico e a categoria linguagens sociais têm sido aspectos chave para considerar como argumentativo o movimento enunciativo do discurso de diferentes áreas de conhecimento, de acordo com nossos estudos (GOULART, 2007, 2009, 2010, 2011). Os discursos se constituem orientados externamente, povoados de intenções e acentos de outros nos discursos, por isso temos assumido que enunciar, nesta concepção de linguagem, é argumentar. A argumentatividade do discurso seria inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido na direção do outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. Enunciando, estamos agindo sobre o outro, argumentando, o que significa ir além de compreender e responder a enunciados.

O diálogo é considerado como movimento e método de constituição dos discursos que historicamente vêm-se organizando como linguagens sociais. As linguagens sociais são entendidas como modos de estruturação dos saberes de diferentes campos do conhecimento: “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1998, p. 98). Carregadas de conteúdos que as especificam, vão muito além do vocabulário; são formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, impregnadas de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos de estudo, áreas de conhecimento e gêneros. Nas linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos.

As linguagens sociais são consideradas por nós como argumentações por orientarem projetos enunciativos que ordenam os conhecimentos de determinadas maneiras, elaborados na convergência e divergência de diferentes pontos de vista e visões de mundo, espacial e temporalmente condicionadas. Orientam-se por valores e têm seus sentidos validados por acentos apreciativos, em geral, transmitidas como palavras de autoridade, pelo apagamento que se efetua dos embates e dos processos que as condicionam a se estabilizarem de determinadas formas.

Nesse sentido, o ensino dos conteúdos das áreas, sobretudo em perspectiva histórica, ganha peso, na medida em que pode trazer à tona os embates e os processos mencionados, e revelar diferentes modos de argumentação na construção de conceitos, fatos, fenômenos e outros, compondo registros das diversas áreas.

O problema não está na existência de certos estilos de linguagem, dialetos sociais, etc., existência essa estabelecida por meio de critérios meramente linguísticos; o problema está em saber sob que *ângulo dialógico* eles confrontam ou se opõem na obra. Mas é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do *discurso*, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo. (BAKHTIN, 2005, p. 182, grifos do autor).

Impossível conceber relações dialógicas sem relações lógicas e concreto-semânticas, embora aquelas não sejam redutíveis a estas, por terem especificidade própria, conforme afirma Bakhtin (2005). Nesta contraposição se sustenta a distinção entre a argumentação na perspectiva da língua e na perspectiva do discurso. O caráter dialógico organiza a argumentação no discurso quando sua organização é concebida cronotopicamente: temporalidades e espacialidades atravessam a produção de linguagem.

De acordo com Bakhtin (2005), o enunciado está voltado para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. E no enunciado tanto as forças centrífugas quanto as forças centrípetas são postas em ação: forças da criação e forças da conservação do sistema. Áreas de conhecimento como História, Geografia,

Matemática, Física, Biologia, entre tantas outras, se formam como diferentes linguagens sociais, encorpando-se, fazendo-se conhecer e reconhecer por diferentes construções composicionais que incorporam seus conhecimentos, conformando nossos modos de ver a realidade, de variadas perspectivas. “[...] nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”. (BAKHTIN, 1998, p. 146).

Que tipo de experiência os alunos vivenciam para aprender? O que deve pautar a criação de metodologias de ensino pelos professores? Se enunciando, estamos agindo na direção do outro, argumentando em determinadas direções, como trabalhar considerando os conhecimentos que os alunos já têm, levando-os a outras dimensões do saber?

Cena de sala de aula 1<sup>2</sup>

- Aula de Física, 3º ano do Ensino Médio

O cobertor

Domingo passado Zeca resolveu fazer um churrasco e comprou uma pedra de gelo para gelar as bebidas. Enquanto Zé, primo do Zeca, arrumava as garrafas no isopor, Zeca enrolou a pedra de gelo em um cobertor para que não derretesse. Diga, justificando, se o procedimento de Zeca está fisicamente correto ou não.

A (Aluno)1: *quando tá frio, você usa o cobertor, ele aquece. Quando tá quente, você usa o cobertor, ele aquece. (falando de forma cadenciada)*

A1: *quando tá... Se você colocar...*

A6: *é porque você que tá produzindo calor.*

A7: *é porque tu tá liberando e o cobertor tá deixando calor ali.*

A8: *é que nem a lã...*

A8: *professor, minha resposta tá péssima.*

A2: *o gelo não produz calor.*

---

2 Dados da dissertação de Charret (2009), coorientada por mim; alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A8: a resposta... O meu problema é português.

P (Professora): por quê?

A8: porque eu tô ficando redundante, eu tô falando: energia, energia, energia. Calor, calor, calor. Aí tá ficando ruim. Eu tô há meia hora aqui.

P (baixinho): energia, energia, energia. Calor, calor, calor.

A9: É Física, não é português.

P: Mas a gente precisa dele.

A11: onde que ele deixou a pedra [de gelo] enrolada no cobertor? (Retornando à questão que inicia os turnos de fala)

P: esperando o isopor ficar pronto.

A11: Sim. Mas, dependendo do local onde ele deixou... Porque se ele deixar no Sol, o cobertor vai aquecer e derreter o gelo. Mas, se não, não vai fazer nada disso.

P: O cobertor aquece?

A11: Não. Mas, se tiver com a luz solar em cima dele, aquece.

P: Então, é melhor você colocar na sombra.

A11: Aí ele vai ficar na sombra, só que não aqueça, vai manter.

A11: Não! Você me deixa confusa.

A11: Porque toda a minha vida, eu usei o cobertor para me aquecer. Hoje em dia, eu não uso mais para me aquecer, eu uso para reter o calor. Isso não é legal.

A reflexão do aluno ao ser provocado a pensar (ao ser ensinado) sobre a situação proposta pela professora, é traduzida com todas as letras como uma experiência de vida, uma experiência linguística. Não há como apartá-las. Ou há? Um novo modo de conceber uma situação de vida que se choca com seu conhecimento de mundo, uma nova linguagem social. A dificuldade de digerir a palavra de autoridade da Ciência se evidencia. O ângulo dialógico de confronto está explícito: como aceitar o que parece ser um paradoxo? Todo professor é professor de linguagem.

Diogo, um aluno da turma cuja conversa na aula de Física foi parcialmente exposta anteriormente, elaborou o texto abaixo, em aula da mesma disciplina. O texto é resultado de uma proposta de que os alunos escrevessem sobre sua relação com a disciplina Física, considerando a experiência com a disciplina ao longo dos três anos do Ensino Médio. Embora longo, vale a pena lê-lo e refletir sobre sua organização.

“A física está em todos os lugares” dizem os físicos e outros que se enveredam por esses caminhos. Apesar de não estar entre eles devo me confessar simpatizante. Sendo assim venho mostrar que as leis da mais notável das ciências se aplicam a ocasiões bem distantes de sua alçada.

O ano é 1905, o local: Rússia. Uma partícula A (vamos chamá-la de Tzar Nicolau II) segue sua vida em movimento uniforme, dia nababesco após dia nababesco, feliz da vida ganhando um burro dum dinheiro para não fazer nada, o que nos leva a partícula B (a qual chamaremos de Povo). O povo também seguia em movimento uniforme, mas em condições ligeiramente diferentes, enquanto o Tzar ganhava muito e trabalhava pouco, o povo trabalhava muito e não ganhava nada.

E assim se deu até que por um repentino desejo de nossa majestade Nicolau II de ganhar mais e continuar sem trabalhar, o povo foi obrigado a comprar uma guerra com os japoneses e, pra melhorar sua situação, foi massacrado cruelmente. Para muitos isso seria o suficiente para pegar a aceleração nula do povo e aumentá-la absurdamente, mas a inércia as vezes resiste a grandes forças, de forma que a única coisa feita pelos prejudicados foi aparecer a porta do Tzar pedindo ajuda.

É também digno de nota o fato de que o Tzar havia sido criado basicamente dentro do palácio e, ao ver uma cambada de camponeses fedidos e desdentados, fez o que o seu senso de asseio achou melhor, abriu fogo contra o povo. A reação contra esse absurdo veio em forma de lágrimas e velas.

O caro leitor deve estar se perguntando qual a relação que uma partícula inerte mesmo exposta as mais absurdas forças tem com as leis básicas da mecânica. Peço apenas um pouco mais de paciência, pois em 1914 o povo foi novamente convocado a guerra, mas dessa vez a situação seria um pouco pior.

A primeira grande guerra matou russos aos milhões e foi (finamente!) o estopim para a revolta do tão esculachado povo.

Nosso querido Tzar teve a cabeça provisoriamente separada do pescoço e nem seu cachorro escapou.

Moral da história? Um corpo continua inerte a não ser que alguma força externa exerça influência sobre ele, ainda que as vezes essa força deva ser bem grande.

Como podemos ler o texto de Diogo? Texto de História? De Física? Uma redação para a aula de Língua Portuguesa? Quantos conhecimentos articulados! Quantas vezes,

tempos, espaços organizando a resposta responsável de Diogo à proposta da professora. Fiquemos com essas questões, por enquanto.

A situação do analfabetismo no Brasil se mostra ainda preocupante, especialmente quando ouvimos depoimentos de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre a precária compreensão que muitos alunos têm da leitura e da escrita de textos. Os dados do INAF 2018 (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) nos informam que 34% da população de 15 a 64 anos investigada, com escolaridade declarada dos anos finais do Ensino Fundamental, se situam nos níveis de alfabetismo de Analfabeto e Rudimentar, classificados como analfabetos funcionais. Uma parcela de 13% do grupo, com Ensino Médio declarado, também é classificada do mesmo modo, além de 4% daqueles que declaram ter Ensino Superior<sup>3</sup>. Desalentadores índices. O que acontece? Seriam estas questões relacionadas somente ao processo de alfabetização? Ou estariam relacionadas a modos de falar, ler e escrever na escola? Ou ao modo compartimentado de trabalhar com disciplinas escolares? Dificuldade de alfabetizar plenamente as pessoas?

Cerca de 50% da população investigada, portanto, que se esperava plenamente alfabetizada, conforme a expectativa de documentos e propostas educacionais nacionais, e a expectativa de todos, de um modo geral, ou são considerados analfabetos ou apresentam nível rudimentar de alfabetismo. No nível rudimentar, espera-se que a pessoa localize uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico e reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função (INAF, 2018, p. 21). Nesse nível, não há um mergulho no sentido dos textos, mesmo de textos considerados simples, conhecidos superficialmente.

Como dar conta de ensinar e não perder a riqueza da complexidade do mundo, das pessoas, de suas histórias e produções? Voltamos à década de 1990. Conhecer o trabalho do Professor Carlos Franchi teve um sentido de liberdade para revisitar a língua, seu estudo e seu ensino. Primeiramente, conheci o professor por meio do trabalho fundamental de João Wanderley Geraldi, depois por Franchi, ele mesmo. Assisti inclusive a uma mesa redonda na Unicamp em que o tema era *Aquisição da linguagem* e Franchi focalizou justamente o processo de produção de textos. Naquela mesa, Franchi discorreu sobre determinações e indeterminações da linguagem, que me levaram a voar longe. Concluiu a fala lendo uma pequena poesia de aluno, cujo último verso era: “Eu me mim comigo”. Jamais esqueci da fala do professor e da poesia que carrego vida acadêmica afora, relatando a passagem para alunos em aulas. Também não me é possível esquecer

---

3 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. Para informações completas sobre a pesquisa, consultar o Relatório INAF Brasil 2018. Resultados preliminares em: <https://bit.ly/3cvNiTs>.



da pessoa do professor Franchi: calmo, instigante, delicado e acolhedor das questões suscitadas.

Retornei de Campinas para o Rio “eu-me-mim-comigo”: muitas questões, muitas fotocópias de livros e artigos cotejados na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem-IEL/Unicamp. E animada para continuar a estudar, com a descoberta de novos caminhos. Nessa época já havia comprado o livro de Ana Luiza Bustamante Smolka, *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização em perspectiva discursiva* (SMOLKA, 1988). Por dificuldades de compatibilização com autores que vinha lendo, somente após a defesa de tese pude conquistar espaço para esta e outras leituras, inclusive de M. Bakhtin, que havia lido um pouco em disciplina eletiva no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, à época do curso de doutorado, mas que não entrava no Programa de Pós-graduação em Letras.

A teoria da enunciação de Bakhtin se torna o suporte teórico principal de meus estudos a partir do final dos anos 1990. A língua compreendida na perspectiva do princípio dialógico e do conceito de enunciado do Círculo de Bakhtin ganha densidade com a leitura dos livros *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Estética da criação verbal* e, posteriormente, *Questões de estética e literatura*. O viés filosófico, histórico, antropológico e sociológico do estudo faz aparecer o sujeito concreto, vivo, criador, humano. E nos provoca a entender os processos cognitivos de forma integral e integrada ao processo de aprender a dar sentido ao mundo, a significá-lo, vivendo no mundo, interagindo semioticamente. Aprender a língua para viver e sobreviver, sendo reconhecido e afirmado pelo outro, única possibilidade de constituição de subjetividade – na teia da intersubjetividade, interativamente.

Do ponto de vista pedagógico, conceber os sujeitos na dimensão de suas vidas, de seus valores, de suas histórias, no horizonte da constituição em linguagem, começou a fazer toda diferença. Foi relevante entender que com a linguagem nos humanizamos e criamos redes de sentido na grande rede social, heterogeneamente movimentada por condicionantes axiológicos. A perspectiva da criação assume papel de destaque, considerando que Bakhtin (2019, p. 69) “[...] se vale da escritura literária, da arte verbal, para a construção de uma semiótica e de uma filosofia da linguagem que, dialogicamente orientadas, estejam à altura de analisar os signos de que é feita a própria imagem para cada um, na tessitura entre eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-si”.

Da literatura, então, veio o material para suas reflexões filosóficas, perspectiva sob a qual pode imaginar a fundante relação eu-outro, a exotopicamente dar existência a uma multiplicidade de vidas e experiências sob o signo da alteridade. Na direção apontada, o diálogo é um limite do horizonte do sujeito, um obstáculo à sua definição, não é uma prerrogativa do sujeito individual, portanto. Deste modo, “o diálogo não pode ser reduzido à troca formal de turnos de falas entre interlocutores [...]”, importante destacar (BAKHTIN, 2019, p. 74).

Possenti (2001) afirma que, para dizer que um texto é bom, não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade, como abordam as teorias do texto. O autor acredita que um bom texto só pode ser avaliado em termos discursivos: “[...] a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. [...] trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2001, p.110). A subjetividade é um elemento inseparável da natureza linguística dos enunciados.

A crítica de Possenti se manifesta contra as concepções que consideram subjetividade como criatividade, beleza ou, ainda, aquela em que se destaca o diferente. A subjetividade se destaca porque as marcas da história de vida, do pertencimento ao grupo social são produtos da ordem do *como* os sujeitos significam as situações de interlocução, de acordo com o autor.

Dados anedóticos têm sido fundamentais para refletirmos sobre aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Quando, em uma sala de atividades de Educação Infantil, uma criança de 3 anos olha uma imagem no livro e diz “O Saci só tem uma perna porque é pequeno, a outra ainda vai crescer”, busca, dentro da lógica de seu pensamento, um modo de explicar a falta da perna do Saci. Não importa que a explicação não encontre eco na experiência com seu próprio corpo e com o corpo das demais pessoas, em que as pernas crescem simultaneamente.

Outro dado vem do relato da professora Marlene Carvalho/UFRJ, que havia participado de pequena reunião em junho de 2015, na UERJ, com a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, de passagem pelo Rio de Janeiro. Emilia Ferreiro contou que um menininho foi à missa com a mãe e na saída disse já saber o que queria dizer “Amém”.

- O que é? - perguntou a mãe.

- Quer dizer ENTER. - respondeu o garoto.

Pessoas públicas, do mesmo modo, relatam experiências infantis em que lutavam com dificuldades de compreender, mais do que o sentido das palavras, formas de ver o mundo. Nelson Rodrigues (1997) lembra que, quando criança, lia Zola e não sabia o que era nádega. O autor falava em nádega e ele, Nelson, ficava na dúvida se nádega era na frente ou atrás.

Poeticamente, se põem em disputa versões para coisas do mundo, em visões particulares, que acabam por gerar outros mundos possíveis, aliviando muitas vezes as opressões do mundo oficial. Neruda (2008, p. 98) expressa a inquietação humana sobre modos como são entendidas coisas da natureza.

Se todos os rios são doces, de onde o mar tira o sal?

Como sabem as estações do ano que devem trocar de camisa?

Por que são tão lentas no inverno e tão agitadas depois?

E como as raízes sabem que devem alçar-se até a luz e saudar o ar com tantas flores e cores?

É sempre a mesma primavera que repete seu papel?

E o outono?... ele chega legalmente ou é uma estação clandestina?

Bakhtin destaca que é no movimento da vida da cultura que os fenômenos deixam de ser meros fatos, adquirem sentido, singularidade criativa. A orientação dialógica do discurso é a base para a construção de relações interativas, no movimento de linguagens sociais de diferentes naturezas. A cultura, por meio da arte, da ciência, da filosofia etc., pode ter papel especial, como já vêm apontando professores.

A tradição de trabalho com a língua na escola tem a marca do estruturalismo no estudo de organizações fônicas, morfológicas, e, mais limitadamente, sintáticas. O foco é no significante, segmentado até obter elementos mínimos (fones, fonemas, traços fônicos, morfemas, lexemas, classes sintáticas), em termos de suas propriedades combinatórias e distribucionais, como ressalta Salomão (2009). Nessa busca de precisão se exclui o sujeito: uma língua sem falantes, sem alma, sem vida.

De acordo com Bakhtin (1988, p. 108),

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

O conceito de enunciado articula a memória e a história como elementos ativos na produção e na atribuição de sentidos (SANTOS, 2015). Mesmo que a memória e a história não estejam explicitadas na situação imediata, num enunciado ou numa cena de interação social, caracterizam-se como elementos discursivos que atravessam o enunciado concreto, informa ainda a autora. Os enunciados associam-se a uma dimensão avaliativa e expressam uma posição social valorativa.

As línguas não são material homogêneo, são material flexível. A gramática é entendida como o conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles a universos inimagináveis: "um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções comunicativas

do locutor, mas ainda marcar cada texto com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo" (FRANCHI, 1987, p. 43).

A experiência de ensinar e aprender pode ser dialogada, interativa, criativa. Que sujeitos desejamos formar para que sociedade? O pensamento crítico se desenvolve no movimento alteritário, no movimento com o outro. Nesse movimento reconhecemos diferenças, novas formas de ser e viver. A sala de aula precisa se abrir para a comunidade que recebe: ouvindo-a, principalmente. Conhecendo-a. Trabalhando com ela, interagindo com ela. Valorizar as relações entre os diferentes sujeitos e os sentidos que produzem. As interações estão em permanente construção, movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns sobre os outros (MACHADO, 2010). As dimensões ética e estética entranham o movimento de construção de sujeitos, sempre inacabados, e de relações dialógicas entre eles em que a alteridade se constitui como coordenada principal da formação de sujeitos que interagem responsavelmente. O conceito de responsabilidade/responsibilidade diz respeito ao caráter da resposta em sua versão questionadora, inventiva, motivadora de outra(s) pergunta(s), processada pelo diálogo em acontecimento ético. A compreensão da constituição do *eu* com e pelo *outro* é tratada pelo autor como condição da existência humana, que se manifesta desde o início da vida da criança.

Para ilustrar a concepção de linguagem social e seus modos de formação e ação na sociedade, apresentamos abaixo uma sequência de enunciados que vão crescendo em complexidade linguístico-discursiva, à medida que um processo de transformação vai acontecendo, da matéria bruta até um produto refinado. Numa ponta, um enunciado com a marca da coloquialidade do cotidiano e, na outra, um enunciado cientificamente marcado pela linguagem social da Química. O material foi retirado da internet<sup>4</sup>.

1- Rapadura é doce, mas não é mole, não.

2- Açúcar mascavo em tijolinhos tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível.

3- Açúcar não refinado, sob a forma de pequenos blocos, tem o sabor agradável do mel, porém não muda de forma quando pressionado.

4- O açúcar, quando ainda não submetido à refinação e, apresentando-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma tronco-piramidal, tem sabor deleitável da secreção alimentar das abelhas; todavia não muda suas proporções quando sujeito à compressão.

---

4 Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/631597>. Acesso em: 10 jul. 2018.

5- A sacarose extraída da cana-de-açúcar, que ainda não tenha passado pelo processo de purificação e refino, apresentando-se sob a forma de pequenos sólidos tronco-piramidais de base retangular, impressiona agradavelmente o paladar, lembrando a sensação provocada pela mesma sacarose produzida pelas abelhas em um peculiar líquido espesso e nutritivo. Entretanto, não altera suas dimensões lineares ou suas proporções quando submetida a uma tensão axial em consequência da aplicação de compressões equivalentes e opostas.

6- O dissacarídeo de fórmula  $C_{12}H_{22}O_{11}$ , obtido através da fervura e da evaporação de  $H_2O$  do líquido resultante da prensagem do caule da gramínea *Saccharus officinarum*, (Lineu, 1758) isento de qualquer outro tipo de processamento suplementar que elimine suas impurezas, quando apresentado sob a forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e restas retilíneas, configurando pirâmides truncadas de base oblonga e pequena altura, uma vez submetido a um toque no órgão do paladar de quem se disponha a um teste organoléptico, impressiona favoravelmente as papilas gustativas, sugerindo impressão sensorial equivalente provocada pelo mesmo dissacarídeo em estado bruto, que ocorre no líquido nutritivo de alta viscosidade, produzindo nos órgãos especiais existentes na *Apismelífera* (Lineu, 1758). No entanto, é possível comprovar experimentalmente que esse dissacarídeo, no estado físico-químico descrito e apresentado sob aquela forma geométrica, apresenta considerável resistência a modificar apreciavelmente suas dimensões quando submetido a tensões mecânicas de compressão ao longo do seu eixo em consequência da pequena capacidade de deformação que lhe é peculiar.

Na progressiva transformação e ampliação de conhecimentos sobre a sacarose (itens 1 a 5, acima), destacamos a diferença de um falar coloquial no início para falas que vão se tornando cada vez mais cientificamente elaboradas, instituindo-se como linguagem social da Química. Conforme Sardá e Sanmarti (2003), aprender a construir ideias científicas é uma tarefa que só é possível quando conseguimos expressar o conhecimento utilizando diferentes formas de escrever e falar.

## **A discursividade que constitui espaços educativos**

Smolka (2010), em estudo que discute as relações de ensino na escola, destaca as relações entre significar e ensinar e afirma que, na construção histórica da sociedade, aprendemos a privilegiar a constância, a unicidade, a homogeneidade, a exatidão, a completude. A autora destaca esses parâmetros como o que define a norma, o normativo, a normalidade, enfatizando que aquilo que não coincide, o que desregula, tem um valor marginal, desviante, anormal, patológico.

Que alternativas pedagógicas respondem a uma educação crítica na formação das crianças, dos jovens? Prática educativa é prática social e política; movimenta-se na realidade e com a realidade, na vida. Como trabalhar a realidade social concreta dos integrantes da comunidade escolar? E como os conhecimentos aparecem, se mostram? (GOULART, 2014).

Atividades planejadas pelos professores, por professores e alunos, por alunos, por demandas situadas e por demandas espontâneas, inusitadas, muitas vezes expressam-se por meio de textos, no contexto de práticas escolares e de práticas vividas, de alguma forma. Temos como pressuposto o fato de que estar na escola envolve conhecer diferentes dimensões da produção do discurso verbal e de outras formas de expressão para que os sujeitos aprendizes se confirmem socialmente como pessoas capazes de refletir e criar e não de repetir e reproduzir, ainda que isso possa acontecer, especialmente em algumas situações sociais e com alguns gêneros.

Os métodos de ensino, neste sentido, fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que neles se estabelecem relações de poder – quem pode e quem sabe falar, ler e escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciador? O que as atividades propostas às crianças, jovens e adultos fortalecem? Quem propõe, como propõe, por que e para que propõe? Conceber o discurso escrito legitimado socialmente como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização nos direciona para um conjunto de conhecimentos.

O texto é a unidade de sentido básica do trabalho pedagógico. Por sua concretude social e histórica, as conversas entre crianças e professores são geradoras das primeiras fornadas de textos a povoar a sala de aula. Neste importante movimento discursivo oral, textos escritos de variados gêneros vão sendo significados, por meio de falas em que se discutem compreensões, se comparam ideias e posições, se estabelecem relações com outros textos e situações.

E neste movimento, como em todos os outros, se fazem escolhas sobre o que dizer e como dizer. Os processos que crianças e jovens vivem para compreender como se organiza e se realiza a linguagem escrita, seja de que área for, tanto do ponto de vista formal quanto de sua dimensão político-social, envolvem uma grande complexidade de conhecimentos, especialmente se considerarmos a fase inicial de sua apropriação na perspectiva da produção do discurso escrito por escrito, mas não somente. Na dinâmica da sala de aula, as crianças e os jovens se sentindo confirmados como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem, se abrindo para novas apropriações. Com boas intervenções de professores e de colegas de classe, vão ampliando conhecimentos e ao mesmo tempo aprendendo nas formas de conhecer e criar o mundo (GOULART *et al.*, 2005).

O conhecimento é aprendido em contexto enunciativo não se constituindo numa moldura para o ensino. O trabalho educativo se concretiza no horizonte de diferentes linguagens/ conhecimentos sociais, logo também no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas. Retirar a cultura escrita do cotidiano de crianças pequenas é sonegar informações que são fundamentais para a compreensão da vida e das possibilidades de vida na sociedade letrada, e também para a compreensão do valor social do sistema alfabético de escrita: o que podemos fazer com ele e o que ele pode fazer conosco.

Uma escola preocupada com o pragmatismo de resultados imediatos nega os processos de aprendizagem dos sujeitos, suas histórias e experiências. Deixa de perceber a inteligência das pessoas e seus pensamentos complexos. No processo de viver e aprender, as crianças articulam a imaginação; a realidade; a casa; a escola; a rua; o medo; a coragem, com os conhecimentos, transitando livremente entre saberes, sentimentos e sensações.

Considerando a importância do desafio à criação e à aprendizagem crítica, as práticas pedagógicas alfabetizadoras devem abrir janelas para argumentos e pensamentos de todos os tipos, especialmente para aqueles ligados à proposta de atividades em que os alunos possam viver experiências de conhecer a escrita como uma nova linguagem, refletir sobre ela e reinventá-la. Podemos conceber as salas de aula como espaços que se caracterizem por procedimentos em que professores e alunos jamais parem de buscar novas formas de conhecimento e ação.

A aprendizagem da leitura e da escrita a partir e com base em textos se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos dos textos que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem, por meio de atividades heurísticas, como movimentos intelectuais para lidar com as demandas que as situações objetivas de aprendizagem implicam.

### **Cena familiar 1**

Cecília veio da cozinha com a mãozinha fechada.

- Olha, pai.

Abriu a mão e mostrou alguns milhos apertadinhos.

- O que é isso, filha?

- Semente.

- Ah é? Semente de quê?

- Semente de pipoca.

(Cecília, 2 anos)

### **Cena familiar 2**

Eu e minha sobrinha brincávamos de mamãe e filhinha. Ela, a mamãe, se propôs a fazer um mingau:

- A mamãe vai fazer um mingau pra você.

- Mingau de quê?

- De aveia.

E, baixando o tom de voz, falou:

- Mas aveia de mentirinha, tá?

Baixando o tom, do mesmo modo, perguntei:

- Por quê?

- Ué, porque aveia de verdade a gente não come.

- Ué, por que não?

E ela, mostrando o pulso:

- "Aveia" de verdade não é de comer, tem sangue.

(Vallentina, 4 anos)

A proposta que se esboça aqui se liga ao direito à vida, o direito ao conhecimento associado à formação cidadã. O direito de reagir, criticar, propor e sugerir. Uma proposta é um caminho, não é um lugar, se faz na história e com a história, já disse alguém. Surge de perguntas e gera novas perguntas. Envolve necessidades, desejos, valores. E demanda uma vontade política coletiva.

Definir princípios teóricos para orientar práticas escolares implica selecioná-los com base em valores humanos, sociais, políticos. Para Saviani (2003), modelos teóricos de campos de conhecimento se produzem na tensão do processo e da prática político-social: prática educativa como modalidade específica da prática social, relacionada à concepção de sujeito, a teorias de conhecimento e a projetos de sociedade. Ponto de partida politicamente significativo para refletirmos sobre os processos de alfabetização e de escolarização, de um modo geral.

A dimensão discursiva compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. No processo de ensino-aprendizagem de novas possibilidades de leitura do mundo ficam as cicatrizes das fronteiras da palavra do outro, seus vestígios podem aparecer mesmo na estrutura sintática.

Seguindo a perspectiva indicada por Ponzio (2012) para a análise dos discursos e dos textos, é importante nas experiências pedagógicas de sala de aula, ou relativas a ela, explorar a análise dos discursos, mas também a dialética e a dialógica, para colher a dialogicidade específica de cada discurso. Neste movimento, conhecemos melhor nossos alunos e abrimos espaços para que eles também se conheçam e ampliem seus conhecimentos.

Os processos de ensino necessitam de amplos espaços dialógicos e dialogizados para que argumentos de vários tipos possam florescer, como: o indutivo, do tipo simbólico, que se baseia em hábitos, não havendo relação de constrição entre premissa e conclusão, e caracterizando-se por repetição e identidade; o dedutivo, do tipo indicial, em que a



conclusão deriva das premissas; e o abduutivo, do tipo icônico, altamente dialógico, implicando amplo espaço para invenção e grande margem de erro (GOULART, 2014).

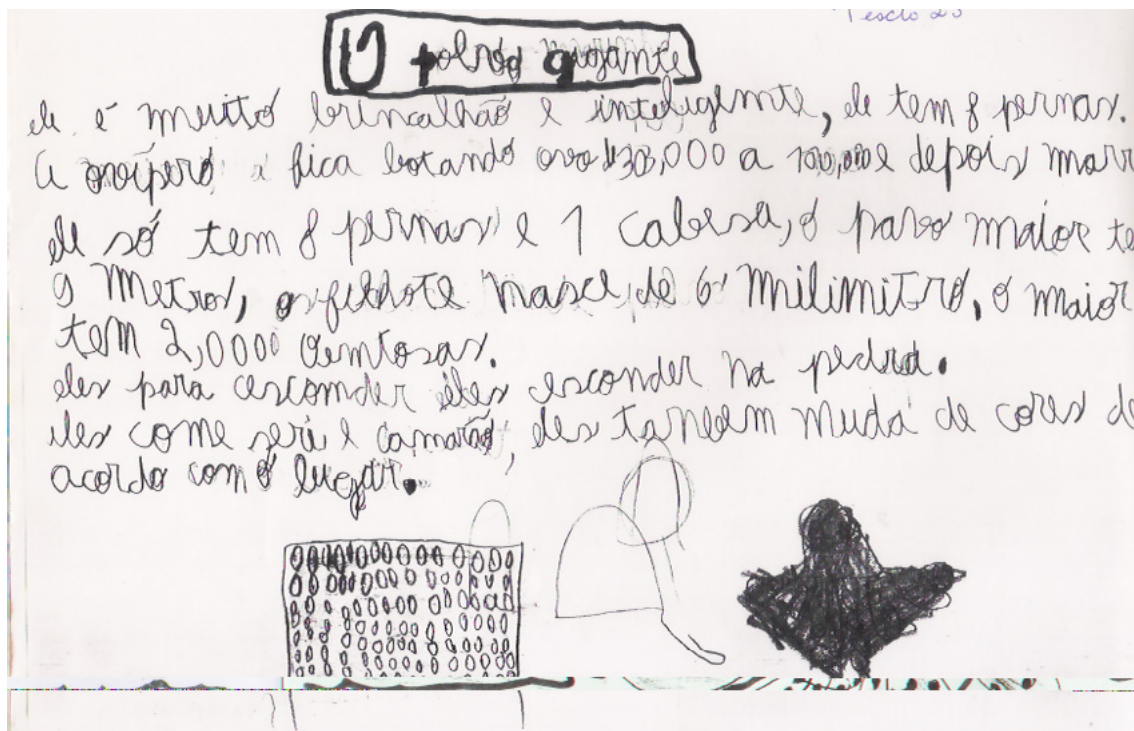
Ligados à proposta de atividades em que os alunos possam viver experiências de conhecer a escrita como uma nova linguagem, refletir sobre ela e reinventá-la, podemos conceber as salas de aula como espaços que se caracterizem por procedimentos heurísticos, em que professores e alunos jamais parem de buscar novas formas de conhecimento e ação. Pode-se pensar a escola com uma lógica interna própria, institucionalmente falando; e pensar a escola com uma lógica externa, elaborada histórico-socialmente, em movimento. O desafio é definir princípios pedagógicos em que as janelas das salas de aula permaneçam abertas para a sociedade, para o mundo, colocando sempre o presente numa situação crítica, como nos indica Konder (1988).

A concepção de práticas pedagógicas em que os alunos, os professores e os conhecimentos sejam as molas propulsoras dos processos de aprender-ensinar, em vez de métodos e instruções, deve prevalecer. Os processos humanos apresentam regularidades mecânicas ao lado de criações imprevistas, imperfeições, incertezas, sustos. Na escola os processos também devem ser pensados assim. Além disso, os conhecimentos e seus modos de organização são objeto da cultura e não da escola.

A dimensão discursiva dos processos de ensino e de aprendizagem compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, textos, conceitos ou categorias. O discurso é concebido como o ponto de partida teórico-metodológico para conceber modos de ensinar.

Ao final de um projeto pedagógico sobre *polvos*, crianças de 7 anos escreveram textos, apresentando o que haviam aprendido sobre o animal. Abaixo, está o texto de um menino que ilustra a nossa explanação ao colocar em destaque o polvo gigante que chamou muita atenção das crianças, a considerar o número de alunos que o colocou como foco temático.

Texto: O polvo gigante/Ele é muito brincalhão e inteligente, ele tem 8 pernas./É ovíparo e fica botando ovo de 30.000 a 100.000 e depois morre/Ele só tem 8 pernas e 1 cabeça, o polvo maior tem/9 metros, o filhote nasce de 6 milímetros, o maior/tem 2.000 ventosas./Eles para esconder eles esconder na pedra./Eles comem siri e camarão, eles também mudam de cores de acordo com o lugar.



O que se destaca no texto da criança em relação à linguagem social em foco? O esforço para elaborar o texto com cunho científico, em que a objetividade chama atenção, em marcas características do discurso da ciência. A partir do título *O polvo gigante*, a criança faz características do animal sobressaírem: modo de reprodução; alimentação; adaptação ao meio/mecanismos de defesa; e outras ainda, ligadas a destaques de aspectos do polvo, animizando-os – “ele é muito brincalhão e inteligente”.

Como os sujeitos dão sentido ao que aprendem (GOULART, 2005, 2007, 2009, 2010)? Como ensinar a eles?

A cultura e a história são inerentes à concepção de enunciado/discurso de Bakhtin, não como categorias singulares e estáticas, mas como atravessamentos dinâmicos movimentando de variados modos as relações dos sujeitos, suas vidas, suas histórias. Nas relações, o outro tem papel formativo. Suas expressões manifestam de muitos modos suas origens, valores, verdades. Com a linguagem, pelo seu caráter de regulação, constituem-se modos de apreensão de sentidos, e pelo seu caráter de indeterminação, se constituem as possibilidades de transformação de sentidos. Estes são espaços de elaboração e reelaboração de conhecimentos. Tornam-se abertos no convívio de troca em que tanto a causalidade quanto a casualidade que cercam a nossa existência encontrem terreno fértil para se apresentarem em nossos discursos, em que uma razão dialógica prevaleça.

Quem realmente parte da vida das crianças de camadas populares, de sua percepção das coisas, dos objetos, dos fatos, permite que essa percepção sentida, vivida, venha para a sala de aula e assume os riscos de conviver com o que não é aceito, não é legítimo. Situa-se no espaço do confronto, ensina pela linguagem das vivências e chega à leitura dessas linguagens. Não constrói outras teorias sobre uma prática, que, por si, já pressupõe uma posição teórica, não formula exercícios sobre uma realidade de vida para preparar para a vida [...] (MOYSÉS, 1985, p. 89).

Em que práticas de linguagem os alunos estão aprendendo sobre o mundo, sobre as relações entre os sujeitos, sobre o ser humano, sobre a sociedade? De que conhecimentos se apropriam por meio dessas práticas? Transformam seus modos de ser e viver?

Rocha (2006, p. 394) observa em sua tese a dificuldade de alunos de 7ª série lidarem com textos, principalmente de livros didáticos de História, que “requerem o domínio de um léxico, que não chega à formalização das fórmulas ou de vocábulos como o de taxionomias da Biologia, mas que são referentes a determinadas cronotopias, como por exemplo, à Antiguidade, ou à Revolução Industrial”. Com base no pequeno texto abaixo, uma das questões solicitadas pela professora foi como os meninos gregos estudavam. Questão problemática para um menino que não conhecia as palavras marcadas com aspas.

*Os meninos que iam à escola aprendiam a ler, escrever, fazer contas com o “ábaco” [...]. Mas podiam encontrar um “filósofo” que ensinasse grupos de jovens, ao ar livre, na “ágora” ou no “ginásio”.*

Tornar permeáveis os textos trabalhados em sala de aula por meio de leituras e conversas se mostra uma necessidade. De acordo com Rocha (2006, p. 394), “é neste lugar que o professor se faz compreender de forma privilegiada, por conta da contextualização face-a-face”. A pesquisadora destaca ainda que esse meio também contribui “para a descontextualização controlada através da percepção sensível do professor de suas possibilidades e do uso oportuno da escrita e da busca de sua compreensão” (ROCHA, 2006, p. 399).

A autora destaca enfaticamente a importância da inserção dos alunos na cultura escrita desde os anos iniciais do processo de escolarização como forma de contribuir para que o ensino e a aprendizagem da disciplina História sejam facilitados. Outro alerta importante de Rocha (2006) é sinalizado quando afirma ao final que, ao longo de todo estudo, a complexidade das condições para o ensino na atualidade e a delicadeza do lugar do discurso nas aulas sobressaíram. As práticas escolares, a depender do modo como são desenvolvidas, podem comprometer aspectos pedagógicos importantes, como a

curiosidade, a explicação, a busca e a criação de conhecimentos, relevantes para que tanto professores quanto alunos renovem sentidos de tempos e espaços, reinventando-se.

Para concluir a exposição, trago Smolka (2017) que tem sido uma importante companheira de trabalho, inspiradora e fomentadora da busca de novas formas de pensar a escola para dar conta dos desafios da contemporaneidade. É do denso e perturbador artigo de 2017 que recolhemos duas posições teórico-metodológicas (SMOLKA, 2017) que se coadunam com as reflexões aqui apresentadas. A primeira é a posição de tomar o discurso como eixo do trabalho de ensinar e aprender. Smolka salienta que a dimensão discursiva não desloca e não se descola do aspecto linguístico-cognitivo, mas o permeia e redimensiona. A autora destaca que o ponto de vista “viabiliza a compreensão das infinitas possibilidades e modos singulares de resposta, de apreensão, de apropriação, pelas crianças, das formas de perceber, sentir, falar, ler, escrever, historicamente constituídas; e nessa abertura para as possibilidades de ‘novas formações’<sup>5</sup> (VIGOTSKI, 1996), ampliam-se as margens de interpretação das ações e dos gestos das crianças nas relações de ensino.”

A segunda é o destaque de Smolka para as salas de aula como *espaços de elaboração* onde os adultos aprendem (Incansavelmente? - pergunta Smolka.) sobre os modos de aprender das crianças; modos de aprender que são, inescapavelmente, modos de apropriação da cultura. Nesse sentido, *o modo de conceber a ontogênese na história e na cultura faz diferença nas relações de ensino*. A ontogênese desse modo é o lócus por excelência das (trans)formações históricas: participando ativamente das práticas sociais, apropriando-se da cultura, as crianças a (e se) transformam. (SMOLKA, 2017).

Para finalizar, estendemos uma ponte de fértil diálogo entre as posições de Smolka e a nossa defesa de que as salas de aula se abram como espaços discursivamente orientados em que argumentos abduativos sejam instigados e valorizados, além dos indutivos e dedutivos, tão prestigiados pela escola. São o espaço de invenção e criação e, muitas vezes, do erro, que também pode ser ponte para novas descobertas (GOULART, 2014).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

---

<sup>5</sup> As *novas formações*, ou seja, as transformações dinâmicas que ocorrem nas formas de atividade mental, no processo de desenvolvimento cultural da criança, dependem da *orientação do meio social*, isto é, da *situação social de desenvolvimento*.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 [Original russo, 1929].

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Tradução Aurora Fornoni, José Pereira Jr et alii. 4. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998 [Original russo, 1924].

BAKHTIN, M. (V. N. Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

CHARRET, H. da C. *Física em verso e prosa: a voz dos alunos sobre a física escolar através de redações*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2009.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, n. 9, p. 5-45, 1987.

GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. *Revista Raido*, Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129-151.

GOULART, C. M. A. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.

GOULART, C. M. A. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá: Editora da UFMT, v. 18, n. 36, p. 15-31, jan./abr. 2009.

GOULART, C. M. A. Enunciar e argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 93-107, set./dez. 2007.

GOULART, C. M. A. Linguagens sociais e argumentação: investigando modos de letrar e ser letrado. Apresentado no *Seminário Dialogismo Bakhtiniano*: interlocuções com a linguística, a psicologia e a educação, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Pesquisa em Argumentação, UFPE, junho de 2005.

GOULART, C. M. A. *et alii*. *Processos de letramento na infância*: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal. 2005. Relatório final de pesquisa. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, CNPq, dezembro de 2005.

GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo*: 30 anos de "A criança na fase inicial da escrita". São Paulo: Cortez, 2017.

INAF Brasil 2018. *Indicador de alfabetismo funcional*. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo/SP, 2018.

KONDER, L. *Walter Benjamin*: o marxismo da melancolia. São Paulo: Campus, 1988.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). *O círculo de Bakhtin*: teoria inclassificável. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

MOYSÉS, S. A. Alfabetização: Estratégia do código ou confronto da história? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 22, p. 84-92, set./dez. 1985.

NERUDA, P. *Livro das perguntas*. Tradução Ferreira Gullar. Ilustração Isidro Ferrer. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2008.

PACHECO, C. M. G. *Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos*. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1992.

PACHECO, C. M. G. *Era uma vez três cabritinhos*: a gênese do processo de produção de textos escritos. 1997. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

PONZIO, A. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e Estilo. *Revista Brasileira da FAEEBA*, Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

ROCHA, H. A. B. *O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

RODRIGUES, N. *Flor de Obsessão: as 1000 melhores frases de Nelson Rodrigues*. Organização e seleção Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 2009.

SANTOS, A. P. *Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

SARDA, A.; SANMARTI, N. Enseñar a argumentar científicamente. Un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, p. 405-422, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1988.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de "A criança na fase inicial da escrita"*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-46.

SMOLKA, A. L. B. *et al. Leitura e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. v. IV. Madrid: Visor, 1996.



# Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2775>

**Maria José Bocorny Finatto<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo situa e divulga uma nova tendência de pesquisa em Terminologia, pelo menos no âmbito brasileiro, a qual tende a extrapolar o usual reconhecimento de termos e de conceitos para a organização de glossários, dicionários ou base de dados terminológicos. Seu foco são questões associadas à promoção da acessibilidade textual e terminológica, buscando-se orientações linguísticas, teóricas e metodológicas para guiar processos de composição de textos facilitados sobre temas científicos e tecnológicos dirigidos para diferentes perfis de usuários-leitores. Será destacado aqui o atendimento de necessidades de informação de trabalhadores adultos com escolaridade limitada e pouca experiência de leitura.

**Palavras-chave:** Terminologia; simplificação textual e terminológica; acessibilidade.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [maria.finatto@gmail.com](mailto:maria.finatto@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6022-8408>



## Textual and terminological accessibility: promoting intralinguistic translations

### Abstract

This paper deals with a new research trend in Terminology, at least in the Brazilian context, which tends to extrapolate the usual recognition of terms and concepts for the organization of glossaries, dictionaries or terminological databases. It focus on issues associated with the promotion of textual and terminological accessibility, placing linguistic, theoretical, and methodological guidelines to guide processes of composition of facilitated texts on scientific and technological themes directed to different user-reader profiles. It will be highlighted here the meeting of information needs of adult workers with limited education and little reading experience.

**Keywords:** Terminology; textual and terminological simplification; accessibility.

### Introdução

Este artigo<sup>2</sup>, que corresponde ao tema de uma palestra proferida durante o 67º Seminário do GEL, pretende situar e divulgar uma nova vertente de pesquisa em meio aos estudos brasileiros de Terminologia, conforme sistematizados, por exemplo, por Barros (2004) e por Krieger e Finatto (2017). Essa nova tendência caracteriza-se por extrapolar o reconhecimento de termos e de conceitos para a organização de glossários, dicionários ou base de dados terminológicos, ocupando-se do funcionamento textual do léxico especializado em meio a um todo de significação e de comunicação.

O caráter inovador, além da ultrapassagem do limite da sistematização do **léxico terminológico**, dá-se também pela consideração sobre o funcionamento de um todo de texto, em sua sintaxe e semântica, em meio às suas dimensões discursiva e comunicativa. Nesse sentido, a descrição do texto, do léxico em geral e das terminologias nele empregados visa a colher subsídios para a promoção da acessibilidade textual e terminológica (doravante ATT). Para potencializar a ATT, colocam-se orientações linguísticas e metodológicas que possam guiar processos de composição de textos facilitados para diferentes perfis de usuários-leitores. Em meio a esse cenário de estudos, teoricamente embasado e orientado a uma aplicação específica, destacam-se aqui questões relacionadas à promoção da acessibilidade de textos escritos em português

---

2 Este texto não é completamente original, pois sintetiza dados da palestra proferida durante o 67º Seminário do GEL, ocorrido em 2019. Além disso, aproveita partes do capítulo de livro *Acessibilidade Textual e Terminológica: um novo tópico de pesquisas em Terminologia no Brasil*, publicado pela Editora Pontes como volume II da obra *Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro*, organizado por Abdelhak Razky da UFPA, em 2020.

sobre temas de Saúde e sobre temas de Utilidade Pública para leitores brasileiros que sejam trabalhadores entre 25 e 55 anos de idade, com escolaridade limitada e pouca experiência de leitura.

Assim, o ponto de partida de nossos estudos atuais sobre ATT, empreendidos em meio a um grupo de pesquisa<sup>3</sup> junto ao PPG-LETRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é a descrição linguístico-terminológica de *corpora* compostos por coleções de textos de divulgação científica escritos por especialistas para leigos. Entretanto, experiências anteriores com o estudo de textos oriundos de jornais populares, dirigidos justamente para a população de menor poder aquisitivo, fornecem uma base sempre importante para a ATT. Maiores informações sobre esses jornais e um *corpus* aberto podem ser obtidas junto ao Projeto PorPopular, em <http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/>.

Atualmente, com base em descrições de textos de divulgação sobre temas de Saúde e sobre diferentes assuntos de interesse público, buscamos dados sobre perfis de escrita mais e menos complexos, em diferentes aspectos. A partir disso, avaliamos diferentes processos de uma “reescrita para a simplificação” que favoreçam a compreensão de leitura. Esses processos envolvem a adaptação do léxico, das terminologias e do todo da tessitura textual, da sintaxe à semântica do texto, aproximando-o de um padrão da “língua escrita” que possa ser mais familiar a leitores do perfil antes citado, uma pessoa adulta trabalhadora com apenas o Ensino Fundamental completo com pouca experiência de leitura. Para tanto, diferentes processos e estratégias de simplificação textual são testados tendo-se em vista uma aproximação com a ideia de uma “tradução intralinguística” (ZETHSEN, 2009; JAKOBSON, 2012 [1959]). Com esse encaminhamento investigativo, buscamos refletir sobre a promoção da acessibilidade mediada por um tal tipo de “tradução”.

Este artigo, após apresentar um dada situação-problema e conceitos-chave, sintetiza alguns de nossos estudos sobre ATT junto ao Projeto TEXTECC (<http://www.ufrgs.br/textecc/>), mencionando os seguintes:

a) a pesquisa intitulada “Acessibilidade Textual e Terminológica”, que lida com a facilitação de textos da área de Saúde e de outras áreas de interesse público;

b) a investigação “Terminologia Histórica”, na qual se estudam textos antigos de Medicina, escritos em português no século XVIII, publicados, justamente, para auxiliar pessoas que tratavam de doentes e que tinham “erudição” limitada;

---

<sup>3</sup> Ver dados do nosso grupo de pesquisa em Acessibilidade TT em <http://www.ufrgs.br/textecc/>.

c) simplificação linguístico-terminológica sobre temas de Saúde em Libras – Língua Brasileira de Sinais.

O artigo é concluído com a indicação de perspectivas e de desafios para um tal tipo de investigação em seus desdobramentos. São feitas também algumas considerações sobre a tradução interlinguística frente à tradução intralinguística.

## 1. A situação-problema: não basta ler, tem que entender

Conforme se pode verificar pela leitura do trecho a seguir, que trata sobre “Fibrose cística” e que integra uma Portaria do Ministério da Saúde do Brasil (doravante MS), um texto desse tipo poderia representar algumas dificuldades de compreensão de leitura. As potenciais dificuldades, imaginando-se um leitor relativamente bem letrado, como o que costuma ler e escrever artigos de Linguística, tenderiam a incidir sobre a terminologia. Entretanto, cabe frisar, este tipo de texto é destinado a profissionais de Saúde. Além disso, está em meio a um verdadeiro manual de procedimentos para a parte clínica e laboratorial e farmacêutica do atendimento a pacientes acometidos por tal doença. Mas, ainda assim, imaginemos que, por algum motivo, um linguista precise ter acesso às informações nele contidas. Vejamos o trecho a seguir:

### Introdução

Fibrose cística, também chamada de mucoviscidose, é uma doença genética autossômica recessiva. Embora predomine na população caucasiana, com incidência de 1:3.000 nascidos vivos, pode estar presente em todos os grupos étnicos (1). No Brasil, a incidência ainda é ignorada, contudo estudos regionais mostram dados estatísticos variáveis que sugerem uma incidência em torno de 1:7.000 no país como um todo (2). A vida média dos pacientes com fibrose cística tem aumentado nos últimos anos, alcançando a terceira década, resultado do diagnóstico precoce e do tratamento especializado instituído nas fases iniciais da doença (3).

Fibrose cística é uma doença multissistêmica, sendo o acometimento pulmonar responsável pela maior morbimortalidade dos pacientes. O acúmulo de muco nas vias aéreas inferiores é uma das características-chave da fisiopatogenia da doença pulmonar, assim como a presença de reação inflamatória predominantemente neutrofílica e infecção bacteriana. As alterações pulmonares iniciam nas vias aéreas menores e são progressivas, evoluindo para o surgimento de bronquiectasias, fibrose pulmonar e *cor pulmonale*. Os principais componentes do muco viscoso das vias aéreas dos pacientes com fibrose cística são a mucina e o pus derivado do DNA (ácido ribonucleico) intracelular liberado pela degranulação dos neutrófilos (4).

**Fonte:** Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas. Fibrose Cística – Manifestações Pulmonares Portaria SAS/MS nº 224, de 10 de maio de 2010. (Retificada em 27.08.10). Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/abril/02/pcdt-fibrose-cistica-manif-pulm-retificado-livro-2010.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019:

Vamos supor, agora, um texto, também do MS, sobre o mesmo tema, cujo leitor-alvo é, desta vez, em tese, um cidadão comum em busca de informações sobre o tema. Suponhamos, novamente, a sua leitura por um linguista:

Fibrose Cística (FC), também conhecida como Doença do Beijo Salgado ou Mucoviscidose, é uma doença genética crônica que afeta principalmente os pulmões, pâncreas e o sistema digestivo. Atinge cerca de 70 mil pessoas em todo mundo, e é a doença genética grave mais comum da infância. Um gene defeituoso e a proteína produzida por ele fazem com que o corpo produza muco de 30 a 60 vezes mais espesso que o usual. O muco espesso leva ao acúmulo de bactéria e germes nas vias respiratórias, podendo causar inchaço, inflamações e infecções como pneumonia e bronquite, trazendo danos aos pulmões. Esse muco também pode bloquear o trato digestório e o pâncreas, o que impede que enzimas digestivas cheguem ao intestino. O corpo precisa dessas enzimas para digerir e aproveitar os nutrientes dos alimentos, essencial para o desenvolvimento e saúde do ser humano. Pessoas com fibrose cística frequentemente precisam repor essas enzimas através de medicamentos tomados junto às refeições, como forma de auxílio na digestão e nutrição apropriadas.

**Fonte:** Fibrose Cística. Biblioteca Virtual em Saúde. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2675-fibrose-cistica>. Acesso em: 19 dez. 2019:

Ao ler esses dois textos, um colega linguista ou mesmo um estudante de Letras poderá experimentar diferentes dificuldades de processamento da informação oferecida. O primeiro texto, em tese, tenderia a oferecer maiores dificuldades por conta de um discurso especializado e de um cenário comunicativo específico. Ainda assim, o uso de dicionários e de fontes de apoio seria um aliado, somando-se a isso os seus conhecimentos sobre o funcionamento e a morfologia do português. Desse modo, esse leitor poderia “decifrar” o sentido de, por exemplo, “doença genética autossômica recessiva”. Já, no segundo texto, conforme supomos, a compreensão tenderia a ser mais fácil, sobretudo se ele fosse lido após o primeiro. Nele, o item “muco” seria já conhecido, ainda que interpretar “trato digestório” pudesse significar alguma consulta a um dicionário ou mesmo ao Google.

Entretanto, conforme demonstram recentes pesquisas, as dificuldades de um “leitor comum” - o público em geral – tendem a ser muito maiores do que as de um leitor linguista. Aliás, podemos dizer que elas tendem a ser estratosféricamente maiores. Dizemos isso

porque, conforme o INAF (2018), apenas 12 entre cada 100 pessoas, no Brasil, teriam condições de entender plenamente o segundo texto, que é justamente “dirigido para público leigo”. Entre essas 12 pessoas estariam quantos linguistas?

Dados do INAF, gerados em pesquisas, podem ser alvo de críticas quanto a metodologias utilizadas. Mas, ainda bem, há toda uma vasta e importante bibliografia disponível sobre o tema. Quanto à compreensão de Leitura, especialmente no âmbito da Psicolinguística do Brasil, há toda uma trajetória de estudos para nos ajudar a confirmar suspeitas sobre a complexidade dos textos para diferentes leitores aqui exemplificados. Nessa direção, vale mencionar que tal assunto já esteve em trabalhos de importantes e pioneiros pesquisadores brasileiros de Linguística Aplicada, especialmente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras (LEFFA, 1996) e de ensino de língua portuguesa na Educação Básica (PERINI, 1982; FULGÊNCIO; LIBERATO, 1998). Essas reflexões, entre outras mais atuais que se poderia mencionar (como PEREIRA; BARETTA, 2018), via de regra, associaram perfis de textos didáticos, vocabulário, reflexões sobre Leitura e graus de proficiência leitora de aprendizes escolares, especialmente jovens e crianças. No âmbito da divulgação científica em jornais, vale citar o trabalho de Motta-Roth e Scherer (2016).

Essa “gradação” constitutiva da complexidade de um texto é sempre algo relativo. A CT pode ser consubstanciada no seu plano lexical, frasal e terminológico, frente à potencial dificuldade de compreensão para diferentes leitores, com distintas bagagens de conhecimentos. Em meio a textos escritos que tratam de temas importantes, perguntamos, com afinco, como contribuir para que adultos de escolaridade limitada possam ser atendidos em suas necessidades de informação. Como informações importantes podem chegar, de um modo compreensível, via texto escrito, à maioria da população brasileira? Esse é nosso problema de pesquisa e essa é uma necessidade real e imediata, conforme busca ilustrar a Figura 1 a seguir.



**Figura 1.** Notícia: Brasileiro sabe pouco sobre diabetes

**Fonte:** Jornal Zero Hora, em 25/7/2018

Conforme a notícia da Figura 1, a população brasileira pouco parece compreender o conceito associado ao termo “diabetes”. Ora, se é verdade que a população “precisa saber”, como declara uma médica entrevistada na notícia, caberia perguntar: de que modo tal população será instruída? Investir na escola pública e no ensino de qualidade parece ser a primeira resposta. Por outro lado, enquanto não temos a causa primordial desse problema resolvida, bem sabemos, há várias campanhas do nosso MS, com farta oferta de material escrito sobre esse tema e sobre tantos outros, seja na internet, na TV ou em folhetos informativos entregues a quem procura nossas Unidades Básicas de Saúde.

Nesse cenário, o reconhecimento é universal entre os profissionais de Saúde Pública, a prevenção é a medida que melhor equaciona qualidade de vida, investimentos e gastos. Mas como e por que motivos, ainda assim, as pessoas não conseguem entender coisas tão importantes em meio ao que lhes é oferecido como informação? Essa pergunta



também já tem sido formulada, há um bom tempo, por pesquisadores da área da Saúde, como vemos no trabalho de Miranda e colaboradores (2009) sobre dificuldades e compreensão de Termos de Consentimento em um Centro de Estudo de Hematologia e Oncologia. Mas, além do que já mencionamos, haveria alguma resposta escondida em algo do que nos mostra o texto da Figura 2 a seguir?

le para o conteúdo 1 le para o menu 2 le para a busca 3 le para o idioma 4

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

# Biblioteca Virtual em Saúde

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Buscar no portal

Conheça a Biblioteca Contato

PÁGINA INICIAL > DICAS EM SAÚDE > PICADAS DE INSETOS E ANIMAIS PEÇONHENTOS - PARTE 1

## SOBRE A BVS

- O que é a BVS
- Comitê Consultivo
- Outras BVS

## SERVIÇOS DA BIBLIOTECA

- Carta de Serviços ao Cidadão
- Comutação Bibliográfica

## PRODUTOS DA BVS

- Boletim Informação para a Saúde
- Datas da Saúde
- Dicas em Saúde
- Eventos

# Diabetes

Publicado: Quarta, 09 de Setembro de 2015, 12h11 | Acessos: 9632

G+ Tweetar Curtir 12 mil

Diabetes Mellitus (DM) é uma síndrome metabólica de origem múltipla, decorrente da falta de insulina e/ou da incapacidade de a insulina exercer adequadamente seus efeitos. A insulina é produzida pelo pâncreas e é responsável pela manutenção do metabolismo da glicose e a falta desse hormônio provoca déficit na metabolização da glicose e, conseqüentemente, diabetes. Caracteriza-se por altas taxas de açúcar no sangue (hiperglicemia) de forma permanente.

**Tipos:**

- **Tipo 1:** causada pela destruição das células produtoras de insulina, em decorrência de defeito do sistema imunológico em que os anticorpos atacam as células que produzem a insulina. Ocorre em cerca de 5 a 10% dos diabéticos.
- **Tipo 2:** resulta da resistência à insulina e de deficiência na secreção de insulina. Ocorre em cerca de 90% dos diabéticos.
- **Diabetes Gestacional:** é a diminuição da tolerância à glicose, diagnosticada pela primeira vez na gestação, podendo ou não persistir após o parto. Sua causa exata ainda não é conhecida.
- **Outros tipos:** são decorrentes de defeitos genéticos associados com outras doenças ou com o uso de medicamentos. Podem ser: defeitos genéticos da função da célula beta; defeitos genéticos na ação da insulina; doenças do pâncreas exócrino (pancreatite, neoplasia, hemocromatose, fibrose cística, etc.); induzidos por drogas ou produtos químicos (diuréticos, corticóides, betabloqueadores, contraceptivos, etc.).

**Principais sintomas do DM tipo 1:** vontade de urinar diversas vezes; fome freqüente; sede constante; perda de

**Figura 2.** Texto do Ministério da Saúde do Brasil (MS) sobre “Diabetes”.

**Fonte:** <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2052-diabetes>.

Acesso em: 21 out. 2019

Este texto, acreditamos, fala por si, pois deveria poder ser compreendido por qualquer cidadão brasileiro. Ele é oferecido pelo nosso MS. Afinal, se há um trecho potencialmente complexo, como “síndrome metabólica de origem múltipla, decorrente da falta de insulina e/ou da incapacidade de a insulina exercer adequadamente seus efeitos”, também há tentativas de aproximação com o leitor comum com o segmento “Caracteriza-se por altas taxas de açúcar no sangue (hiperglicemia) de forma permanente”. Não obstante, podemos (re)colocar as seguintes perguntas: como facilitar a compreensão de um modo homogêneo, em todo o texto? Como as pessoas encarregadas desse tipo de divulgação costumam ser orientadas? No que os Estudos da Linguagem e os de Terminologia podem contribuir para esse tipo de trabalho?

Sintetizando, vale dizer que, no nosso caso particular de estudos, ilustrando esse novo tipo de orientação de pesquisa em Terminologia, interessam a descrição e a análise de textos institucionais disponíveis *on-line* sobre temas de Utilidade Pública produzidos para o consumo de leitores brasileiros adultos de escolaridade limitada e pouco hábito de leitura. Como protótipo de leitor, consideramos o/a cidadão(ã) adulto(a), com idade entre 25 e 55 anos, trabalhador(a) das classes socioeconômicas C e D. A seguir, trazemos alguns conceitos importantes em meio à nossa pesquisa.

## **2. Conceitos-chave: acessibilidade, compreensão e “leitabilidade”**

Justamente porque os tópicos da acessibilidade ou inteligibilidade (em inglês reunidos sob a denominação *readability*, conforme DUBAY, 2004), simplificação e complexidade textual estão relacionados e até imbricados, parece haver uma certa confusão sobre seus escopos, especialmente por parte de quem se interessa pelo assunto em Terminologia. Em função disso, queremos contribuir para situá-los. Assim, nas próximas seções, associamos essas noções com os textos de divulgação científica para leigos que mais nos interessam.

### **2.1 Complexidade, simplificação, acessibilidade e ferramentas**

A Complexidade Textual (doravante CT) pode ser entendida como uma propriedade ou condição relativa de um dado texto para um dado tipo de leitor ou usuário. Essa condição, associada a um entendimento do texto escrito por parte do leitor-alvo, poderá ser verificada ou percebida ou mesmo justificada em função da presença de alguns componentes ou de recursos – como tema e estilo do texto, uso de terminologias, de vocabulário, tipo de organização sintática ou de tipos de frases, entre outros elementos. Um trabalho pioneiro sobre esse tema é o livro de Rudolf Flesch, de 1949, que tratou justamente de uma escrita que pudesse ser compreensível por diferentes leitores (cf. FLESCHE, 1949).

Assim, a CT conforma-se pela presença e combinação de um conjunto de recursos ou de propriedades de uma dada escrita que a tornam mais ou menos complexa para o entendimento e/ou bom processamento de um determinado perfil de leitor. Entre os recursos estruturais passíveis de conferir algum tipo de CT, estão, no âmbito do léxico e da formulação estrutural, o número de palavras, a quantidade de palavras por frase, a extensão geral do texto, a relação *type-token* (ou medida de riqueza lexical, que se refere à quantidade de palavras novas ou repetidas em um texto), a presença de referências pronominais, quantidade e escopo de anáforas, elipses, grau de narratividade, nível necessário de inferência de sentenças para compreensão, quantidade de terminologia específica que possa fugir do vocabulário comum para um dado perfil de leitor, presença de vocabulário pouco familiar, entre outros.



No âmbito de uma verificação de prováveis elementos promotores de CT, podem ser observados, de modo extensivo e com apoio computacional mais ou menos sofisticado, diferentes fatores, especialmente quanto ao léxico e à sintaxe. Nesse tipo de enfoque vemos, em ação, os recursos da Estatística Linguística combinados com os das metodologias da Linguística de Corpus e do Processamento da Linguagem Natural, em tipos de análise como as que já apontamos em um trabalho sobre a complexidade de artigos científicos de Pediatria (FINATTO, 2011). Entretanto, sempre se estará tratando de uma estimativa, a qual somente poderá ser confirmada em testes diretos com os leitores-alvo de um dado texto.

Uma tal metodologia de análise lexicológica, com apoio estatístico e computacional, foi introduzida no Brasil em 1967 pela saudosa professora e pesquisadora, entusiasta da cooperação entre estudiosos de Linguística e de Computação, Maria Tereza C. Biderman (ver BIDERMAN, 1967, 1978, 1996). Ela foi a primeira que auxiliou a perceber e tratar, quantitativa e qualitativamente, uma série de elementos da superfície ou da tessitura do texto escrito a partir de *corpora*.

Entre esses elementos a observar, temos as frequências de termos e de palavras ou de expressões de um dado texto X em contraste com aquelas verificadas em acervos textuais que servem para representar um dado perfil léxico e gramatical em um dado recorte espaço-tempo. Nesse tipo de enfoque léxico-estatístico, também tendem a ser examinados, entre diferentes elementos que potencializam a CT, a presença de estrangeirismos, o uso de estruturas gramaticais mais complexas (como a voz passiva) ou mais simples (como a voz ativa e ordem direta tipo Sujeito-Verbo-Objeto-Circunstância), etc.

Por sua vez, a Simplificação Textual (ST) pode ser compreendida como um processo, uma ação de reformulação. Pode ser realizada via escrita ou fala e incluir imagens e/ou recursos audiovisuais. No caso do texto escrito, refere-se a procedimentos reconhecidos como necessários, após uma verificação de provável percepção de CT para um dado leitor-alvo. O processo de simplificação, associado a uma reescrita, pode ser subjetivo, baseado em impressões ou em conhecimentos diversos do redator, ou poderá ser guiado por uma série de procedimentos e de critérios científicos, previamente estabelecidos e mensurados. Uma maneira singela e facilmente imaginável para se dar suporte à simplificação do texto, restrita ao léxico, seriam dicionários ou "listas" de substituições, nos quais se colocariam, por exemplo, as seguintes entradas: "ingerir=> comer"; "nosocômio=> hospital".

Todavia, a despeito da singeleza do exemplo, vale dizer que já contamos no Brasil e no mundo com importantes pesquisas nesse tema, principalmente no âmbito do Processamento da Linguagem Natural (PLN), um ramo da Ciência da Computação. Fora do Brasil, já contamos, por exemplo, com uma versão simplificada dos textos em inglês

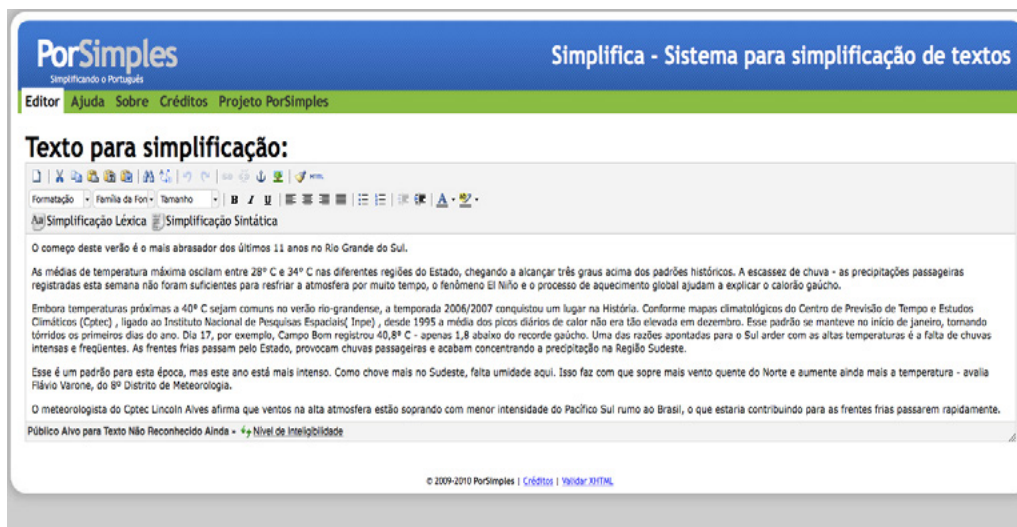
da Wikipedia, conforme mostra a Figura 3, além de haver sistemas como o *SIMPLISH*, um gerador automático de textos simplificados disponível em: <https://www.simplish.org>.



**Figura 3.** Wikipédia simples.

**Fonte:** [https://simple.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](https://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page). Acesso em: 21 out. 2019.

Um exemplo de sistema brasileiro que, de modo automático, também dá suporte a procedimentos de ST em português é o SIMPLIFICA. Esse sistema pioneiro é uma referência internacional, fruto do Projeto PorSimples – trabalho sintetizado por Aluísio e Gasperin (2010). As ferramentas que integram o sistema, que operam no âmbito lexical e sintático, podem ser visualizadas em <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/index.php/tools-and-resources?layout=edit&id=27>. Seu funcionamento, ainda que o *site* da ferramenta possa exibir alguns problemas técnicos, pode ser verificado a partir do que buscamos ilustrar na Figura 4 a seguir:



**Figura 4.** Sistema SIMPLIFICA, do Projeto PorSimples do NILC-USP  
Fonte: <http://www.nilc.icmc.usp.br/simplifica/>. Acesso em: 21 out. 2019.

A ST, seja subjetiva ou cientificamente amparada, pode gerar condições para que se possa promover a ATT. Essa acessibilidade pode ser compreendida como algo que não é nem condição, nem processo, mas, sim, um ideal de bom funcionamento de um dado tipo de texto para um dado perfil de leitor. Esse ideal é o que se buscaria alcançar, por exemplo, no cenário comunicativo de folhetos informativos impressos sobre um dado tema de Saúde Pública, como o Sarampo ou Diabetes, entregues a uma dada população em meio a campanhas de Saúde Pública.

Diversos são os processos de simplificação que podem ser aplicados a um texto de temática científica que se apresente, em potencial, originalmente complexo para um leitor brasileiro adulto com escolaridade limitada e pouco hábito de leitura. Todos, entretanto, serão dirigidos e modelados conforme as necessidades do público-alvo, os recursos disponíveis para a (re)apresentação do texto e da mensagem e os propósitos da comunicação via escrita. Em termos de promover maior ou menor compreensão leitora, os processos linguísticos e cognitivos envolvidos são, conforme se reconhece na literatura científica de Linguística, Educação, Psicologia e Psicolinguística, muito diversos. Contudo, a maior ou menor acessibilidade abrangerá aspectos que podem ir além daqueles que se encontram no nível linguístico-textual – ela pode ser, por exemplo, relacionada ao *design* e à organização “concreta” do texto em si, como espaçamentos, tamanhos, cores e tipos de fontes, presença de imagens, etc., o que se associa ao termo *legibilidade*. Quaisquer processos de simplificação que se decida lançar mão, vale frisar, devem respeitar as características do público para o qual o texto será destinado. Caso contrário, o texto, e principalmente seu conteúdo/informação, serão sumariamente desprezados pelo leitor.

Nesse contexto, a ATT pode ser vista como uma condição desejada, resultante de processos de escrita ou de reescrita que partem de um texto-fonte, ou de uma informação-fonte, em tese, complexos. Essa “complexidade original” estimada e da qual se parte como referência tende a ser, também, multifatorial, podendo ser construída por conteúdos, convenções de escrita, etc. Por outro lado, em sendo a ATT uma condição ou qualidade, é algo que, uma vez realizado, poderá ser identificado pelo uso/presença adicional de diferentes elementos facilitadores de compreensão, tais como são, por analogia, as rampas de acesso para cadeirantes que vemos em prédios públicos.

Esse processo de promoção de acessibilidade pode envolver, também, uma produção escrita que já nasça, originalmente, com o objetivo de ser simplificada ou acessível, com alto potencial de “leiturabilidade”. Assim, embora as ideias de complexidade e acessibilidade pareçam ser, à primeira vista, imbricadas, pode-se fazer uma tentativa didática de distinção: a “complexidade” refere-se a uma condição ou estado, verificados através de uma avaliação. A “simplificação”, por sua vez, diz respeito ao processo de transformação do texto, com o objetivo de torná-lo mais eficiente. Por fim, a “acessibilidade” pode ser compreendida como uma condição-resultado dessa ação.

Embora diferentes estudos tenham sido desenvolvidos no âmbito dos Estudos de Leitura e da Linguagem sobre os temas da legibilidade, da acessibilidade e compreensibilidade ou “leiturabilidade”, não há uma conclusão, uma “regra de ouro” ou uma fórmula mais ou menos fixa que garanta, de antemão, o sucesso de uma simplificação textual. Será sempre preciso testar, diretamente com os leitores-alvo, se uma compreensão qualificada foi atingida. Nessa via, é vital repetir: é fundamental conhecer previamente o perfil do leitor que se pretenda atender.

Por fim, é importante reforçar que a simplificação de um texto que trate, por exemplo, de temas científicos nem sempre estará destinada apenas para públicos leigos e com baixo grau de escolaridade. Inúmeras vezes, textos científicos altamente complexos precisam ser simplificados também para graduandos universitários, para outros tipos de aprendizes e mesmo para pessoas com necessidades especiais.

Todos esses usuários podem ser considerados pertencentes ao perfil de “semileigo”, pois ainda não têm, em tese, conhecimentos suficientes para lidar com textos complexos ou de “conteúdo avançado”, especialmente se forem textos que trazem muitas terminologias, sem maiores contextualizações sobre os conceitos a que correspondem. Valeria o mesmo raciocínio para o atendimento de leitores que são estudantes de línguas estrangeiras com diferentes graus de proficiência, ou para a elaboração de materiais educativos inter ou multidisciplinares, dirigidos para profissionais de áreas correlacionadas a uma dada área. Assim, o redator ou o “redator-simplificador”, geralmente conhecido, no âmbito dos estudos de Terminologia, como um profissional que faz o trabalho de “redator técnico”, precisará tomar decisões de escrita e de (re)formulação que possam ser eficientes em diferentes cenários comunicativos.

## 2.2 Estudos de Terminologia e ATT: dois exemplos

Apresentamos, de modo resumido, dois estudos concluídos no nosso grupo de pesquisa, os quais se ocuparam da descrição de textos institucionais de temática científica voltados para público leigo.

O primeiro estudo (CARPIO, 2017) pode ser considerado um derivativo da pesquisa “Pneumopatias Ocupacionais: padrões da linguagem médica para leigos e especialistas” – cujas produções, em termos de glossários e de diferentes tipos de descrições de linguagens especializadas, podem ser conferidas no Projeto TextPneumo, nos *websites*: <http://www.ufrgs.br/textecc/textpneumo/> e <http://www.ufrgs.br/textecc/pneumopatias/novafase/index.php>.

Carpio (2017), nesse trabalho<sup>4</sup>, tratou de textos elaborados pelo Ministério da Saúde (MS) sobre o amianto e as doenças provocadas pela sua inalação. Através de um canal específico de comunicação, a autora solicitou, oficialmente, ao MS, que lhe fossem indicados quais textos sobre esse tema o MS havia produzido para atender especificamente ao público leigo. O propósito do trabalho foi descrever a feição dos textos e caracterizar o público-leitor alvo preferencial da informação. Ao identificarem-se eventuais fatores textuais que pudessem potencializar a CT, seriam propostas adaptações que fossem, em tese, adequadas aos leitores-alvo, trabalhadores do setor de indústria e da construção civil expostos às poeiras do amianto.

A pesquisa revelou várias características que tornam esses materiais potencialmente inadequados para a compreensão do leitor. E, ao final do estudo, traz um modelo de folheto informativo, em tese, mais afeito à compreensão dos trabalhadores. O modelo de melhorias apresentado incluiu, além de aspectos linguísticos e terminológicos, recomendações de modos de apresentação da informação indicados por uma médica especialista que trata de pacientes acometidos por Pneumopatias Ocupacionais na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre - RS. Vale frisar que essa instituição é referência na área e recebe pacientes de todo o Brasil.

O segundo exemplo é o trabalho de Fetter (2017 e 2018). Nele, a autora descreveu a apresentação de terminologias, de acordo com padrões oracionais, em textos divulgativos e educacionais de instituições de assistência agropecuária destinados a agricultores familiares brasileiros, os quais tendem a ter uma experiência de escolaridade

---

4 Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “Recuperação da informação em representação do conhecimento em bases de textos científicos de Linguística e de Medicina: padrões e processamento automático da linguagem”, por nós coordenado, financiado pelo Programa DOC-FIX, FAPERGS-CAPEs, entre 2012 e 2016, Edital 09/2012, com a participação da Profa. Dra. Alena Ciulla, atualmente docente do PPG-LETRAS-UFRGS, a qual orientou o trabalho citado.

formal bastante limitada. O *corpus* de estudo da pesquisa foi composto por 30 folhetos da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-RS), o qual foi confrontado com um *corpus* de 30 folhetos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). A descrição e a análise empreendidas pela autora partiram de pressupostos teóricos da Terminologia de perspectiva textual (cf. FINATTO, 2004) e da Linguística Sistêmico-Funcional.

Foram examinadas 4.850 orações dos 60 folhetos sob estudo. O trabalho apontou alguns elementos que potencializam a CT desses materiais, especialmente o modo de apresentação frasal e as naturezas das terminologias empregadas. A descrição empreendida visou também indicar, ainda que resumidamente, algumas alternativas de escrita ou reescrita teoricamente mais úteis para uma ampliação da ATT desses materiais. Uma síntese desse trabalho, na parte do tratamento sistêmico-funcional das terminologias, pode ser conferida em Fetter (2018).

### **3. Acessibilidade textual e terminológica e tradução intralinguística**

Desde 2018, estamos explorando o entendimento de que simplificação textual poderia ser entendida também como um tipo de “tradução”, uma tradução intralinguística, conforme Jakobson (2012 [1959]) já havia delineado. Essa direção ficou reforçada como uma boa opção quando percebemos que: a) a “lógica” por trás de diferentes ferramentas automáticas de simplificação – como o já citado SIMPLIFICA – ser muito semelhante à da tradução automática tradicional; b) outros estudiosos da Tradução já vinham acolhendo esse pensamento (como ZETHSEN, 2009; ZEHTSEN, HILL-MADSEN, 2016).

Nessa via, além de textos sobre temas de Saúde destinados para o público em geral, estamos examinando também a linguagem jurídica que mais precisaria alcançar o entendimento do “cidadão comum”. Nesse segmento, escolhemos tratar do texto das Sentenças dos Juizados Especiais Cíveis (JECS). Esses juizados especiais, popularmente conhecidos como “tribunais de pequenas causas”, integram um cenário relativamente novo de assistência judiciária mais facilitada, ao qual se pode ter acesso sem o auxílio de um advogado. Uma ATT necessária poderia ser presumida no âmbito dessas Sentenças e demais materiais escritos fornecidos para quem procura os JECS, pois, afinal de contas, esses tribunais baseiam-se em princípios como a informalidade e a simplicidade, tendo sido criados para ampliar e facilitar o acesso à Justiça.

Visto que muitos dos que recorrem ao JECS tendem a ser pessoas de baixa renda, com pouca experiência de leitura e escolaridade limitada, a reflexão que se recoloca é sobre como, por meio de procedimentos de simplificação textual, poder-se-ia promover a ATT também desses documentos. Essa pesquisa deverá ser concluída também com a apresentação de propostas de reescrita, as quais deverão ser colocadas em um guia especialmente dirigido para juristas e para os redatores que os auxiliem. A proposta



original dessa pesquisa e um estudo-piloto com um conjunto de Sentenças podem ser conferidos no artigo de Motta (2018).

Ainda que a temática jurídica não se relacione, diretamente, com nossos estudos sobre a ATT em textos sobre temas de Saúde, as considerações dela derivadas e os contrastes propostos nos auxiliam a ponderar sobre as necessidades do nosso protótipo de leitor. Assim, se o cenário, as temáticas e os gêneros textuais sob estudo variam, do Direito, passando pela Agricultura Familiar, até a Medicina e ainda outros, há em comum a figura do mesmo leitor-destinatário, um brasileiro adulto de escolaridade limitada.

### 3.1 Referências de um português escrito mais simples

Resultados iniciais de estudos com Sentenças dos JECS revelaram que elas tendem a apresentar padrões lexicais e sintáticos pouco coincidentes com padrões da linguagem escrita de um jornal popular. Esse não é um resultado surpreendente, mas esperaríamos que pudesse ser diferente. Depois desse primeiro contraste com esse tipo de jornal, o universo vocabular das mesmas Sentenças foi também comparado com o universo lexical do CorPop (PASQUALINI, 2018), o qual é um *corpus* de referência do português popular escrito, disponível para consulta em <http://www.ufrgs.br/textecc/>. Esse *corpus* foi especialmente planejado para dar suporte a tarefas de simplificação de textos para leitores brasileiros adultos de escolaridade limitada.

Acreditamos que o CorPop pode servir como uma referência sobre o que possa ser um universo vocabular acessível para um leitor adulto que tenha apenas o Ensino Fundamental completo e que precise compreender, por exemplo, textos sobre Diabetes do MS ou as Sentenças dos JECS. Quanto ao que contém o CorPop, vale explicar que ele está composto por:

(1) textos do jornalismo popular (Diário Gaúcho);

(2) textos e autores mais lidos pelos respondentes das últimas edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*;

(3) textos da coleção “É Só o Começo”, que envolveu adaptação de clássicos da literatura brasileira para leitores com baixo letramento, adaptação produzida por linguistas, estudiosos de Literatura Brasileira e tradutores;

(4) textos do jornal *Boca de Rua*, produzido por pessoas em situação de rua, que vivem em Porto Alegre – RS. É um jornal impresso, em formato tradicional, produzido por pessoas com baixa escolaridade e baixo letramento. Todo o material veiculado conta com a supervisão de uma jornalista responsável; e,

(5) textos do *Diário da Causa Operária*, veículo da imprensa operária brasileira, um jornal produzido também por pessoas dentro da faixa média de letramento dos leitores do nosso país.

### **3.2 Propostas para reescrita(s) e simplificação**

Uma vez identificada a potencial CT, assim como encontramos potenciais boas práticas de escrita, resta o trabalho de propor melhorias “estruturais” e de testar o seu sucesso com os leitores-alvo. Essas tarefas, associadas ao estudo da ATT, buscamos resumir em um artigo (FINATTO; PONOMARENKO; BERWANGER, 2019) recentemente publicado na revista *Roseta*, um novo veículo da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística. Essa revista é especialmente dedicada à popularização da Linguística no Brasil e solicita, aos autores, textos “em linguagem simples”.

Um trabalho do nosso grupo que buscou reconhecer, justamente, as melhores estratégias para uma redação simplificada de textos sobre temas de Saúde, foi a pesquisa de Silva (2018). Nela, foram examinados textos de divulgação para leigos que tratam do tema do Transtorno do Estresse Pós-traumático (TEPT). Pela via dos estudos do Léxico e de Terminologia, foram descritos e analisados artigos de divulgação disponíveis na internet. O diferencial desse estudo, além do exame de textos em português, é trazer algumas questões e análises sobre materiais equivalentes produzidos em inglês para o público norte-americano. Ademais, para cada um dos textos em português sob exame, o pesquisador apresenta oito diferentes propostas de reescrita. Cada proposta pretende colocar “em teste” um determinado tipo de estratégia de apresentação do texto e incide, inicialmente, sobre itens de potencial CT apontados na bibliografia sobre o assunto e que tenham sido, de algum modo, já incluídos na arquitetura de ferramentas computacionais como o sistema COH-METRIX, já apresentado em Finatto (2011) e em Scarton e Aluísio (2010).

Os elementos textuais sob exame por Silva (2018) foram: i) índice Flesch (IF), análise semântica latente (ASL), relação *type-token* (TT), densidade semântica (DS), incidência de substantivos (S), incidência de verbos (V), incidência de adjetivos (ADJ), incidência de advérbios (ADV) e incidência de pronomes (P). Cada uma das propostas de reescrita dos textos sob exame foi avaliada com o auxílio de ferramentas computacionais que exibem medidas estimativas de CT. Esse é um trabalho que tem servido como uma importante referência para o nosso grupo de pesquisa.

Outros estudos e materiais associados ao nosso grupo podem ser conferidos em: <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/publicacoes/>.



#### 4. Perspectivas, desafios e novos temas de estudo

Cada vez mais, interessamo-nos pelo tema da ST como um tipo de tradução intralinguística. Atualmente, estamos ocupados em simplificar textos institucionais sobre a Doença de Parkinson – em Neurologia – e sobre Cuidados com a Criança – em Pediatria. As versões simplificadas, construídas com base na bibliografia disponível, criticadas por profissionais da Saúde e testadas com leitores-alvo, abastecem uma base de dados e uma base de informações para compartilhamento com pesquisadores interessados. Naturalmente, o CorPop, antes citado, oferece uma referência sobre vocabulário mais simples, assim como o trabalho de Silva (2018) nos orienta sobre estratégias de reescrita.

A base de dados, com o trabalho que estamos investindo, em diferentes frentes de estudo e pesquisa, torna possível o oferecimento de uma série de informações, que tentamos reunir em um *site* especialmente dedicado ao tema da ATT (<http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/index/>). Além disso, as experiências que tivemos, tanto com o Processamento da Linguagem Natural (PLN) quanto com a Linguística de Corpus (FINATTO, 2011), também permitiram colocar elementos para a construção uma ferramenta *on-line* de auxílio à escrita simplificada, graduada por perfis de leitores. Essa é a “Ferramenta MedSimples”, ainda em construção.

Nossa ferramenta, como será fácil perceber, é muito inspirada no já citado sistema SIMPLIFICA (ALUÍSIO; GASPERIN, 2010). Esse recurso tem como diferencial, além da singeleza do seu sistema computacional, o fato de funcionar por temáticas bastante específicas. Uma parte da ferramenta já pode ser consultada em <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/cartilha/>.

A Figura 5, a seguir, ilustra uma das funcionalidades do sistema MedSimples. Vale salientar, a propósito, que lidamos apenas com o nível do léxico, com listas de palavras, listas de termos e com o repertório de itens do CorPop.

A complexidade frasal ou sintática, em meio à ferramenta, ainda é um robusto ponto de estudos a enfrentar, considerando-se um tratamento automatizado. Entretanto, já estamos oferecendo uma funcionalidade com exemplos de frases mais ou menos complexas no item “Coleção de Frases”. E, para dar conta desse aspecto, ainda a descoberto, imaginamos que será possível colher boas evidências sobre fraseamentos do tipo muito complexo=>complexo=>simples a partir do trabalho em andamento com as sentenças judiciais dos JECS. Afinal, parece ser comum que essas sentenças exibam frases bastante “peculiares” e sintaticamente muito complexas, mesmo para um leitor que seja um linguista experiente.

## Simplificação sugerida

A doença de Parkinson é uma enfermidade (doença, mal) degenerativa do sistema nervoso central (estruturas localizadas dentro da cabeça e dentro coluna que possuem papel importante no controle do corpo), crônica (doença sem cura e que exige uso contínuo de medicação) e progressiva. É causada por uma diminuição intensa da produção de dopamina (hormônio importante para o funcionamento do cérebro), particularmente (especialmente) numa pequena região encefálica chamada substância negra (estrutura do cérebro que produz a dopamina). O controle motor (controle dos movimentos) do indivíduo é perdido, ocasionando (captar, causar, determinar, levantar, motivar, pregar, produzir, promover, provocar, puxar, ser, sugerir, trazer) sinais e sintomas característicos (específico, natural, particular, próprio), que permitem o diagnóstico clínico (médico, terapeuta) de parkinsonismo.

✎ EDITAR

📄 COPIAR

📄 EXPORTAR TXT

**Figura 5.** Parte da ferramenta de auxílio à escrita simplificada com um exemplo de texto a ser simplificado

**Fonte:** <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/cartilha/>

Em paralelo, desde o trabalho de Paraguassu (2018), foi possível pensar em uma proposta de ensino, uma alternativa de disciplina ou de um módulo de estudos especialmente dedicado aos temas da ATT em meio às grades curriculares de cursos que formam tradutores no Brasil. Afinal, nesse cenário, o profissional tradutor com formação no assunto e com conhecimentos de Terminologia poderá desempenhar a função de um “profissional simplificador” de textos, traduzindo de um “português complexo” para um “português facilitado”. Nesse trabalho, temos a tradução interlinguística e a intralinguística aproximadas e contrastadas.

Além disso, prosseguimos fazendo alguns estudos com textos do MS sobre o tema da Sífilis, os quais têm reunido estudantes de graduação e doutorandos. Conforme notícias recentes de jornal da nossa cidade, desde 2016, infelizmente, o número de casos da doença aumentou em mais de 26%. A nosso pedido, recebemos do MS, em 2018, os materiais produzidos até 2018 para público leigo, que já estamos examinando, em cotejo com materiais institucionais sobre a Doença de Parkinson. A sífilis que atinge bebês, no âmbito da Pediatria, é a que mais nos interessa, pelo foco de pesquisa com apoio do CNPq<sup>5</sup>. Não sabemos, entretanto, se esse tema específico poderá ser incluído na Ferramenta MedSimples antes citada.

---

5 CNPq - Edital Universal – Processo: 403521/2016-5. Mais detalhes em: <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/>.

Por fim, vale, ainda, o registro de nossas duas mais recentes frentes de estudo. Uma delas é com textos antigos de Medicina em português que foram escritos para, em tese, serem acessíveis para pessoas de pouca “erudição”. O diferencial dessa investigação é, além do estudo diacrônico das terminologias, o fato de estarmos lidando com uma obra que foi impressa em Portugal, no século XVIII. Como a sua proposta era a de dar acessibilidade para quem, naquela época, atendia doentes, sabia ler, mas não sabia Latim, nem era erudito, colocou-se mais um cenário para a nossa reflexão sobre a ATT. Nessa iniciativa, estamos organizando um *corpus*-amostra composto por obras impressas em português do século XVIII relacionadas ao macrotema “doenças e seus tratamentos”. Mais detalhes podem ser conferidos em <http://www.ufrgs.br/textecc/terminologia/> e no nosso artigo (FINATTO, 2018).

A segunda e mais nova temática de pesquisa do nosso grupo tem a ver com o que se poderia denominar de “acessibilidade da acessibilidade”, visto que passamos a trabalhar com padrões de simplificação para materiais em Libras. Nesse cenário, oferecer um texto sobre um tema de Saúde traduzido em Libras é um primeiro estágio da informação acessível. O segundo estágio estará associado ao oferecimento da informação em um “vocabulário simples”, frisamos, de/em Libras, com sinais mais usuais e sinais-termo. O tratamento de conteúdos técnico-científicos em Libras (TUXI; FELTEN, 2019) é um dos mais novos desafios para os estudos de terminologia e de Terminografia no Brasil. A propósito, pelo que temos observado, a tradução de um texto para Libras tenderia a render um texto “naturalmente mais simples”, o que poderia ser conferido pelas legendas em português que acompanham a sinalização filmada. Aproximar essas legendas considerando a ST do material-fonte escrito em português e sua “tradução reversa” é uma ideia diferenciada, de nossa autoria, que pretendemos desenvolver.

Os desafios desse tipo de trabalho são múltiplos, haja vista a complexidade dos temas da CT ou da ST. Fora isso, infelizmente, ainda hoje, muitas pessoas – inclusive pesquisadores de Letras – manifestam pré-julgamentos sobre a acessibilidade ou sobre processos de simplificação, alegando que, em termos de compreensão de leitura, oferecer textos simplificados, sem terminologias, seria “nivelar por baixo”. Afinal, conforme apontam, o ideal é que todos pudessem ter conhecimentos para entender mensagens “simples” como são as do MS ou a Sentenças dos JECS. De nossa parte, defendemos que ao lado das terminologias, que são marcas do conhecimento científico, merecem estar algumas facilitações. Do mesmo modo, vale repetir, nem só de “termos técnicos” é feita a CT.

Independentemente de julgamentos, acreditamos que a temática em foco, especialmente a da promoção da ATT, seja ela entendida como qualidade ou um ideal, como um tópico de pesquisa no âmbito da Terminologia e da Linguística Aplicada ou “apenas” uma demanda social, merece ser divulgada e entendida como algo legítimo. Muito já avançamos, e cada vez mais as instituições têm que prestar mais atenção na qualidade do texto e da informação que oferecem para o “cidadão comum”. O próprio MS já tem melhorado

muito os textos que nos oferece, sendo um exemplo a informação sobre a “Doença de Parkinson” disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2059-doenca-de-parkinson> – acesso em 21 out. 2019 – e que contou com insumos da Associação Brasil Parkinson – uma associação de pessoas com Parkinson – e do Dr. Dráuzio Varela, para nós uma referência brasileira em empatia e em facilitação de informações sobre Saúde.

Entretanto, ainda há muito a ser feito. Há muitos casos em que o analista linguista ou terminólogo envolvido com a ATT precisará ponderar sobre o uso de terminologias em excesso, sendo sempre necessário ir além. É preciso estar atento para o emprego de diversos outros elementos, tais como, recursos coesivos, referências, além dos variados elementos vocabulares e sintáticos mais ou menos “eruditos” de um discurso especializado. Tudo isso demandará uma “tradução”, necessidade que parece ficar mais ainda mais evidente quando observamos um texto jurídico. Por isso, deixamos para o nosso leitor, dois trechos desafiadores, cada um ao seu modo, que tratam, justamente, de Saúde e de Direito.

Logo, não há na legislação critérios objetivos que estabeleçam um tarifamento indenizatório, mas fica ao arbítrio do julgador dosar os elementos que configuraram a lesão para se fixar o *quantum*, levando-se em conta algumas indicações como: gravidade do dano, extensão do dano, grau de culpa do ofensor, situação econômico-financeira das partes e fator dissuasório da sanção.

(Trecho de Sentença judicial, JEC, “Tribunal de Pequenas Causas”)

O tratamento da paralisia facial periférica é sintomático e inclui o uso de medicamentos, fisioterapia e fonoaudiologia. Não existe, entretanto, uma conduta terapêutica padrão para a doença. Tudo depende do tipo e da extensão do dano sofrido pelo nervo facial, das condições clínicas e da idade do paciente. Em grande parte dos casos, a paralisia facial periférica costuma regredir sem tratamento, à medida que o inchaço do nervo diminui espontaneamente. Durante todo o tratamento, os olhos exigem atenção especial. Como os pacientes apresentam dificuldade para fechar os olhos e menor produção de lágrimas, a aplicação de colírios lubrificantes (lágrimas artificiais), várias vezes por dia, assim como o uso de tampões para manter o olho fechado, são medidas indispensáveis para manter o olho hidratado e evitar lesões graves na córnea.

(Trecho de “Paralisia facial”, em Dicas em Saúde do MS, disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2571-paralisia-facial>)

Fica, por fim, o convite para cooperação aos interessados nesse tipo de pesquisa, seja em Linguística Aplicada, Teoria e Análise Linguística, Estudos do Texto e do Discurso, em Terminologia, em estudos sobre Libras ou em quaisquer outras áreas. O convite estende-se também aos colegas de Ciência da Computação e de Educação em Saúde.

Em tempos em que enfrentamos uma pandemia global, a necessidade da acessibilidade das informações de Utilidade Pública para todas as pessoas parece ser algo imediato, essencial e que convoca também os pesquisadores de Terminologia. Assim, esperamos que diferentes estudiosos possam considerar viáveis ou motivadoras quaisquer das possibilidades de estudos e de diálogos aqui mencionadas ou subentendidas.

## Agradecimentos

Os trabalhos aqui mencionados só puderam existir por conta do empenho de vários colegas, alunos e orientandos, e graças ao apoio dos seguintes órgãos e programas de fomento à pesquisa: CNPq, programas PQ 2016 e 2019; CAPES/FAPERGS, Edital 06/2018 Internacionalização, SEAD-UFRGS, Prêmio LARA 2019 (Google), CAPES e PPG-LETRAS-UFRGS.

## REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, S. M.; GASPERIN, C. Fostering Digital Inclusion and Accessibility: The PorSimples project for Simplification of Portuguese Texts. *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Young Investigators Workshop on Computational Approaches to Languages of the Americas*, New York: ACL, v. 1, p. 46-53, 2010.

BARROS, L. A. BARROS. *Curso Básico de Terminologia*. EdUSP, São Paulo, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e Vocabulário Fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Linguística: Linguística Quantitativa e Computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BIDERMAN, M. T. C. Estatística linguística. *Alfa*, São Paulo, v. 11, p. 117-128, 1967.

CARPIO, P. M. S. *Abaixando o cocho*: adaptação de textos sobre doenças causadas pela inalação de amianto destinados para o público leigo. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DUBAY, W. H. *The Principles of Readability*. 25 August 2004. Disponível em: <http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

FETTER, G. L. Acessibilidade textual para agricultores familiares: análise sistêmico-funcional da terminologia. *Revista Inventário*, Salvador, n. 21, p. 19-34, jul. 2018.

FETTER, G. L. *Divulgação tecnológica para agricultores familiares: análise de terminologias sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FINATTO, M. J. B. Corpus-amostra português do século XVIII: textos antigos de Medicina em atividades de ensino e pesquisa. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 435-464, mar. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40004>. Acesso em: 21 out. 2019.

FINATTO, M. J. B. Complexidade textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em português. *Organon*, Porto Alegre, v. 25, n. 50, p. 67-100, jan./jun. 2011.

FINATTO, M. J. B. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 2. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. p. 341-358.

FINATTO, M. J. B.; PONOMARENKO, G. L.; BERWANGER, L. P. Não basta ler, tem que entender: simplificando textos. *Revista Roseta – ABRALIN*, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: [www.roseta.org.br](http://www.roseta.org.br). Acesso em: 20 set. 2019.

FLESCH, R. *The Art of Readable Writing*. New York, Evanston: Harper & Row Publishers, 1949.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

INAF 2018 – AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. (2018). *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF BRASIL 2018): resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2012 [1959]. p. 126-131.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. 2. ed. [reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, V. J. *Fatores da compreensão na leitura*. Projeto ELO, Ensino de Línguas Online: 1996. Disponível em: [www.leffa.pro.br](http://www.leffa.pro.br). Acesso em: 20 out. 2019.

MIRANDA, V. da C. *et al.* Como consentir sem entender? *Rev. Assoc. Med. Bras.*, São Paulo, v. 55, n. 3, p. 328-334, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302009000300028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302009000300028&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2019.

MOTTA, E. Índices de complexidade textual em Sentenças dos Juizados Especiais Cíveis do poder judiciário do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Inventário*, Salvador, n. 21, p. 19-34, jul. 2018.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. *Bakhtiniana*, Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 164-189, mar. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23671>. Acesso em: 21 out. 2018.

PARAGUASSU, L. B. *Tradução especializada acessível (TEA): revisão do tema e proposta de disciplina para cursos de graduação em tradução*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.


PASQUALINI, B. F. *CORPOP: um corpus de referência do português popular escrito do Brasil*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, V. W.; BARETTA, D. Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. *Signo*, Santa Cruz, v. 43, p. 53/77-61, 2018.

PERINI, M. A. Tópicos discursivos e legibilidade. In: PERINI, M. A. (coord.). Definição linguística da legibilidade. Belo Horizonte: *Relatório de Pesquisa ao Inep*, 1982.

SCARTON, C. E.; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. *Linguamática* (Revista para o Processamento Automático das Línguas Ibéricas), Porto, v. 2, n. 1, p. 45-61, 2010. Disponível em: <http://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/viewfile/44/59>. Acesso em: 21 out. 2019.

SILVA, A. D. C. *Textos de divulgação para leigos sobre o transtorno do estresse pós-traumático em português: alternativas para a acessibilidade textual e terminológica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



TUXI, P.; FELTEN, Eduardo F. Terminologia, terminografia e línguas de sinais. *Revista do IEEE América Latina*, v. 1, p. 134-152, 2019.

ZETHSEN, K. Intralingual Translation: An Attempt at Description. *Meta*, Montreal, v. 54, n. 4, p. 795-812, 2009.

ZETHSEN, K. K.; HILL-MADSEN, A. Intralingual Translation and Its Place within Translation Studies – A Theoretical Discussion, *Meta*, Montreal, v. 61, n. 3, p. 692-708, dez. 2016.



# Da elaboração de um glossário colaborativo à discussão sobre os termos “inglês para aviação” e “inglês aeronáutico”

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2561>

**Patricia Tosqui Lucks<sup>1</sup>**  
**Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva<sup>2</sup>**

## Resumo

Neste artigo discutimos a necessidade de harmonização de termos na área de aviação, apresentamos aspectos teóricos e metodológicos empregados na elaboração de um glossário bilíngue colaborativo de inglês aeronáutico e, por fim, realizamos a discussão de dois termos fundamentais não só ao glossário, mas à área de aviação em si: “inglês para aviação” e “inglês aeronáutico”, justificando a necessidade de diferenciação dos dois termos.

**Palavras-chave:** glossário colaborativo; inglês para aviação; inglês aeronáutico; linguagem da aviação; inglês para fins específicos.

---

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [patricialucks@gmail.com](mailto:patricialucks@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0001-9104-2123>.

2 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [analigiasilva@hotmail.com](mailto:analigiasilva@hotmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-0752-2659>.

# From writing a collaborative glossary to discussing the terms “aviation English” and “aeronautical English”

## Abstract

In this article we discuss the need aviation terms, present theoretical and methodological aspects employed in the elaboration of a bilingual collaborative Aviation English glossary and, finally, we discuss two fundamental terms not only to the glossary but to the aviation area itself: “English for aviation” and “aeronautical English”, justifying the need to distinguish the two terms.

**Keywords:** collaborative glossary; aviation English; aeronautical English; aviation language; English for specific purposes.

## Introdução

A língua inglesa é, hoje, a língua franca da aviação, utilizada nas mais diversas formas de comunicação entre os profissionais que atuam nesse contexto. Em particular, a comunicação que ocorre entre pilotos e controladores de tráfego aéreo (doravante ATCOs<sup>3</sup>), durante um voo internacional, apresenta características e peculiaridades que a diferenciam das outras. A Organização de Aviação Civil Internacional (OACI) define “comunicação aeronáutica via radiotelefonia” como sendo o conjunto de interações trocadas por esses profissionais, caracterizado pelo uso da fraseologia padrão (*phraseology*) combinado com o uso da língua comum para comunicação aeronáutica (*plain language*), que extrapola a fraseologia, nos momentos em que esta não é suficiente (OACI, 2010). Esses termos serão detalhados no decorrer deste estudo. Tal comunicação radiotelefônica, em língua inglesa, é o que denominamos “inglês aeronáutico”. Por se tratar de um assunto técnico e bastante específico, mas também de alta relevância para a sociedade, o inglês aeronáutico atrai estudiosos e pesquisadores provenientes de áreas diversas: além de pilotos e ATCOs, professores, examinadores de proficiência, autoridades aeronáuticas e mesmo entusiastas da aviação costumam ler e escrever textos sobre o assunto, bem como participar de eventos da área. Circulando por esse meio, detectamos que cada nicho profissional usa uma terminologia própria, muitas vezes hermética para quem não é iniciado nela. Assim, enquanto um pesquisador de proficiência linguística faz referência a termos como “descritores holísticos” ou “*washback effect*”, um profissional da aviação fala em “consciência situacional”, ou usa os termos “*APP*” e “*ACC*”, sem se dar conta de que são siglas em inglês. Destarte, como a maioria dos textos e documentos aeronáuticos é gerada em língua inglesa, outro problema detectado é a falta de padronização das traduções desses termos ao português; ou o uso de termos em inglês, ou aportuguesados, o que causa ainda mais dificuldade de compreensão mútua. De fato, nem mesmo os conceitos dos termos-chave acima mencionados, fraseologia padrão,

---

3 Abreviação adotada internacionalmente para a sigla, em inglês, *Air Traffic Controllers*.

língua comum para comunicação aeronáutica e inglês aeronáutico, são unânimes e bem estabelecidos entre seus usuários recorrentes, como discutiremos ao longo deste artigo.

No intuito de oferecer uma contribuição para a consolidação da terminologia do inglês aeronáutico e de suas áreas de referência em língua portuguesa, um Grupo de Pesquisa, voltado para o inglês aeronáutico, propôs a elaboração de um livro sobre esse tema, composto por resultados de pesquisas e também por um glossário com uma proposta de tradução e conceituação de termos mais recorrentes empregados pelos usuários da área. Ao contrário de sugerirmos definições inflexíveis e totalizantes, a contribuição esperada vem no sentido de buscarmos compreender como a elaboração de cursos, a produção de material didático e o desenho de exames de proficiência em inglês para profissionais da aviação podem ser balizados pela compreensão dos termos. Ilustraremos, então, esse importante tema com a discussão do termo *“aviation English”* e seus equivalentes em língua portuguesa.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, abordamos as motivações para a elaboração de um glossário de inglês aeronáutico, apresentando, brevemente, outros glossários já existentes sobre temas afins, tendo como público falantes de língua portuguesa. Em seguida, apresentamos aspectos teóricos e metodológicos da elaboração de um glossário idealizado para fazer parte de um livro de pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil, por meio de uma ferramenta colaborativa de elaboração, edição e revisão. Para ilustrar, discorreremos sobre algumas interpretações possíveis para o termo *“aviation English”*, tanto em língua inglesa como portuguesa, momento em que tratamos das interseções entre inglês para aviação e inglês aeronáutico. Para encerrar, traçamos algumas considerações finais.

## **A necessidade de um glossário de termos de inglês aeronáutico**

Iniciamos esta seção discorrendo sobre a escolha do termo “glossário” em detrimento de “dicionário”, “vocabulário”, “léxico” ou outro que também possa denominar uma obra terminográfica. Nessa matéria, Barros (2004, p. 136) esclarece que, ainda que os repertórios se diferenciem, muitas vezes, em relação à sua denominação, podem representar um único tipo de publicação. Assim, diferentes autores utilizam os termos dicionário, dicionário terminológico, glossário ou vocabulário para se referirem a um mesmo tipo de obra terminológica, segundo sua perspectiva teórica ou mesmo mercadológica. Barbosa (2001) dedica um artigo inteiro a discutir as diferenciações entre esses termos, no qual analisa também as concepções históricas do emprego deles, concluindo que numerosos organismos e obras de normalização terminológica, em diferentes países, não conseguiram assegurar uma terminologia uniforme e consensual.

Barros (2004, p. 137) afirma que “o termo ‘glossário’ é utilizado na linguagem corrente para designar tanto um vocabulário, dicionário ou ainda uma coleção de palavras-

ocorrência de um discurso (léxico de uma obra, por exemplo)". A autora recorre ao *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1986, p. 854) para buscar todas as possíveis definições de glossário, dentre as quais destacamos "vocabulário que figura como apêndice a uma obra, principalmente para a elucidação de palavras e expressões pouco usadas". Alinhadas a essa concepção, optamos pelo termo "glossário", uma vez que ele foi idealizado para ser inserido ao final de um livro sobre pesquisas que têm como tema o estudo do inglês aeronáutico no Brasil, do ponto de vista da análise linguística, ensino-aprendizagem e avaliação de proficiência.

Faz-se necessário esclarecer também que os termos selecionados para a composição do glossário são oriundos dos textos que compõem os capítulos do livro e as definições foram elaboradas a partir da consulta a várias fontes, principalmente textos acadêmicos e documentos oficiais. Krieger e Finatto (2004) postulam que o reconhecimento de que o texto é o *habitat* natural das terminologias representa uma reversão do paradigma epistemológico da Terminologia prescritiva. Para as autoras,

[...] muitos são os resultados decorrentes dessa visão que recusa compreender o léxico especializado como um constructo cognitivo idealizado, passando a conceber os termos como elementos da linguagem em funcionamento, com todas as implicações daí decorrentes. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 106).

Ainda segundo as autoras, esse novo enfoque, consolidado pela Socioterminologia e pela Teoria Comunicativa da Terminologia, concebeu o texto como objeto de comunicação entre destinador e destinatário, postulando o exame do comportamento dos objetos terminológicos (termos, fraseologias e também definições) em seu real contexto de ocorrência e não de modo isolado. Ao conceber o glossário como uma obra de referência para os autores e leitores de nosso livro, esse nos pareceu um encaminhamento teórico e metodológico natural.

Nosso objetivo não era fazer um glossário de *termos da aviação* na direção inglês-português. Já existem alguns materiais assim no mercado<sup>4</sup> e também pesquisas acadêmicas de elaboração de glossários dessa natureza, dentre os quais comentaremos alguns. Marinotto (1995) elaborou um vocabulário especializado bilíngue da linguagem da aviação, com 920 termos, nos domínios militar e civil, nos subdomínios controle de tráfego aéreo, operações aéreas militares e manutenção de aeronaves. Segundo o autor, a seleção dos termos foi feita com base nos princípios de uso, necessidade, prestígio e utilidade dos termos, apresentados em ordem alfabética. A microestrutura dos

---

4 Têm surgido *sites* relacionados à aviação que apresentam glossários, monolíngues ou bilíngues, como os disponíveis em: [https://www.skybrary.aero/index.php/Main\\_Page#operational-issues](https://www.skybrary.aero/index.php/Main_Page#operational-issues), <http://mundoaero.blogspot.com/2009/11/glossario-da-aviacao.html> ou <http://www.aerofiles.com/glossary.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

verbetes é composta por: termo em língua inglesa; transcrição fonética; classificação gramatical; equivalente em língua portuguesa; subdomínio a que pertence; definição em língua portuguesa; exemplo de uso em inglês e exemplo de uso em português. Essa foi a primeira tese, de nosso conhecimento, a propor um vocabulário inglês/português na área da aviação, considerado por nós um trabalho de pesquisa minucioso, pelo número de termos e quantidade de elementos terminográficos<sup>5</sup>.

Bocorny (2008) realizou uma descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação, com auxílio da linguística de *corpus*, tendo como objetivo oferecer subsídios para alunos de cursos de inglês para fins específicos de aviação. Apesar de não resultar em uma obra terminográfica, esse trabalho visou buscar regularidades sobre os padrões morfossintáticos e semânticos das unidades terminológicas das categorias objetos, informações, processos e operações, em manuais de operações aeronáuticas.

Silva (2009) elaborou um dicionário técnico inglês-português das unidades terminológicas dos procedimentos operacionais de cabine, da área de aviação comercial, da subárea do *Check-list*, que é uma lista de verificação desses procedimentos. Para tanto, a autora compilou textos de caráter definitório e explicativo, a partir dos princípios da transparência, adequação e produtividade. Os 166 termos são apresentados em ordem alfabética. A microestrutura do verbete é formada por: entrada em inglês; categoria gramatical; equivalente em português; definição em português; abonações em inglês seguidas por tradução para o português e remissiva, se houver.

Lepri (2017) propôs a elaboração de um glossário bilíngue digital para a área da aviação, especialmente da subárea de operações de voo, tomando por critérios a intuição, frequência e relevância para o público-alvo. A autora também recorreu à linguística de *corpus*: foi utilizado o manual de conhecimentos aeronáuticos dos pilotos da FAA (Administração de Aviação Federal norte-americana), como *corpus* de pesquisa, e o *British National Corpus* (BNC), como *corpus* de referência. Por se tratar de obra digital, foi possível integrar recursos como o uso de som, imagens e cores. Os 20 verbetes estão organizados em ordem alfabética e a microestrutura contém: imagem, quando houver; termo em inglês, ícone com áudio de pronúncia; equivalente em português; definição em português; fonte; exemplo em inglês; ícone com áudio do exemplo; exemplo em português.

Bites Gonçalves (2017) elaborou um glossário bilíngue voltado às comunicações radiotelefônicas entre pilotos e ATCOs que atuam no Centro de Controle de Área. O glossário, com 69 termos, contemplou questões ligadas às emergências que podem ocorrer durante

---

5 O primeiro dicionário "aerotécnico" inglês-português de que se tem notícia foi publicado em 1942, por Carlos Nayfeld, pela extinta editora Leitura, no Rio de Janeiro (MARINOTTO, 1995; BOCORNY, 2011).

um voo, em cinco categorias: combustível; falhas na estrutura, equipamento ou sistema das aeronaves; falhas no motor; incêndio e termos gerais, excluindo emergências médicas, interferência ilícita, aeronave perdida e falha de comunicação. A autora recorreu às áreas de terminologia, tradução e linguística de *corpus*. Os verbetes são organizados em ordem alfabética em língua portuguesa, com a seguinte microestrutura: termo em português; tipo de termo; definição; exemplo em português; fonte do exemplo; equivalente em inglês; exemplo em inglês; fonte do exemplo e notas adicionais, quando necessário.

A mesma autora afirma, em outro trabalho, que há uma lacuna na produção de materiais voltados para as comunicações entre pilotos e ATCOs, apesar de haver importantes estudos, tanto no Brasil quanto no exterior, relacionados às particularidades das comunicações aeronáuticas. Para ela, um glossário especializado traz o conhecimento de conceitos específicos de uma área temática, servindo para vários propósitos, tais como, ferramenta de consulta aos profissionais da área, tradutores e terminólogos e também como material de apoio ao ensino de línguas (BITES GONÇALVES, 2018).

Além dessas obras, é importante mencionar que a própria OACI apresenta um glossário como apêndice do Doc 9835. Algumas instituições, como o Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), a Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), a companhia aérea GOL, entre outros, mantêm glossários em seus *sites*, os quais serviram de fontes para nosso glossário também. Destacamos a citação extraída do *site* da EUROCONTROL, agência de controle de tráfego aéreo europeia, que deixa clara a ambição de encontrar a equivalência total para os novos termos técnicos e definições que surgem a cada dia na área da aviação:

*“Um céu – um termo”* é o que estamos buscando com nosso próprio léxico para o ATM<sup>6</sup> – um campo que está sempre tendo que lidar com novos termos técnicos e definições. Estamos sendo um pouco ambiciosos demais? Talvez – mas é precisamente porque os especialistas nem sempre concordam sobre conceitos, significados e definições que há uma necessidade de coleta, validação e harmonização do conhecimento do especialista dentro de um único instrumento. (EUROCONTROL, *website* institucional, tradução nossa<sup>7</sup>).

---

6 ATM é a abreviação de Gerenciamento de Tráfego Aéreo, em inglês *Air Traffic Management*. Disponível em: [https://ext.eurocontrol.int/lexicon/index.php/Main\\_Page](https://ext.eurocontrol.int/lexicon/index.php/Main_Page). Acesso em: 08 ago. 2019.

7 No original: *“One sky - one term”* is what we are aiming for with our very own lexicon for ATM - a field that is constantly having to deal with new technical terms and definitions. Are we being a little over-ambitious? Maybe - but it is precisely because experts don't always agree on concepts, meanings and definitions that there is a need for the collection, validation and harmonization of expert knowledge within a single tool”.

Assim, podemos constatar um crescendo no número de obras terminológicas dedicadas a áreas e subáreas da aviação, em sua maioria com enfoque mais operacional, ao qual o glossário que elaboramos vem se somar. Porém, de que temos conhecimento, ele é o único, até o momento, dedicado ao inglês aeronáutico, melhor dizendo, aos termos empregados por pilotos, ATCOs, professores, avaliadores, pesquisadores e outros interessados em compreender textos orais e escritos, dedicando-se aos estudos das características da comunicação entre pilotos e ATCOs em ambiente internacional, para falantes de português.

É importante, ainda, estabelecermos o caráter do glossário ora proposto. Para tanto, recorreremos à distinção realizada por Barros (2004) entre *normalização*, *recomendação* e *harmonização*, visto que a cada um desses processos corresponde uma postura diferente diante do uso de termos e homogeneização dos conceitos. Segundo a autora, a *normalização* tem caráter coercitivo, é realizada por especialistas da área, adotada por autoridades políticas ou de outra natureza e exclui o uso de qualquer outro termo por aqueles submetidos ao mandato do normalizador, sob pena de aplicação de sanções previstas. Já a perspectiva da *recomendação* significa que um termo deve ser empregado preferencialmente em relação a outros sinônimos, como um meio de influenciar o uso, mas dando mais liberdade aos usuários. A *harmonização*, por sua vez, constitui o resultado de um acordo estabelecido sobre o uso de um conjunto de termos, e tem por objetivo evitar ambiguidades, tornando a comunicação mais eficaz (BARROS, 2004, p. 87-88). Nas palavras da autora:

Assim, a harmonização terminológica procura adequar, modificar ou consagrar o uso de determinados termos a situações ou contextos. Pode ser processada no âmbito de uma empresa ou outro tipo de órgão e constitui um meio caminho entre a normalização (mais impositiva, feita por especialistas da área, normalmente por organismos nacionais ou internacionais) e a recomendação pura e simples. (BARROS, 2004, p. 88).

Diante dessa diferenciação, entendemos que nosso objetivo foi, eminentemente, estabelecer uma harmonização entre os membros do grupo e, ao mesmo tempo, exercer um papel de recomendação ou sugestão para outros usuários que tenham acesso à nossa publicação. Na próxima seção, explicaremos aspectos metodológicos da elaboração do glossário.

## **A elaboração do glossário com a ferramenta colaborativa *Google docs***

Nosso grupo de pesquisa é composto por 17 integrantes, em sua maioria professores realizando pesquisas de Mestrado ou Doutorado sobre descrição e análise, ensino-aprendizagem ou avaliação de proficiência de inglês aeronáutico. Uma vez que os

integrantes vivem em diferentes regiões do Brasil, e até no exterior, a solução encontrada para promover os diálogos entre os membros e a elaboração colaborativa de cada verbete foi usar a ferramenta *Google docs*. Assim, primeiramente, o documento colaborativo foi criado e um *link* foi enviado, por *e-mail*, a todos os participantes do grupo que estavam escrevendo os capítulos do livro. Ao abrir o *link*, cada participante tinha acesso às orientações sobre como proceder para selecionar os termos e elaborar os verbetes. O Quadro 1 apresenta um resumo dessas orientações:

**Quadro 1.** Orientações aos autores do livro/glossário colaborativo de inglês aeronáutico

1. Insira os termos que são relevantes em seu capítulo, tenha você optado por oferecer uma tradução ou não. Observe que nem todos os termos aqui propostos poderão constar da versão final do glossário em nosso livro devido à limitação de espaço. No entanto, o trabalho será aproveitado para harmonização do grupo de pesquisa. Se você estiver em dúvida se o termo é relevante, por favor o acrescente, pois ele será aproveitado de alguma forma.
2. Uma vez que precisamos saber a relevância e frequência de cada termo, ao identificar um termo que você utiliza em seu capítulo, insira seu nome na lista de autores, ainda que você discorde da conceituação ou da tradução proposta. Se o termo for amplamente debatido em seu capítulo, deixe seu nome **em negrito**.
3. Quando a conceituação ou tradução proposta não for adequada para o seu capítulo, faça um comentário ao texto assinando com seu nome ou iniciais. A ferramenta de comentários deve ser utilizada para debate e discordâncias.

*ATENÇÃO! Não aperte RESOLVE*, pois isso vai apagar toda a discussão. Apenas as organizadoras do livro podem resolver quando julgarem encerrado o debate sobre o termo.

4. Ao inserir exemplos ou definições, informe a fonte entre parênteses e acrescente a referência completa na lista de referências no final.
5. Evite usar a ferramenta *chat* para debater termos. O que é debatido pelo *chat* não fica salvo.
6. Caso sinta falta de algum termo importante, insira-o no final da lista, mesmo que não esteja presente em nenhum dos capítulos do livro.

**Fonte:** Elaboração própria



Na sequência, os participantes deviam preencher uma tabela, em ordem alfabética, com os seguintes campos: termo em inglês; equivalente em português; definição ou conceituação do termo; fontes; referências das fontes; exemplos; referência dos exemplos e, por fim, autores que usaram o termo no livro.

Esclarecemos que essa tabela foi a maneira encontrada para que todos preenchessem ao mesmo tempo as fichas terminológicas. Segundo Krieger e Finatto (2004), a ficha terminológica é um elemento fundamental para a organização de um repertório de terminologias, pois nela constam informações indispensáveis, tais como: fonte textual de coleta de um termo, segmentos onde ele ocorre, contexto de uso, variantes, sinônimos, entre outras, além de conter informações sobre o responsável pela coleta, data de registro, revisão etc. Com base nessa ficha, são extraídas todas as informações para a composição de um verbete; por outro lado, nem tudo que ali está registrado deve necessariamente ser repassado ao usuário final. As autoras também afirmam que não há um modelo único de ficha, pois cada trabalho, em suas especificidades, pode exigir informações diferentes. O importante é que a ficha seja um registro bem planejado e que as informações sejam tanto facilmente recuperáveis quanto perfeitamente entendidas por todos os membros da equipe (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 136).

Partindo de mais de uma centena de candidatos a unidades terminológicas, após a discussão entre todos os membros do grupo, mediada pelas três organizadoras do livro, que também atuaram como revisoras, chegamos a um total de 43 termos, organizados em ordem alfabética. A microestrutura do verbete é a seguinte: termo em inglês; abreviação do termo, quando houver; equivalente em português; definição/conceituação e remissivas, indicadas em negrito, quando houver. As fontes não foram indicadas imediatamente diante de cada termo, mas há uma lista de referências no final. Além dos 43 termos em inglês e seus equivalentes em português; ao final do glossário foram incluídas sete siglas em português e uma lista com 10 instituições ligadas à aviação com indicação do *site* oficial de cada uma delas.

Para ilustrar a confecção de nosso glossário, apresentamos, a seguir, uma discussão de um termo chave para nossa área de atuação – “*aviation English*” – e suas possibilidades de interpretação, tradução e conceitualização em língua portuguesa.

### **“*Aviation English*”: interpretações possíveis**

De acordo com o Doc 9835 (OACI, 2010, item 3.2.6, p. 3-2), “*aviation language*” é a linguagem utilizada por vários profissionais da aviação, não somente pilotos e ATCOs, mas também por engenheiros, técnicos, mecânicos, entre outros. Por esse entendimento, é possível traduzir “*aviation English*” como “*inglês para aviação*”. Alguns autores, como Marinotto (1995, p. 2), preferem inglês *de aviação para* pilotos, mecânicos, ATCOs etc. Nossa opção recai sobre “*inglês para aviação*”, no lugar de “*inglês de aviação*”, tendo em vista que o uso

da preposição “para” alinha-se a proposições de Wang (2008, p.152), para quem “*aviation English*” consiste em uma subdivisão do Inglês para Fins Específicos (ESP), da mesma forma que *English for business and economy*, *English for science and technology*, *English for social studies*, que traduzimos, respectivamente, como Inglês *para* negócios e economia, Inglês *para* ciência e tecnologia e Inglês *para* as ciências sociais. Contudo, *Inglês para aviação* não seria a única tradução possível.

O termo *aviation English* pode ter outro sentido, mais específico, e, então, pode ser traduzido para a língua portuguesa como “*inglês aeronáutico*” (GRUPO DE ESTUDOS EM INGLÊS AERONÁUTICO, 2016, *on-line*; SILVA, 2016, p. 97), revestindo-se de maior especificidade por designar a comunicação aeronáutica por radiotelefonia, eminentemente, entre pilotos e ATCOs ou órgãos de comunicação aeronáutica, em solo ou no ar, como parte de um voo, encaixando-se na categorização de uma “*sublinguagem especializada*” do inglês para aviação, que Borowska (2017, p. 71) denomina “*a specialised subset*” ou “*specialised sublanguage*”.

Guinda (2010, p. 252) entende que há duas sublinguagens dentro do campo do Inglês para Aviação, quais sejam, a *comunicação aeronáutica por radiotelefonia* e *documentos e manuais de manutenção de aeronaves*, que têm características comuns, a saber: além de lidarem com conteúdo específico, constituem-se a partir de repertórios léxico-gramaticais restritos e delimitados pela situação de uso; não possibilitam comunicação em outros contextos; possuem regras gramaticais anômalas; fazem uso de símbolos específicos; apresentam uma organização textual própria; operam em caráter unidirecional, por exemplo, entre piloto e ATCO, ou entre engenheiro e mecânico.

É possível identificar, em estudos recentes, que vários autores (cf. ESTIVAL; FARRIS, 2016; BIESWANGER, 2016; PACHECO, 2019), ao publicarem seus trabalhos em inglês, empregam o termo “*aviation English*”, e não “*aeronautical English*”, como sinônimo de comunicação aeronáutica por radiotelefonia, que chamamos de inglês aeronáutico. Tal fato demonstra que a utilização do termo “*aviation English*” para se referir apenas à comunicação aeronáutica por radiotelefonia, apesar de não ser considerada ideal por Borowska (2017), continua sendo uma postura bastante recorrente.

Reafirmando a complexidade do tema, encontramos, por outro lado, textos que reduzem o conceito de “*aviation English*” à fraseologia aérea padrão (TRIPPE; PEDERSON, 2017), ou apenas à língua comum para comunicação aeronáutica (HINRICH, 2008), que, em realidade, são os componentes do chamado Inglês Aeronáutico, sobre os quais discorreremos nas próximas subseções.

## Fraseologia aérea padrão

As comunicações aeronáuticas por radiotelefonia, da qual a fraseologia aérea padrão faz parte, têm características singulares que as distinguem do chamado inglês geral, tais como: contexto, vocabulário e gramática restritos, uso mínimo de palavras funcionais – preposições, pronomes, artigos –, ritmo rápido de fala, ausência de contato face a face e interferências de barulhos causados por estática ou pela atuação de vários falantes (TRIPPE, 2018, p. 3).

Há várias definições e categorizações de fraseologia aérea na literatura pesquisada. Williams (2016) a classifica como um subconjunto do inglês aeronáutico. Outros autores entendem que fraseologia seja uma “ferramenta” de comunicação aeronáutica (BOROWSKA, 2017), ou um “registro” próprio (BIESWANGER, 2016). Lembramos que o próprio Doc 9835, em seu glossário, define “registro” como “um estilo de fala (envolvendo vocabulário distinto, sintaxe, ritmo de fala) que é adotado pelo falante para ser apropriado para dada situação ou atividade” (OACI, 2010, p. x, tradução nossa<sup>8</sup>). Outros preferem definir fraseologia como “[...] uma *variedade* de língua/linguagem que usa o inglês como sua estrutura básica, mas tem por foco apenas as necessidades comunicativas na aviação” (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2004, p. 8, tradução nossa e grifo nosso<sup>9</sup>).

Para o Doc 9835, itens 3.2.5 – 3.2.7, fraseologia constitui uma “sublíngua/sublinguagem”<sup>10</sup> caracterizada por fórmulas específicas e vocabulário especializado, ou “o código formulaico feito de palavras específicas que, em contextos de operações aeronáuticas, têm um significado operacional singular e preciso” (OACI, 2010, inciso 6.2.8.4, p. 6-6, tradução nossa<sup>11</sup>). Tosqui-Lucks *et al.* (2016) complementam tal definição, salientando que a fraseologia permite a troca de informações entre dois profissionais da aviação, pilotos e ATCOs, de forma clara, concisa e segura, em situações normais de voo. Encontramos, ainda, outra definição de fraseologia, mais recente e bastante completa, que além de elencar as características linguísticas dessa “ferramenta especializada” (BOROWSKA, 2017 p. 77), também aponta seus usuários e contexto de uso:

---

8 No original: “A style of speech (involving distinctive vocabulary, syntax, speech rate, etc.) that is adopted by the speaker to be appropriate for a given situation or activity”.

9 No original: No original: “It is a variety of language that uses English as its basic structure but focuses solely on communicative needs in aviation”.

10 No original: “sublanguage”.

11 No original: “the formulaic code made up of specific words that in the context of aviation operations have a precise and singular operational significance”.

Fraseologia Aeronáutica Padrão (FAP) é uma ferramenta de comunicação aeronáutica que, juntamente com o Inglês Comum Aeronáutico (ICA), forma o conjunto de frases e palavras necessários para comunicações aeronáuticas bem-sucedidas. FAP é um código específico que consiste em um conjunto limitado de palavras e frases estabelecidas, desprovidas de estruturas gramaticais complexas, utilizadas para construir enunciados diretos e significativos usados apenas para propósitos de comunicação aeronáutica de rotina durante operações de aeronaves no solo e no ar, por pilotos, ATCOs ou pessoal de solo, de modo a facilitar a compreensão em ambientes de alto risco, para o melhor desempenho linguístico. (BOROWSKA, 2017, p. 77-78, tradução nossa<sup>12</sup>).

Entendemos que tais discrepâncias entre as diferentes concepções do que é fraseologia precisam ser solucionadas por meio de uma harmonização internacional, devido às implicações e riscos que o entendimento ambíguo de determinado termo aeronáutico pode causar à segurança de voo.

## **Inglês Comum para Comunicação Aeronáutica**

Consoante entendimento pacífico entre autoridades aeronáuticas e estudiosos do inglês para fins de aviação, a fraseologia, sempre que possível, deve ser a ferramenta específica a ser utilizada nas comunicações aeronáuticas por radiotelefonia (OACI, 2010, p.4-2, item 4.3.3). Em circunstâncias normais, Tajima (2004, p. 458) afirma que pilotos usam cerca de 200 palavras em inglês que são típicas da fraseologia padrão. Quando considerados também os enunciados proferidos por ATCOs, esse número aproxima-se a 400 palavras (TOSQUI-LUCKS *et al.*, 2016), mas esses números não são suficientes para abarcar a ampla variedade de situações emergenciais que poderão ocorrer durante um voo. Assim sendo, em casos em que a fraseologia padrão não é suficiente, os participantes da interação podem fazer uso de outra sublinguagem do inglês aeronáutico (BOROWSKA, 2017), chamada, em inglês, *plain English* – uma extensão do termo *plain language* –, definida como “o uso espontâneo, criativo e não codificado de uma dada língua natural” (OACI, 2010, p. 3-5, item 3.3.14, tradução nossa<sup>13</sup>).

---

12 No original: “Aeronautical Standard Phraseology (SP) is an aeronautical communication tool that together with Plain Aeronautical English (PAE) form the set of phrases and words required for successful aeronautical communication. SP is a specific code that consists of a limited set of prescribed words and phrases, devoid of complex grammar structures, used for constructing meaningful direct utterances used solely for the purposes of routine aeronautical communication during aircraft operations on the ground and in the sky, by pilots, ATCOs or airport ground personnel, in order to facilitate comprehension in high risk environments for the best linguistic performance”.

13 No original: “the spontaneous, creative and non-code use of a given natural language”.

Como destaca Trippe (2018), ao contrário da fraseologia aérea padrão, o “*plain English*”, mesmo na língua inglesa, ainda é um conceito vago e relativamente indefinido. Várias denominações têm sido empregadas para elucidá-lo, como “*plain aviation English*” (BIESWANGER, 2016, p. 80) e “*plain aeronautical English*” (BOROWSKA, 2017, p. 89).

Justamente por constituir um dos elementos das comunicações por radiotelefonia, o chamado “*plain English*” deve ser utilizado segundo as mesmas regras de concisão, precisão, objetividade, inteligibilidade e não ambiguidade que regem o uso da fraseologia (OACI, 2010, p. 3-5, item 3.3.14). Por essa razão, somente pode ser associado a “inglês comum” em oposição ao termo fraseologia, não tendo, de forma alguma, a conotação de inglês para uso em situações comuns do cotidiano (SCARAMUCCI, 2011a; BOROWSKA, 2017; TRIPPE, 2018a), tampouco para uso nos demais contextos da aviação, que fujam à comunicação por radiotelefonia. Por conseguinte, é bom que se reforce, não constitui “*plain English*” o inglês específico utilizado em solo, por exemplo, em interações entre engenheiros e mecânicos de aeronaves, tampouco entre comissários de bordo, durante um voo, ou, ainda, entre pilotos, em solo, em situação alheia ao voo. A proposta de tradução do termo “*plain English*”, bem como de outros, será abordada mais adiante, neste estudo.

Apresentadas algumas das principais características das comunicações aeronáuticas e de seus componentes, retomamos a questão central que motivou este estudo: como apresentar essa sobreposição de conceitos dentro dos verbetes do glossário.

### **Interseções: “Inglês para aviação” e “Inglês aeronáutico”**

Dado o seu alcance, consideramos que “*aviation English*” não deve ser entendido como um termo que comporte apenas uma tradução para a língua portuguesa, ou, até mesmo, um único sentido, em língua inglesa. Pacheco (2019), por exemplo, emprega como sinônimos os termos “*aviation English*”, “*English for aviation*” e “*aeronautical English*”, embora Borowska (2017) ressalte as nuances e especificidades que distinguem “*aviation English*” e “*aeronautical English*”. Mesmo os documentos da OACI, de referência sobre o assunto, não fazem distinção entre os termos de forma clara. Nota-se, assim, que até os dias de hoje, ainda persistem interpretações diversas sobre o complexo construto a ser avaliado e ensinado a pilotos e ATCOs.

Desse modo, entendemos que um consenso se impõe, visto que um entendimento apenas parcial ou equivocado, sobre o tema, pode gerar implicações para o ensino, a aprendizagem e a avaliação do inglês necessário a pilotos e ATCOs, com potenciais impactos na segurança do tráfego aéreo internacional. Como sustenta Tosqui-Lucks (2018, p. 96), nas diretrizes da OACI ainda há “certa ambiguidade sobre o quão orientado para o contexto comunicativo específico do local de trabalho um bom exame deve ser”.

Silva (2016; 2018) e Borowska (2017) concordam que deve haver dois termos para fazer referência a usos distintos da língua inglesa no contexto da aviação. O primeiro é “inglês aeronáutico”, entendido como a linguagem própria à comunicação por radiotelefonia, principalmente entre pilotos e ATCOs, mas também entre pilotos, ou entre pilotos e profissionais de serviços de apoio ao voo, sempre via rádio, como forma de comunicação muito específica, que inclui o uso de fraseologia padrão e de inglês comum para comunicação aeronáutica. O segundo é “inglês para aviação”, que serve para designar um conceito mais amplo, abarcando vários domínios nos quais o inglês pode ser usado no contexto da aviação.

Como explica Borowska (2017, p. 68), o “inglês para aviação”, amplo e abrangente, engloba o “inglês aeronáutico”, que é muito específico, voltado apenas para as comunicações por radiotelefonia. Assim como a autora, entendemos que o inglês aeronáutico está contido no inglês para aviação, mas não é correto dizer que o inglês aeronáutico seja um subconjunto do inglês geral, já que a fraseologia aérea padrão não pertence ao domínio do inglês geral, pois falantes nativos de inglês não compreendem as comunicações aeronáuticas por radiotelefonia, sem treinamento prévio, e permiti-los usar inglês geral nas comunicações aeronáuticas geraria uma situação de instabilidade e insegurança (ESTIVAL; FARRIS, 2016; TRIPPE, 2018).

Após essas considerações, apresentamos a solução encontrada, a partir das discussões pelo *Google docs*, já mencionadas, para dar conta dessas relações abarcadas no termo “*aviation English*”. Primeiramente, esse termo foi apresentado em duas entradas diferentes, conforme indicado no Quadro 2:

**Quadro 2.** Entradas para os verbetes “aviation English (1) e (2)”

aviation English (1)	inglês aeronáutico	Denominação para a linguagem utilizada nas comunicações que ocorrem durante um voo em ambiente internacional, entre pilotos e <b>controladores de tráfego aéreo</b> . Abarca a <b>fraseologia padrão</b> e o inglês comum ( <i>plain English</i> ).
aviation English (2)	inglês para aviação	Uma das traduções possíveis, para o português, do termo <i>aviation English</i> , tomado em seu sentido mais amplo. Abarca tanto o <b>inglês aeronáutico</b> quanto outros usos da língua inglesa na comunicação entre diversos profissionais da aviação, como pilotos, tripulação, mecânicos de aeronave, entre outros.

**Fonte:** Scaramucci, Tosqui-Lucks e Damião (2018, p. 296-297).

Podemos observar que os termos “fraseologia padrão” e “inglês comum (*plain English*)” fazem parte da definição de “*aviation English* (1)”, na acepção equivalente a “inglês aeronáutico”. Esses termos são grafados em negrito, remissivas que indicam que eles

constituem termos independentes no glossário. Além disso, na definição do termo “*aviation English (2)*”, cujo equivalente em português é “inglês para aviação”, pode-se ler que ele abarca o “inglês aeronáutico”, que, por sua vez, também aparece em negrito, indicando remissão para um termo independente.

Vejam agora os verbetes correspondentes a “*phraseology*” e “*plain English, plain language*”:

**Quadro 3.** Entradas para os verbetes “*phraseology*” e “*plain English; plain language*”

phraseology (Standard Phraseology)	Fraseologia (Fraseologia aérea padrão por radiotelefonia); Fraseologia padrão; Fraseologia Aeronáutica	É um código, utilizado por pilotos e controladores de tráfego aéreo, de modo restrito e previsível em um número limitado de eventos comunicativos, caracterizado por frases curtas e vocabulário reduzido, que permite a transmissão de informações relativas ao voo de modo conciso, preciso e eficiente.
plain English, plain language	inglês comum, língua comum para comunicação aeronáutica	Uso da língua (inglesa) na comunicação radiotelefônica que extrapola o uso da Fraseologia padrão, quando esta se mostra insuficiente, mas que deve ser um reflexo dela, mantendo suas mesmas características e especificidades, bem como os requisitos específicos críticos de segurança como inteligibilidade, objetividade, propriedade, não ambiguidade e concisão.

**Fonte:** Scaramucci, Tosqui-Lucks e Damião (2018, p. 300)

Os participantes da elaboração do glossário optaram por apresentar, em português, todos os equivalentes encontrados em textos oficiais e trabalhos acadêmicos, visto que são bastante coocorrentes. No caso de “*phraseology*”, a definição é mais consensual, ao contrário de “*plain English; plain language*”, como discutimos na seção anterior. Na falta de um equivalente perfeito, a preferência recaiu em se recomendar o termo “inglês comum”, deixando claro, na definição, que não se trata do inglês geral, e sim de um conceito para um uso altamente especializado.

## Considerações finais

Neste artigo, buscamos explicitar a necessidade de mais obras de referência no âmbito da aviação, sobretudo na direção inglês-português, uma vez que grande parte das publicações na área são em língua inglesa e poucas delas são originais, ou possuem traduções oficiais para a língua portuguesa. Essa situação leva a diferentes traduções, interpretações e concepções de termos iguais ou similares, ou aparentemente iguais, mas com acepções distintas, por diversos grupos de usuários, o que pode ser crítico,



considerando-se questões de segurança de voo. Tendo em vista que a aviação é um campo bastante amplo, trouxemos uma breve exposição de obras terminológicas dedicadas a diferentes subáreas, às quais nos unimos, acrescentando nossa contribuição. Assim, apresentamos algumas questões teóricas e metodológicas subjacentes a um glossário de inglês aeronáutico, elaborado por um grupo de pesquisadores por meio da ferramenta colaborativa *Google docs*. O glossário, com 43 termos, foi publicado em um livro com resultados de pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil, sendo que todos esses termos foram extraídos dos próprios capítulos do livro. A fim de ilustrar o processo de identificação e coleta de termos e elaboração das definições, apresentamos uma discussão sobre o termo "*aviation English*", seus equivalentes, "inglês aeronáutico" e "inglês para aviação", bem como os termos "*phraseology*" e "*plain English; plain language*", que são absolutamente necessários para a compreensão dos conceitos em questão. Desse modo, embora um conceito normalmente possa ser definido por mais de um termo, pois a sinonímia sinaliza a riqueza da linguagem, os resultados deste estudo evidenciam que, na área de aviação, um único termo não deve ter mais de uma interpretação para determinado uso específico, tanto por questões teóricas e metodológicas do campo disciplinar da Terminologia quanto pelo risco de ameaça à segurança aérea.

Por fim, reconhecemos que o glossário proposto é uma pequena contribuição à área, e não se esgota no trabalho até então realizado. Como direcionamento futuro, pretendemos ampliar o número de verbetes, expandindo o glossário para que mais termos de inglês aeronáutico e inglês para aviação possam ser identificados, definidos e recebam um equivalente em língua portuguesa. Ressaltamos que o objetivo dessa prática é propor uma harmonização da terminologia e uma recomendação para que outros adotem nossas sugestões, visando sempre a eficácia da comunicação e o entendimento entre todos os usuários que precisam utilizar esses termos em seu dia a dia profissional.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## **REFERÊNCIAS**

AEROFILES. *AvSpeak*: a glossary of aviation terms and abbreviations. Disponível em: <http://www.aerofiles.com/glossary.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ANAC. *Anacpédia: dicionários*. Disponível em: <https://www2.anac.gov.br/anacpedia/glossario.htm>. Acesso em: 25 ago. 2019.



BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, M. I. (org.). A constituição da normalização terminológica no Brasil. *Cadernos de Terminologia n. 1*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 23-45.

BARROS, L. A. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BIESWANGER, M. Aviation English: Two distinct specialized registers? In: SCHUBERT, C.; STOCKHAMMER, C. S. (ed.). *Variational Text Linguistics: Revisiting Register in English*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2016. p. 67-86.

BITES GONÇALVES, S. S. A terminologia e a tradução como ferramentas às comunicações especializadas: um glossário bilíngue voltado às comunicações radiotelefônicas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo. In: SCARAMUCCI, M. V.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. M. (org.). *Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 49-67.

BITES GONÇALVES, S. S. *Open to Talk – emergências: um glossário português/inglês para as comunicações radiotelefônicas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [http://btd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_a9cfb446a885cc07ec3d40a67bc35ca0](http://btd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a9cfb446a885cc07ec3d40a67bc35ca0). Acesso em: 25 ago. 2019.

BOCORNY, A. E. P. Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 963-986, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400009). Acesso em: 17 set. 2018.

BOCORNY, A. E. P. *Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação: subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP)*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutoramento em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15548>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BOROWSKA, A. P. *Avialinguistics: The Study of Language for Aviation Purpose*. Frankfurt: Peter Lang, 2017.

ESTIVAL, D.; FARRIS, C. Aviation English as a lingua franca. In: ESTIVAL, D.; FARRIS, C.; MOLESWORTH, B. *Aviation English: A lingua franca for pilots and air traffic controllers*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 1-18.

EUROCONTROL. Apresentação *website institucional*. Disponível em: [https://ext.eurocontrol.int/lexicon/index.php/Main\\_Page](https://ext.eurocontrol.int/lexicon/index.php/Main_Page). Acesso em: 07 mar. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GRUPO DE INGLÊS AERONÁUTICO/GEIA. Apresentação *website institucional*. Disponível em: <http://pesquisa.icea.gov.br/geia/>. Acesso em: 28 set. 2018.

GUINDA, C. S. A three multidimensional approach to Aeroenglish: distinctive features and professional uses. In: LÓPEZ, Á. L.; JIMÉNEZ, R. C. (ed.). *Professional English in the European Context: The EHEA Challenge*. Bern - Switzerland: Peter Lang, 2010. p. 243-267.

HINRICH, S. W. *The use of Questions in International Pilot and Air traffic Controller Communication*. 2008. Tese (Doutorado). Departamento de inglês. Graduate College of Oklahoma State University, Estados Unidos,. 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/63a8/97bb4a9fdd31d22755f48e1c7161d4b04233.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

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

LEPRI, L. *A elaboração de um glossário bilíngue para a área da aviação*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARINOTTO, D. *Para a elaboração de um vocabulário especializado bilíngue (inglês/português) da linguagem da aviação*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 1995.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. Fundamental aviation language issues addressed by new proficiency requirements. *ICAO Journal*, Montreal, v. 59, n. 1, p. 7-9, p. 27, 2004.

MUNDO AERO. *Glossário da Aviação* | Mundo Aero. Disponível em: <http://mundoaero.blogspot.com/2009/11/glossario-da-aviacao.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements*: Doc. 9835 AN/453. 2. ed. Montreal, 2010.

PACHECO, A. (org.). *English for Aviation: guidelines for teaching and introductory research*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Exame de proficiência em língua inglesa para controladores de voo do SISCEAB: uma entrevista com Matilde Scaramucci. *Aviation in focus*, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 3-12, jan./jul. 2011. Disponível em: [http://www.icea.gov.br/pesquisa/geia/artigos/scaramucci\\_entrevista.pdf](http://www.icea.gov.br/pesquisa/geia/artigos/scaramucci_entrevista.pdf). Acesso em: 25 ago. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. M. (org.). *Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SILVA, A. L. B. C. *Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000973844&opt=1>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, E. T. F. da. *Dicionário técnico bilíngue Inglês-Português da subárea do Check-list*. 2009. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-04122009-160058/pt-br.php>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SKYBRARY. *Electronic repository of safety knowledge related to flight operations, air traffic management (ATM) and aviation safety in general*. Disponível em: [https://www.skybrary.aero/index.php/Main\\_Page#operational-issues](https://www.skybrary.aero/index.php/Main_Page#operational-issues). Acesso em: 25 ago. 2019.

TAJIMA, A. Fatal miscommunication. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 23, n. 3, p. 451-470, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.0883-2919.2004.00368.x>. Acesso em: 25 ago. 2019.

TOSQUI-LUCKS, P. Aplicações de *Corpora* no ensino e na avaliação de Inglês Aeronáutico: estado da arte, reflexões, direcionamentos. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. M. (org.). *Pesquisas sobre Inglês Aeronáutico no Brasil*. Campinas: Pontes, 2018. p. 89-111.

TOSQUI-LUCKS, P. *et al.* Ensino e Avaliação de Língua Inglesa para Controladores de Tráfego Aéreo como Requisito de Segurança em Voo. *Conexão Sipaer*, Brasília, v. 1, n. 7, p. 44-54, 2016. Disponível em: <http://conexaosipaer.cenipa.gov.br/index.php/sipaer/article/view/383/326>. Acesso em 25 ago. 2019.

TRIPPE, J.; PEDERSON, E. *Aviation English Intelligibility*. In: 19th INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON AVIATION PSYCHOLOGY, 2017, Dayton. 2017. p. 281-286. Disponível em: [https://corescholar.libraries.wright.edu/isap\\_2017/7](https://corescholar.libraries.wright.edu/isap_2017/7). Acesso em: 25 ago. 2019.

TRIPPE, J. *Aviation English is distinct from Conversational English: Evidence from prosodic analyses and listening performance*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Oregon University, USA, 2008. Disponível em: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/23925>. Acesso em: 25 ago. 2019.

WANG, A. Reassessing the position of Aviation English from a special language to English for Specific Purposes. *Ibérica – Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. Espanha, v. 15, p. 151-164, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2zacaBJ>. Acesso em: 25 ago. 2019.

WILLIAMS, G. J. *Solutions for Improving the Safety of Aviation Communication: An investigation of Pilots' and Air Traffic Control Officers' Opinions on Aviation English*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e TESOL) – University of Leicester, Great Britain, 2016.

# Ferdinand de Saussure: relações possíveis entre a língua e a história

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2496>

**Stefania Montes Henriques<sup>1</sup>**  
**Micaela Pafume Coelho<sup>2</sup>**

## Resumo

Neste trabalho, partimos da análise de alguns documentos de Ferdinand de Saussure para propor relações possíveis entre a língua e a história. A busca por estabelecer essas relações se justifica na medida em que, constantemente, o conceito saussuriano de língua é tomado como um elemento isolado dos fenômenos sociais, sendo entendido como um objeto de estudo que se constitui unicamente a partir de uma abstração. Considerando isso, hipotetizamos que essas críticas se estabelecem, pois desconsideram que, para Saussure, além de ser um sistema de signos, a língua é, também, uma instituição social, que apresenta uma relação necessária com os fenômenos sociais que constituem a história. A partir dessa hipótese, mostramos que tanto a história da língua, como a história dos povos se mostram relevantes para a conceituação de língua apresentada nos documentos de Saussure fontes de nosso trabalho.

**Palavras-chave:** Ferdinand de Saussure; língua; história; Nebelungen.

---

1 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil; temontess@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4517-0121>.

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFECT), Alta Floresta, Mato Grosso, Brasil; micalapafumecoelho@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7734-7633>.

# Ferdinand de Saussure: possible relations between language and history

## Abstract

In this work, we start from the analysis of some documents by Ferdinand de Saussure to propose possible relations between language and history. The search to establish these relations is justified since the Saussurian concept of language is constantly taken as an element isolated from social phenomena, being understood as an object of study that is solely constituted from an abstraction. Considering this, we assume that these criticisms are established because they disregard that, for Saussure, besides being a system of signs, language is also a social institution, which presents a necessary relationship with social phenomena. From this hypothesis, we show that both the history of the language and the history of people are indeed relevant to the conceptualization of language presented in Saussure's documents used as sources of our work.

**Keywords:** Ferdinand de Saussure; language; history; Niebelungen.

## Introdução

A publicação do *Curso de linguística Geral* (CLG), em 1916, foi responsável por levar a público a teorização de Ferdinand de Saussure que apresenta a delimitação da língua enquanto objeto de estudo da Linguística, outorgando a essa disciplina seu lugar entre as ciências modernas. A definição desse objeto, contudo, não se dá de maneira ordenada e linear (SILVEIRA, 2007); ao longo da edição do CLG, é possível encontrar definições de língua que se complementam ou até mesmo caminham em trajetórias que parecem, em um primeiro momento, antagônicas. Nesse sentido, a partir do CLG, podemos considerá-la como uma instituição social, ou seja, como fruto de um acordo tácito entre os membros de uma comunidade, e também podemos compreendê-la como um sistema de signos que se estabelecem por meio de relações arbitrárias, cujo funcionamento é independente dos aspectos sociais.

Apesar de haver, desse modo, duas definições possíveis de língua – uma que abarca o aspecto social e outra o funcionamento do sistema –, a recepção da edição no decorrer do século XX nos leva a observar que a compreensão de língua consagrada por seu conteúdo está relacionada, principalmente, à língua enquanto sistema. Obviamente, isso ocorre tendo em vista que tomar a língua enquanto sistema é o que permite a Saussure efetuar os deslocamentos necessários para a fundação da Linguística Moderna, ou seja, é o que lhe proporciona, na perspectiva da recepção do CLG, o estatuto de fundador de uma ciência.

Justifica-se, assim, que principalmente – ou somente – o sistema tenha sido considerado pelas leituras realizadas no século XX e, conseqüentemente, que as críticas direcionadas às elaborações saussurianas tenham incidido justamente nesse aspecto. Dentre os estudiosos que fazem essas críticas, podemos citar Volochinov (1929), Meillet (1958), Labov (1976) e Chomsky (1965), dos quais as teorias reivindicam, muitas vezes, o lugar dos elementos que compõem as chamadas “exclusões saussurianas”: a fala, a história, o referente e o sujeito.

Na contramão desses autores e considerando o quadro epistemológico em que Saussure se encontra no início do século XX, pensamos que suas elaborações abarcam esses elementos não só nos cursos de linguística geral, como também em seus manuscritos, justamente porque há outra definição de língua, além daquela que prioriza o funcionamento do sistema. Considerar a língua enquanto instituição social permite colocar em confluência o seu funcionamento sistêmico e os aspectos que lhe são exteriores e que, supostamente, teriam sido excluídos. É seguindo essa perspectiva que, neste artigo, propomos uma reflexão acerca da relação entre língua e história – uma das exclusões saussurianas – com objetivo de evidenciar que, além de haver uma concepção de história subjacente ao sistema, essa relação permite pensar, nas elaborações saussurianas, os aspectos sociais de uma comunidade falante.

Para que isso seja feito, estabeleceremos um percurso por alguns documentos saussurianos<sup>3</sup>: i) o manuscrito referente à Primeira Conferência, proferida pelo linguista na Universidade de Genebra em 1891; ii) o CLG, bem como os cadernos de alguns dos alunos que estiveram presentes em seus cursos de Linguística Geral, ministrados entre 1907 e 1911 na Universidade de Genebra; iii) o caderno *Nibelungen*, pertencente ao arquivo Ms. Fr. 3958, em que estão agrupados os manuscritos saussurianos sobre as lendas germânicas, escritos entre 1903 e 1910<sup>4</sup>.

Antes de iniciarmos nossa explicitação, entretanto, é necessário nos posicionar acerca da relação entre o CLG e os manuscritos de Saussure. Testenoire (2019), ao tratar

---

3 Os manuscritos investigados neste artigo foram adquiridos por meio do Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure (GPFdS/CNPq) junto à Bibliothèque de Genève (BGE). Os critérios de transcrição dos manuscritos utilizados foram os seguintes: tachado indica rasura; sublinhado indica que Saussure sublinhou as partes do texto; sobrescrito indica incisos acrescentados pelo autor. Os negritos que porventura vierem a aparecer nas citações são das autoras e indicam o destaque para determinadas partes da citação.

4 A escolha pelos manuscritos referentes ao *Nibelungen* justifica-se por dois motivos principais: o primeiro deles concerne ao fato de que, apesar do estudo saussuriano sobre as lendas germânicas contemplar outras narrativas – como a de Tristão – as considerações sobre o *Nibelungen* é mais extensa do que as outras. Em segundo lugar, essa narrativa é citada por Saussure em outros momentos de sua pesquisa, como nas comunicações proferidas à Société d'Histoire et Archéologie de Genève, entre 1901 e 1904.

das aproximações possíveis entre o CLG e os anagramas, aponta três caminhos para considerar as relações entre esses documentos: a tese da ignorância mútua das duas pesquisas, a de sua oposição e a de sua complementaridade. A nosso ver, essas possibilidades podem ser estendidas às relações possíveis de serem estabelecidas tanto entre o CLG e os outros manuscritos saussurianos (para além dos anagramas), como também entre a teorização de Saussure sobre Linguística Geral e suas reflexões sobre os demais temas de interesse do linguista.

Tendo isso em mente, em nosso trabalho nos posicionamos de modo a tomar os diferentes materiais de Saussure e suas diversas áreas de interesse como complementares. Isso porque, para nós, sua teorização acerca da Linguística Geral – exponenciada por meio do CLG – bem como os manuscritos que apresentam suas reflexões sobre as lendas germânicas têm um ponto principal em comum: todos eles tratam, de alguma forma, sobre a língua e suas confluências com as exclusões saussurianas.

## 1 A história na Primeira Conferência

Apesar de a Primeira Conferência consistir na primeira lição ministrada por Saussure em seu curso *Phonétique du grec et du latin*, que ocorreu na Universidade de Genebra em 1891 (CHIDICHIMO, 2009) – ou seja, um tema de natureza comparatista – notamos que, nesse documento, há uma busca por reflexões acerca da natureza da língua. Nessa busca, o linguista estabelece uma distinção entre a história da língua e a história dos povos, a qual pode ser observada no seguinte momento do conjunto de manuscritos supracitado:

É—A presença de idiomas célticos na Gália, e seu desaparecimento lento sob influência da dominação romana é constituída p. ex. de grandes fatos históricos. É o ponto de vista **da língua na História, mas não é o ponto de vista da história da língua**. (SAUSSURE, 1ª C., 1891, f. 16, grifo em negrito nosso, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Embora essa distinção tenha sido metodologicamente necessária para que Saussure conseguisse delimitar a Linguística como uma ciência autônoma, que independa de outras disciplinas para que exista, questionamos se é, de fato, possível estabelecer uma distinção categórica entre as perspectivas da história da língua e da língua na história. Questionamos isso, pois, se a língua é histórica, ela também se estabelece ao longo do tempo, e o acesso a ela se dá, portanto, por meio da história dos povos. Por outro lado, o registro da história dos povos só é possível de ser feito por meio da língua falada e de sua representação pela escrita.

---

5 No original: « C'est La présence d'idiomes celtiques em Gaule, et leur disparition lente sous l'influence de la domination romaine est constituant pr. ex. De grands faits historiques. C'est le point de vue de la langue dans l'Histoire, mais ce n'est pas le point de vue de l'histoire de la lgue. ».



Isso faz com que a análise da(s) língua(s) dependa, de alguma forma, da compreensão dos aspectos culturais desses povos, pois não há como conhecer uma história sem entender minimamente os contextos – geral e particular – que levaram aos fatos que a compõem. Por conseguinte, não há como conhecer um povo sem conhecer a sua língua e, em contrapartida, não há como conhecer e analisar uma língua sem conhecer seu povo e sua cultura. A respeito dessa relação, Saussure (1ª C., 1891, f. 15, grifo em negrito nosso, tradução nossa)<sup>6</sup> ressalta:

É sobre esse assunto que eu gostaria de solicitar sua atenção, quase sem outro preâmbulo, porque ele contém tudo: quanto mais estudamos a língua, mais chegamos a ~~melhor~~ nos penetrar ainda no fato de que tudo na língua é história, isto é, que **ela é um objeto de consi-<sup>de análise</sup> = deração histórica, e não de consideração de análise abstrata, que ela se compõe de fatos**, e não de leis, que tudo que parece orgânico na linguagem é, em realidade, contingente e completamente accidental.

Relacionada à história, a língua é mais facilmente compreendida como um objeto de natureza concreta, o que a afasta de uma concepção que a considere unicamente como uma abstração – ou, dito de outro modo, como um objeto estritamente formal. Dessa forma, a língua é concreta porque é composta de fatos, ou seja, de acontecimentos que existem independentemente da intervenção do experimentador. Embora o linguista pareça se referir aos **fatos linguísticos**, consideramos que esses fatos estão necessariamente vinculados aos fatos que compõem a história dos povos. Uma mudança linguística (que é um fato de língua), por exemplo, ocorre tanto porque o sistema da língua permite, como também porque a comunidade falante a propõe, seja devido a questões políticas (como é o caso dos estrangeirismos) seja devido a outras questões de cunho social.

Considerando esse mesmo trecho da P.C., é igualmente possível que façamos uma aproximação entre a qualidade da língua de ser concreta e sua qualidade de ser empírica, uma vez que ambas estão relacionadas aos fatos, aos dados e são independentes de uma formulação teórica. Além disso, é importante rememorar que, nesse momento de sua teorização, Saussure considera a língua como as manifestações diversas, em complementaridade com a linguagem, que está relacionada aos princípios gerais. Essa consideração também corrobora com a caracterização da língua como objeto empírico, concreto, deixando, por consequência, à linguagem o estatuto de objeto matematizado, neste momento das elaborações do linguista.

---

6 No original : « C'est sur ce sujet que j'aurais voulu solliciter votre attention presque ss autre préambule, car il contient tout : plus on étudie la langue, plus on arrive à ~~mieux~~ se pénétrer ~~encore~~ de ce fait que tout dans la langue est histoire, c.à.d. qu'elle est un objet de ~~consi-<sup>dération</sup>~~<sup>d'analyse</sup> historique, et non de ~~considération~~<sup>d'analyse</sup> abstraite, qu'elle se compose de faits, et non de lois, que tt ce qui semble organique ds le langage est en réalité contingent et complètement accidentel. ».

A esse respeito, sublinhamos que, também para Saussure, pensar em história significa pensar justamente na cultura e nos fenômenos sociais. Isso parece ser evidenciado pelo inciso que aparece no trecho a seguir, logo após a palavra “história” na quarta linha:

Qual é, portanto, a 2ª condição frisada implicada pela palavra ciência histórica – é que o objeto que faz a matéria da **história** p. ex. a arte a religião o costume etc. representa, em um certo sentido, atos humanos, regidos pela vontade e inteligência humana, - e que, além disso, devem ser tais que eles não interessam somente ao indivíduo, mas a uma à coletividade. **Importante**. (SAUSSURE, 1ª C., 1891, f. 18, grifo em negrito nosso, tradução nossa)<sup>7</sup>.

A história é composta, de acordo com Saussure, por atos humanos, como a arte, a religião, os costumes etc. Do ponto de vista de Durkheim<sup>8</sup>, esses atos humanos são fatos sociais, pois consistem em instituições e comportamentos dos indivíduos que foram definidos socialmente e passados por meio da educação. Logo, se partirmos das elaborações desse filósofo, temos que a relação da língua com a história outorga à primeira não apenas a qualidade de ser concreta, mas também a qualidade de ser social.

Porém, essa não é a única perspectiva do objeto da Linguística que Saussure procura destacar. Junto a ela, o linguista ressalta também a possibilidade de se considerar a língua como um sistema que pode ser compreendido independentemente desses fenômenos da sociedade, muito embora eles estejam intimamente vinculados às línguas, entendidas como as manifestações linguísticas dos povos. Concernente a isso, destacamos o seguinte trecho da P.C.:

Mas todos esses fatos, grandes ou pequenos, devido aos quais **a língua se encontra misturada (~~et~~ de perto) à vida dos povos, do fato tomado** à vida política social, literária não são, eu o **repito**, ou são apenas de vez em quando **o que podemos chamar a vida da língua ela mesma**. (SAUSSURE, 1ª C., 1891, f. 16-17, grifos em negrito nossos, tradução nossa)<sup>9</sup>.

7 No original : « Quelle est donc la 2<sup>ème</sup> condition ~~frisée~~ impliquée par le mot de science historiq. – c’est que l’objet qui fait la matière de l’histoire p. ex. l’art la religion le costume etc. représente, ds un sens quelconque, des actes humains, régis par la volonté et l’intelligence humaine, - et qui d’ailleurs doivent être tels qu’ils n’intéressent pas seulement l’individu mais ~~une~~<sup>la</sup> collectivité. **Importante** ».

8 De acordo com Durkheim (2011 [1893], p. 11-12), a língua, tal como a religião, a cultura e outros aspectos, existe independentemente dos indivíduos tomados isoladamente, ou seja, esses são aspectos que “existem fora deles [dos indivíduos]. O sistema de signos de que me sirvo para expressar meu pensamento, o sistema monetário que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais, as práticas adotadas em minha profissão etc. funcionam independentemente do uso que faço deles.”.

9 No original: « Mais tous ces faits, grands ou petits, par où la langue se trouve mêlée (~~et~~ de près) à la vie des peuples, ~~de le fait pris~~ à la vie politiq. sociale, litter., ne sont pas je le répète ou ne sont que de temps à autre ce qu’on peut appeler la vie de la langue elle-même. ».

Neste momento, torna-se notável que a separação, proposta por Saussure, entre história da língua e história dos povos não parece se sustentar de forma tão categórica. Isso porque, como é possível observar, o linguista mesmo afirma que os fatos que fazem com que a língua se encontre misturada à vida dos povos **interferem na língua de vez em quando**. Ora, se houvesse uma separação estrita entre os dois tipos de história propostos pelo linguista, muito provavelmente não haveria uma interferência tão significativa ao ponto de levar o linguista a considerá-la em sua teorização. Assim, entendemos que o uso da expressão “apenas de vez em quando” é um modalizador da distinção entre história da língua e história dos povos, e denuncia um titubeio do linguista com relação à separação que ele propõe.

Por mais que Saussure busque mostrar que é possível considerar um dos “dois lados da moeda” de forma independente do outro, o entrelaçamento que há entre o sistema e o fato linguístico é tão íntimo que, vez ou outra, Saussure se mostra preso em sua própria argumentação. É o que o ocorre no trecho a seguir:

É por outro ponto de vista, por conseguinte, que a ciência da linguagem reivindica o título de ciência histórica. É que toda língua tem ~~uma história~~, nela mesma tem uma história que se desenrola perpe==tuamente, que é feita de uma sucessão de acontecimentos linguísticos, ~~exemplo que~~ <sup>os quais</sup> não tiveram qualquer impac==to no exterior, e que ~~do mesmo modo são completamente independentes~~ e jamais foram inscritos pelo célebre buril da história; assim como, por sua vez, são completamente independentes, em geral, do que acontece exteriormente. (SAUSSURE, 1ª C., 1891, f. 17, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Nesse momento, Saussure parece desconsiderar sua própria afirmação (mostrada no trecho anterior) de que a história dos povos interfere, algumas vezes, na história da língua. Vemos que o linguista trata, no trecho acima, da diacronia, isto é, da história da língua. Nessa perspectiva, ele nega que as mudanças linguísticas ocasionem qualquer impacto no exterior de seu funcionamento e, por conseguinte, considera que elas não são inscritas na história dos povos e não sofrem qualquer influência dos fatos exteriores à língua. Essas considerações são questionáveis, visto que o acesso às mudanças linguísticas só pode ser feito por meio das produções culturais dos povos apreciadas ao longo do tempo.

---

10 No original: « C'est à l'autre point de vue par conseq<sup>ue</sup> que la science du langage revendique le titre de science historique. C'est que tte langue ~~a une histoire~~, en elle-même a une histoire qui se déroule perpé==tuellement, qui est faite d'une succession d'événements linguistiques, ~~exemple qui~~ <sup>lesquels</sup> n'ont point eu de reten==tissement au-dehors, ~~de même qu'ils sont complètement indépendants~~ et n'ont jamais été inscrits par le célèbre burin de l'histoire ; de même qu'à leur tour ils sont complètement indépendants en général de ce qui se passe au-dehors. ».

O acesso à literatura permite conhecer as mudanças linguísticas e, a partir delas, chegar às leis que as regem. Isso possibilita, por consequência, conhecer o funcionamento do sistema linguístico e as propriedades desse sistema que ocasionam a mudança. Além disso, é preciso considerar que a história política – que compõe a história dos povos – bem como questões geográficas e questões culturais mais gerais incidem na língua, de forma a ocasionar modificações. Assim, destacamos que, por mais que Saussure procure separar a história da língua da história dos povos, parece haver, entre elas, uma íntima relação que impossibilita a distinção absoluta de ambas.

Acerca do trecho mencionado consideramos, ainda, que há outra interpretação possível. Compreendemos que a natureza histórica da ciência da linguagem está relacionada à sua independência do que ocorre no exterior, ou seja, dos fatos sociais em geral. Contudo, dada a sua relação com a história dos povos, a história da língua é dependente desses fatos para que exista, visto que ela só é possibilitada pelo registro linguístico de uma comunidade. Dessa forma, como pode o caráter histórico da língua ser reivindicado por um viés que desconsidera os elementos que a fazem existir?

Por ora, suspendemos essa questão, a fim de passarmos à análise da história nos documentos referentes aos cursos de Linguística Geral ministrados por Saussure.

## 2 A história e os cursos de Linguística Geral

A história<sup>11</sup> aparece em alguns momentos das elaborações de Saussure sobre a língua apresentadas no CLG; entre eles, ressaltamos dois, que consistem em pontos cruciais da teorização do linguista: a abordagem diacrônica da língua e a delimitação dos elementos que compõem a Linguística externa. A respeito deste último, Saussure estabelece, no capítulo quinto da Introdução do CLG, que essa Linguística que lida com os elementos de caráter externo se ocupa “de coisas importantes”, as quais incidem diretamente no estudo da linguagem (cf. SAUSSURE, 2006 [1916], p. 29). A história e os costumes da sociedade estão entre os elementos que são exteriores ao sistema linguístico, mas cuja relevância é elucidada pelo linguista. Segundo ele:

Incluem elas [as coisas importantes], primeiramente, todos os pontos em que a Linguística confina com a Etnologia, **todas as relações que podem existir entre a história duma língua e duma raça ou civilização. Essas duas histórias se associam e mantêm relações recíprocas.** Isso faz recordar um pouco as correspondências verificadas entre os fenômenos linguísticos propriamente

---

11 Embora, em alguns momentos, seja possível estabelecer uma aproximação entre a noção de história, em Saussure, e conceito de história estabelecido pelo filósofo romano M. T. Varrão, não nos ateremos a tratar explicitamente dessa aproximação, tendo em vista que ela extrapola os limites deste artigo.

ditos. Os costumes duma nação têm repercussão na língua e, por outro lado, é em grande parte a língua que constitui a Nação. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 29, grifo nosso).

Tal como já afirmamos é por meio da língua que a história de um povo é construída e registrada; fora da sociedade, uma língua cessa de existir, pois deixa de haver falantes que possam continuá-la. Em contrapartida, a trajetória de uma sociedade incide diretamente na língua de seu povo, ocasionando modificações lexicais, fonéticas e de outras ordens. Há, dessa forma, uma via de mão dupla.

A respeito da influência da história da sociedade e dos povos em uma língua particular, Saussure destaca, nomeadamente, a questão da história política. Trata-se do segundo elemento determinado pelo linguista como componente da Linguística externa:

Em segundo lugar, cumpre mencionar as relações existentes entre a língua e a história política. **Grandes acontecimentos históricos, como a conquista romana, tiveram importância incalculável no tocante a inúmeros fatos linguísticos.** A colonização, que não é senão uma forma de conquista, transporta um idioma para meios diferentes, o que acarreta transformações nesse idioma. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 29, grifo nosso).

Vemos que a língua que é falada em uma sociedade não está completa e acabada; ela não é imune às interferências e influências de outras línguas e de outras culturas ocasionadas por eventos histórico-políticos. Por isso, Saussure defende que esses elementos não devem ser desconsiderados na análise das línguas, muito embora os coloque no patamar de elementos externos ao sistema linguístico.

É claro que há um grande engajamento de Saussure em busca de separar esses elementos e fenômenos sociais da Linguística que propõe. Contudo, não acreditamos que seja possível cumprir essa tarefa com sucesso em todo o percurso de delimitação da língua. Como temos mostrado, a todo instante, os fenômenos sociais incidem na delimitação saussuriana de um objeto formal para a Linguística de caráter interno; isto é, a própria teorização do linguista, embora busque desvincular os fenômenos sociais do sistema de língua, frequentemente recorre a eles para que consiga defini-lo.

Como dissemos, a história também compõe as elaborações de Saussure sobre a língua, na distinção estabelecida por ele entre diacrônico e sincrônico. O linguista afirma que “de modo geral, é muito mais fácil fazer a Linguística estática [sincrônica] que a histórica [diacrônica]” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 117). A diacronia, por ser histórica, consiste no estudo da(s) língua(s) através do tempo. Por conseguinte, não há como abordar a história da língua sem considerar sua relação com este elemento.

Assim, a história e o tempo se apresentam, no CLG, de forma relacionada às tradições linguísticas e aos costumes de determinado período. Isso pode ser notado no seguinte momento da edição:

Não basta, todavia, dizer que a língua é um produto de forças sociais para que se veja claramente que não é livre; **a par de lembrar que constitui sempre herança de uma época precedente, deve-se acrescentar que essas forças sociais atuam em função do tempo.** Se a língua tem caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 88, grifo nosso).

Analisada com base em um curto período de tempo, a língua pode aparentar ser fixa e completa. Contudo, considerada através do tempo, percebe-se que ela está em constante mudança; essas mudanças, entretanto, só podem ser percebidas porque a língua, talvez paradoxalmente, continua, é “sempre herança da época precedente”.

Vale ressaltar, ainda, a afirmação de Saussure de que a língua é “um produto das forças sociais”; essa é uma afirmação que compõe o segundo capítulo da primeira parte, intitulado “Princípios Gerais”. Ela está presente, portanto, na parte da edição que é considerada por muitos como a responsável por apresentar a contribuição original de Saussure, ou seja, a busca pela definição de língua enquanto objeto formal e um sistema de signos. Entretanto, ela não parece ter sido considerada nas críticas dos estudiosos do século XX. A título de exemplo, podemos citar a denominação de “objetivismo abstrato”, dada por Volochinov (1929), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em relação ao CLG. Segundo este autor, o sistema sincrônico não dá espaço para a enunciação e, desse modo, a interação verbal, que deve ser justamente o foco da linguística, fica desamparada se considerada no quadro teórico saussuriano (cf. FARACO, 2003).

Pensamos que esse tipo de afirmação baseia-se, principalmente, em uma leitura padrão do CLG, que considerou como ponto principal das elaborações saussurianas a concepção de língua enquanto sistema, desconsiderando, por outro lado, a definição de língua como instituição social e sua relação com os aspectos históricos, culturais e sociais de uma comunidade falante. Ademais, pode-se pensar também que a distinção metodológica entre língua e fala, efetuada por Saussure com o intuito de estabelecer um objeto de estudo para linguística, foi levada ao extremo, no sentido de que seus matizes não foram apreendidos.

Isso pode ser visto de maneira clara ao considerarmos as anotações de A. Riedlinger, referentes ao primeiro curso de linguística geral e que tocam na famosa distinção entre língua e fala:

Dessas duas esferas, **a esfera da fala é a mais social**, a outra é a mais completamente individual. **A língua é o reservatório individual**; tudo o que entra na língua, ou seja, na cabeça, é individual. [...] Se tudo que é produzido de novo é criado na ocasião do discurso, isso quer dizer ao mesmo tempo que é do lado social da linguagem que tudo se passa. Em segundo lugar, é suficiente tomar a soma dos tesouros de língua individuais para se ter a língua. Com efeito, tudo isso que se considera na esfera interior do indivíduo é sempre social por que nada lhe penetra que <não seja> pela fala, primeiro <consagrado pelo uso> de todos na esfera da fala. (SAUSSURE apud RIEDLINGER, 1996, p. 65-66)<sup>12</sup>.

A princípio, o excerto acima pode ser considerado contrário àquilo que está explicitado no CLG, tendo em vista que na edição a língua é tomada como social e a fala como individual. Para nós, o que é colocado em questão é justamente a interação verbal e seu papel na transmissão e mudança da língua: a esfera da fala é mais social, pois é por meio dela que o falante se comunica, **na ocasião do discurso**, ou seja, inseridos em um determinado contexto histórico-social.

Se a fala é considerada social é justamente porque está inserida em uma determinada situação de comunicação que demanda ao falante não só a mobilização da língua como também a adequação às necessidades do discurso. (cf. SAUSSURE apud RIEDLINGER, 1996, p. 65). Percebe-se, desse modo, que a distinção entre língua e fala é metodológica, no sentido de que essas duas esferas estão tão imbricadas uma na outra que, muitas vezes, se determinam.

Mas, e a história? Em que aspecto ela pode ser pertencente a uma concepção de língua como instituição social, considerando, principalmente, sua relação com a fala? No próximo tópico, discorreremos um pouco acerca dos manuscritos saussurianos das lendas germânicas com o objetivo de iluminar a relação estabelecida entre língua, fala e história.

---

12 No original: « Des ces deux sphères la sphère parole est la plus sociale, l'autre est la plus complètement individuelle. La langue est le réservoir individuel; tout ce qui entre dans la langue, c'est-à-dire dans la tête, est individuel. [...] Si tout ce qui se produit de nouveau s'est créé à l'occasion du discours c'est dire que en même temps que c'est du côté social du langage que tout ce passe. D'autre <part> il suffira de prendre la somme des trésors de langue individuels pour avoir la langue. Tout ce que l'on considère en effet dans la sphère intérieure de l'individu est toujours social parce que rien n'y a pénétrer qui <ne soit> d'abord <consacré par l'usage> de tous dans la sphère extérieure de la parole. ».

### 3 A história e os Niebelungen

No que diz respeito à relação entre língua e história dos povos nos manuscritos sobre as lendas germânicas, temos como ponto de partida o fato de que a história dos povos já se encontra na própria motivação do linguista ao se debruçar sobre estas narrativas. Além de podermos rememorar a famosa carta enviada a Meillet em 1906, na qual Saussure evidencia seu “prazer histórico”, temos que os aspectos ligados à história dos povos foram levados a público pelo linguista em suas participações nas sessões da *Société d’Histoire et Archéologie de Genève*. Em uma delas, ministrada em 1904 e intitulada *Les burgondes et la langue burgonde en pays romaine*, Saussure (1922 [1904], p. 606, tradução nossa<sup>13</sup>) explicita que:

Assentados primeiro na bacia do Elba, depois no Wurtemberg atual, os burgúndios, antes de se fixarem em nossas terras, formaram no médio Reno, em torno de Worms, um Estado efêmero, cuja lembrança, embelezada pela poesia, transmitiu-se de geração em geração nas narrativas e canções épicas referentes aos Niebelungen.

Dessa afirmação decorre que há a possibilidade de se retomar, pela análise das narrativas lendárias, não só a língua burgúndia, como também os vestígios da história de seu povo. Além disso, deve-se ressaltar que as narrativas e canções épicas às quais o linguista se refere foram transmitidas oralmente durante séculos: estima-se que o Niebelungen, por exemplo, se refira a acontecimentos históricos ocorridos em 435 a.C, tendo sido transcritos somente em 1200 d.C. Obviamente, a natureza da literatura oral está ligada à fala e, conseqüentemente, à língua e às mudanças linguísticas. Temos, nesse sentido, uma confluência de interesses e a assunção de que língua e história estão em constante relação.

Com o intuito de ilustrarmos o alcance teórico dessa pesquisa, selecionamos alguns trechos em que Saussure discorre sobre a história do povo burgúndio, da qual teria se originado a lenda dos Niebelungen:

Que extraordinário tesouro para a história não teríamos nos Nibelungenlied? Toda a vida do pequeno reino burgúndio de 435, [...] estaria lá sob nossos olhos, e com uma profusão de detalhes incomparável. Um furo da história seria substituído por uma fonte abundante, o que nos desperta desconfiança e nos leva a dizer que; ou toda essa lenda é um produto de invenção, o que é improvável, ou se

---

13 No original: « Établis d’abord dans le bassin de l’Elbe, puis dans le Wurtemberg actuel, les Burgondes, avant de se fixer dans nos contrées, avaient formé sur le Rhin moyen, autour de Worms, un État éphémère, dont le souvenir, embelli par la poésie, s’est transmis de génération en génération dans les récits et les chansons épiques relatifs aux *Nibelungen*. ».



ela é executada sob um fundo histórico, todas as chances são para que ela seja executada sob um fundo histórico absolutamente conhecido e retomado pelos cronistas paralelamente ao que ela oferece a ela mesma. (SAUSSURE/LEG, 1986, p. 21, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Na citação acima, o linguista não afirma apenas o fundo histórico dessa lenda, como também a existência de algo paralelo que ela oferece por si mesma. Ao que nos parece, há aqui a constatação de que a lenda, sendo uma narrativa oral, possui um funcionamento próprio: enquanto contada e recontada pelos poetas, ela não seria estática. Ora, é importante lembrar que o ato de contar uma lenda tinha um caráter convencional, tendo em vista que era uma prática social de determinadas culturas, utilizada para transmitir a história dos povos em uma época em que a escrita era privilégio de poucas pessoas. Temos, dessa forma, a consideração, por parte de Saussure, da situação de comunicação e da função social desempenhada pelo poeta, ou seja, das **necessidades do discurso**. Isso fica evidente no seguinte trecho, em que Saussure discorre sobre o papel da falta de memória na transmissão das narrativas orais:

~~A falta de memória desempenha um papel pela parte dos detentores encarregados da lenda é um elemento <psicológico> negativo que, em tal matéria, é forçado a produzir um resultado <consideravelmente> positivo: a invenção de qualquer coisa para substituir isso que não vem à memória no momento desejado.~~

~~Não há uma avó contando uma história aos seus netos que, quando [~~

Falta de memória. A invenção de qualquer coisa para substituir <outra coisa> que não vem à memória <do contador> no momento desejado é para o contador uma pequena humilhação passageira que ele tenta dissimular <de seu público>, e para o destino geral da lenda, é um dos maiores e mais regulares fatores de transformação. Podemos dizer que o esquecimento age aqui como um fator <psicológico> positivo (porque é necessário a todo preço reparar o esquecimento), e <é necessário acrescentar que nós vemos o mesmo fenômeno no domínio infinitamente mais delicado das formas linguísticas.>. (SAUSSURE/LEG, 1986, p. 440, tradução nossa)<sup>15</sup>.

---

14 No original: « Quel extraordinaire trésor pour l'histoire n'aurions-nous pas alors dans le Nibelungenlied? Toute la vie du petit royaume burgonde de 435, autrement à peine certifié dans son existence par deux mentions de Chroniques, serait là sous nos yeux, et avec une profusion de détails incomparable! Un trou de l'histoire serait remplacé par une abondante <source>. Voilà qui éveille quelque défiance, et qui amène au moins à se dire ceci; ou bien toute cette copieuse légende est un pur produit d'invention, ce qui est improbable, ou bien si elle court sur un fond historique toutes chances sont pour qu'elle coure sur un fond historique absolument connu et recuilli par des chroniqu<eurs>, parallèlement à ce qu'elle offre elle-même. ».

15 No original: « Le manque de mémoire de la part des détenteurs attitrés de la légende est

Na citação acima podemos depreender que o narrador, enquanto responsável pela transmissão dos fatos históricos, possui determinados critérios a seguir no momento da recitação. De fato, o indivíduo interessado em seguir essa função passava por todo um treinamento, que contemplava tanto a memorização da narrativa quanto questões de entonação, adequação ao público e mecanismos de acréscimo/substituição nos momentos em que a memória lhe faltasse (cf. BÄUML; SPEILMAN, 1975). O poeta possui, desse modo, uma liberdade regrada no momento de narrar uma lenda, o que implica, inclusive, um tipo de autoria específico, como aponta Hermann (1999), de acordo com a qual a autoria nas narrativas orais ocorre no momento em que elas são contadas, fazendo com que o poeta ocupe, ao mesmo tempo, a função de ator e criador.

Nesse sentido, temos que a memória age na narrativa da mesma maneira com que age na língua, o que implica o mecanismo linguístico, ou seja, a mobilização da língua pelo falante por meio dos eixos associativos e sintagmáticos. No que concerne à relação entre lenda e história, temos que os fatos históricos estão submetidos, concomitantemente, à memória e ao funcionamento da língua.

Ainda na citação acima, tem-se que Saussure titubeia entre considerar a ausência de memória enquanto um fator negativo ou enquanto um fator positivo. Ao que nos parece, ele acaba por se decidir pela positividade dessa ausência, tendo em vista que é ela a responsável pela inserção de “qualquer coisa” que substitua uma lacuna na narrativa, ocasionando, assim, as mudanças na lenda.

O funcionamento específico da narrativa oral, que se ancora no funcionamento linguístico, não impede que lenda seja um veículo de transmissão da história, entretanto, os acontecimentos históricos não são transmitidos de maneira uniforme e estática. Considerando esse funcionamento que é próprio da lenda, faz-se necessário a Saussure considerar, em suas elaborações, as relações e mudanças que podem ocorrer na narrativa. Assim, percebe-se nos manuscritos um grande esforço para se enxergar pontos comuns entre a história do povo burgúndio e o enredo do Niebelungen: o linguista realiza um levantamento dos dados históricos, que já apresentam incompatibilidades quando se comparam documentos distintos e, depois, compara esses dados com aquilo que se encontra na lenda. Vejamos um exemplo dessa comparação:

---

un élément <psychologique> négatif, qui, en telle matière, est forcé de produire un résultat <considérablement> positif: l'invention de quelque chose pour remplacer ce qui ne revient pas à la mémoire au moment voulu. Il n'y a pas un grand-maman racontant une histoire à ses petits enfants qui, lorsque [ « Manque de mémoire. L'invention de quelque chose pour remplacer <une autre chose> qui ne revient pas à la mémoire <du conteur> au moment voulu, est pour le conteur une petite humiliation passagère qu'il essaie de dissimuler <à son public>, pour la destinée générale de la légende un des plus énormes <et de plus réguliers> facteurs de transformation. On peut dire que l'oubli agit ici comme un facteur <psychologique> positif (parce qu'il faut à tout prix réparer l'oubli), et <il faut> ajouter nous assistons exactement au même phénomène dans le domaine infiniment plus délicat des formes linguistique ».

[...]- A irmã de Brynhildr, Volsunga Saga capítulo XXIII chama-se Bekkhildr, mas tem um filho Alsvidr cujo nome lembra Galesvinthe.

- (De resto, Bekkhildr é esposa de um simples hofdingi, que é o título de Heimir.) -

<Cremou-se (por marca de infâmia) o corpo de Brunehaut. Cf; a fogueira de Brünhilde - ver Hist. França, p. 272 ata de abertura do testamento de Brunehaut>

- Brynhildr parece não ter nascimento real, como Frédégonde, mas se nos ativermos a esse ponto, é necessário rasurar o item precedente que supõe precisamente Brynhildr = Brunehaut.

- O casamento de Brunehaut com o sobrinho de seu marido (que deu lugar ao concílio) pode lembrar a discussão Sigfried-Gunther sobre Brünhilt de quem ambos eram maridos. (SAUSSURE,/LEG, 1896, p. 50-51, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Esse trecho pertence a uma folha cujo título é "Coincidências entre a história de Fredégonde e Brumhild". A folha subsequente, por sua vez, possui o título de Não-coincidências. Uma dificuldade adicional encontrada pelo linguista em suas análises foi a de que, por ser de natureza oral e, desse modo, ter sido transmitida em territórios distintos por poetas diferentes - com seus respectivos repertórios e ausências de memória -, a lenda dos Niebelungen possui mais de uma versão. Desse modo, Saussure tinha que, além de comparar os dados históricos com o enredo da narrativa, comparar as várias versões das narrativas entre si, as quais podiam diferir tanto em relação à época, quanto em relação ao território em que foram contadas.

É possível pensar, nesse sentido, que há, da mesma forma que no âmbito da linguística, uma distinção entre a história dos povos e a história da lenda, isto é, entre a história humana e a diacronia lendária. E isso porque é perceptível, durante todo o conjunto de manuscritos saussurianos sobre a lenda, um interesse duplo relacionado à história: primeiro, pela história dos povos antigos, principalmente do povo burgúndio, do qual havia poucos registros; e, segundo, pela diacronia da lenda no sentido de apreender o mecanismo ao qual os fatos históricos estão submetidos a partir do momento em que se tornam narrativas orais (cf. HENRIQUES, 2019).

---

16 No original: « [...] - La soeur de Brynhildr, Volsunga Saga chap. XXIII, s'appelle Bekkhildr, mais elle a un fils Alsvior dont le nom rappelle Galesvinthe. - (Du reste est femme d'un simple hofdingi qui est le titre de Heimir.) - Brynhildr, paraît de naissance non royale comme Frédégonde, mais si l'on s'attache à cela il faut biffer l'article précédent qui suppose précisément Brynhildr = Brunehaut. - Le mariage de Brunehaut avec neveu de son mari (qui donna lieu à concile) peut rappeler la discussion de Sigfried-Gunther à propos de Brünhilt dont ils étaient tous 2 époux. ».

## 4 Considerações finais

Neste artigo, tivemos o objetivo de demonstrar que é possível apreender relações entre história e língua, nas elaborações de Saussure, a partir do momento em que consideramos que a língua não pode ser concebida, no arcabouço teórico saussuriano, somente enquanto um sistema de signos arbitrários que possui uma ordem própria independente de qualquer ordem que lhe seja exterior. Na verdade, ela deve ser considerada, antes de mais nada, como uma instituição social tão imbricada na sociedade que não é possível conceber uma sem a outra.

Nesse sentido, apesar de ser uma necessidade metodológica, no início do século XX, estabelecer um objeto de estudo nos moldes de uma ciência positivista, a relação íntima entre língua e sociedade e, conseqüentemente, a história, se faz presente a todo momento nas elaborações saussurianas. Na P.C, como vimos, Saussure tenta estabelecer uma distinção entre a história da língua e a língua na história, entretanto, ao mesmo tempo que essa distinção é desejada pelo linguista, ela não parece se deixar estabelecer. No CLG, os aspectos histórico-sociais incidem, a todo instante, na definição de língua enquanto sistema de signos, inclusive no que concerne à própria distinção entre língua e fala, o que indica justamente a potencialidade de considerar a língua, antes de tudo, enquanto uma instituição social, definição que parece ter passado despercebida pelos leitores da edição no século XX.

Por fim, nos manuscritos saussurianos sobre as lendas germânicas, vemos a confluência da história dos povos e da diacronia da lenda, que estão submetidos ao funcionamento da língua, não só entendida enquanto sistema – tendo em vista as relações associativas e sintagmáticas -, como também enquanto instituição social, sendo considerada em seu uso em uma determinada situação comunicativa.

## REFERÊNCIAS

BÄUML, F.; SPEILMAN, E. From Illiteracy to literacy: prolegomena to a study of the Nibelungenlied. *In*: BÄUML, F.; SPEILMAN, E. *Oral Literature*. W. C. Henderson & Son: Britain, 1975.

CHIDICHIMO, A. Les premières leçons de Saussure a Genève, 1891: textes, temoins, manuscrits. *Cahiers Ferdinand de Saussure*. Revue suisse de linguistique générale. Genève: Librairie Droz S.A, n. 62. p. 257-277. Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure, 2009.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1965.

CHOMSKY, N. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. *DELTA* [online], v. 13, p. 51-74, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 set. 2018.

DURKHEIM, E. *Fato social e divisão do trabalho*. Comentário de R. Musse. São Paulo: Editora Ática, 2011 [1893].

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo linguístico de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

HENRIQUES, S. M. *Os manuscritos de Ferdinand de Saussure sobre as lendas germânicas: uma relação entre a fala e a história*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

HERMANN, N. *The Development of the Nibelungen-legend in Various Periods of German Literature*. 1991. Dissertation (Master) – Dalhousi University, Halifax, Nova Scotia, 1999.

LABOV, W. *Sociolinguistique*. Tradução A. Khim. Paris: Les Édition de Minuit, 1976 [1972].

MEILLET, A. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1958 [1921].

MEILLET, A. *Développements linguistiques. Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1958 [1918].

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. *Cours de linguistique general*. Charles Bally e Albert Sechehaye (org.), com a colaboração de Albert Riedlinger, [1916].

SAUSSURE, F. *Deuxième Cours de Linguistique Générale (1908-1909): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger et Charles Patois/ Saussure's second course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Albert Riedlinger and Charles Patois*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by George Wolf. Pergamon Press, 1997.

SAUSSURE, F. *Première Cours de Linguistique Générale (1907): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger / Saussure's first course of lectures on general linguistics (1907): from the notebooks of Albert Riedlinger*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by George Wolf. Pergamon Press, 1996.

SAUSSURE, F. *Troisième Cours de Linguistique Générale (1910-1911)*: d'après les cahiers d'Emile Constantin / Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Emile Constantin. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris. Pergamon Press, 1993.

SAUSSURE, F. *Le Leggende Germaniche*. Scritti scelti e annotati a cura di Anna Marinetti e Marcello Meli, Zielo, Este, 1986.

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique par Rudolf Engler (Tome 1). Wiesbaden: Harrassowitz, 1968.

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique préparé par Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1967.

SAUSSURE, F. *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Texte établi par Charles Bally e Léopold Gautier. Payot/Droz: Genève, 1922 (p. np-631).

SAUSSURE, F. Première conférence à l'Université (cours d'ouverture, novembre 1891). *In: Papiers Ferdinand de Saussure, 3951/1*. Bibliothèque de Genève, 1891.

SILVEIRA, E. M. *As marcas do movimento se Saussure na fundação da Linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SECHEHAYE, A. C. Phonétique du grec et du latin: cours de M. Ferdinand de Saussure – Université de Genève 1891-1892. Texte établi par Alessandro Chidichimo. *Cahiers Ferdinand de Saussure*. Revue suisse de linguistique générale. Genève: Librairie Droz S.A, n. 62. p. 279-288. Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure, 2009.

TESTENOIRE, P. Y. A sombra do Curso (1960-1980). *Revista Leitura: Novo retorno a Saussure*, Maceió, v. 1, n. 62, p. 394-414, 2019.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Editora Hucitec, 1979 [1929]. .

# Do fonológico ao discursivo: hipóteses sobre a produção da chamada “fala telegráfica” no contexto das afasias

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2624>

**Rosana do Carmo Novaes-Pinto<sup>1</sup>**

## Resumo

Os estudos sobre a chamada “fala telegráfica” são, em geral, desenvolvidos no contexto das investigações sobre o agramatismo. Essa produção caracteriza-se pela omissão e/ou substituição de morfemas livres ou flexionais, com predominância de palavras de classes abertas e tem sido, na maioria dos estudos linguísticos, atribuída a um déficit de natureza sintática (GRODZINSKY, 1984). Entretanto, há autores que a relacionam a um distúrbio de acesso lexical, predominantemente morfológico (BRADLEY *et al.*, 1980), enquanto outros afirmam tratar-se de dificuldades no acesso fonológico (KEAN, 1985). Embora em menor número, há trabalhos que destacam sua natureza predominantemente pragmática (KOLK *et al.*, 1985; NESPOLOUS, 1997). Caramazza e Berndt (1985), partindo da diversidade de perspectivas, caracterizam o agramatismo como um “déficit multicomponencial”. Este artigo visa apresentar uma abordagem integrada dos níveis linguísticos (JAKOBSON, 1954; COUDRY, 1988 [1986]), à luz da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, tendo como foco a produção de “fala telegráfica”.

**Palavras-chave:** afasia; agramatismo; fala telegráfica; níveis linguísticos; neurolinguística.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [ronovaes@terra.com.br](mailto:ronovaes@terra.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-4413-0099>

# From phonological to discursive: hypothesis about the production of the so-called telegraphic speech in the context of aphasia

## Abstract

Studies on the so-called “telegraphic speech” are in general developed in the context of agrammatism investigations. This production is characterized by the omission and/or substitution of free or inflectional morphemes, with predominance of open-class words, and has, in most linguistic studies, been attributed to a syntactic deficit (GRODZINSKY, 1984). However, there are authors who relate it to a lexical retrieval disorder, predominantly morphological (BRADLEY *et al.*, 1980), while others claim to be phonological access difficulties (KEAN, 1985). Although in fewer numbers, there are works that highlight its predominantly pragmatic nature (KOLK *et al.*, 1985; NESPOLOUS, 1997). Caramazza & Berndt (1985), starting from the diversity of perspectives, characterize agrammatism as a “multicomponential deficit”. This paper aims to present an integrated approach of linguistic levels (JAKOBSON, 1954; COUDRY, 1988[1986]) enlightened by the enunciative-discursive Neurolinguistics, focusing on the production of telegraphic speech.

**Keywords:** aphasia; agrammatism; telegraphic speech; linguistic levels; neurolinguistics.

## Introdução

O estudo da afasia sofreu uma transformação radical na última década. Outrora província restrita de neurologistas, neuropsicólogos e fonoaudiólogos, o estudo da afasia passou a ocupar um lugar importante na linguística e na psicolinguística. Os pesquisadores consideram a afasia não apenas como um campo de teste para modelos de capacidade linguística normal, mas também como um importante domínio de dados que pode desempenhar um papel crucial na construção de modelos de capacidade linguística normal. (KEAN, 1985, p. xi, tradução nossa<sup>2</sup>).

O estudo das categorias clínicas – dentre as quais o *agramatismo* – tem sido de extrema relevância no campo das pesquisas neuropsicológicas e neurolinguísticas, visando compreender a organização e o funcionamento da linguagem, bem como sua interação com as demais funções cognitivas. A partir de categorias delimitadas no campo das patologias, são postulados modelos psicolinguísticos de “processamento”. Embora se constituam como “modelos”, alguns acabam por estabelecer relações diretas entre

---

2 No original: “The study of aphasia has undergone a radical transformation in the last decade. Once the restricted province of neurologists, neuropsychologists, and speech therapists, the study of aphasia has come to occupy an important place in linguistics and psycholinguistics. Researchers look to aphasia not only as a testing ground for models for normal linguistic capacity but also as an important domain of data that can play a crucial role in the construction of models of normal linguistic capacity”.



aspectos da linguagem e áreas cerebrais específicas. As categorias clínicas, assim, têm servido como um lugar privilegiado para testar e/ou validar teorias acerca da autonomia, da interação ou da integração dos níveis linguísticos (NOVAES-PINTO, 1999). Um exemplo ao qual costumo me referir para ilustrar a relação do modelo com uma suposta realidade neuropsicológica<sup>3</sup> é a seguinte afirmação de Menn e Obler (1990, p. 4, grifos meus):

A Neurolinguística, como ramo da Neuropsicologia, tem por objetivo construir uma teoria de como a linguagem é processada no cérebro normal; **o neurolinguista estuda a afasia na tentativa de relacionar a lesão a estruturas cerebrais específicas, com o distúrbio de aspectos específicos do desempenho ou do conhecimento da linguagem. Quanto mais delimitado for o déficit, maior a esperança de se apontar para um determinado processo envolvido no distúrbio de uma certa capacidade, e talvez, portanto, seu substrato neurológico.**

O aperfeiçoamento das técnicas de neuroimagem tornou possível indicar com precisão as áreas cerebrais acometidas por um episódio neurológico para fins clínicos (diagnósticos, tratamentos cirúrgicos e prognósticos) e permitiu também o desenvolvimento de pesquisas acerca das estruturas anatômicas envolvidas na realização de tarefas cognitivas complexas<sup>4</sup> (NOVAES-PINTO, 2011). Como vimos na citação anterior,

---

3 Tenho me referido criticamente a essa postura teórica, bastante recorrente na literatura, como perspectiva “*neo-localizacionista*”. A esse respeito, trago um trecho de Novaes-Pinto (2010, p. 272) que sintetiza esta noção: “Ao contrário das técnicas utilizadas por Gall e seus seguidores, no século XIX, que apalpavam os cérebros dos pacientes nas autópsias para descobrir protuberâncias ou lesões que justificassem o estabelecimento de seus mapas frenológicos, a utilização da neuroimagem se estabelece, no final do século XX e no início do século XXI, como o instrumento mais respeitado para revelar *verdades* acerca do funcionamento cerebral. A chamada ‘*década do cérebro*’, que se iniciou em 1991, possibilitou um avanço sem precedentes no seu conhecimento científico. Segundo Damásio (1997), muitas descobertas foram possíveis graças à utilização da ressonância magnética e de reconstruções tridimensionais *in vivo*, bem como o estudo das lesões, que permitiram uma nova onda de experimentos cognitivos, ajudando a esclarecer e a transformar a visão clássica a respeito do funcionamento cerebral. [...] Luria (1976) afirma que o desenvolvimento tecnológico permitiu o surgimento da Neurologia Clínica e da Neurocirurgia, o que, por sua vez, possibilitou avanços nos estudos dos mecanismos cerebrais. Entretanto, apesar desse avanço, o autor afirma que questões relativas ao seu funcionamento – ao *cérebro em ação* –, estão ainda por desejar melhor tratamento teórico”.

4 A Ressonância Magnética Funcional (RMf), uma das técnicas de neuroimagem mais utilizadas nas pesquisas neuropsicológicas, permite observar a atividade das áreas cerebrais “convocadas” para a realização de uma determinada tarefa. Isso ocorre porque tais áreas demandam um aumento dos níveis de oxigênio no cérebro, provido pelo fluxo sanguíneo. A imagem obtida, entretanto, não é uma “fotografia” do cérebro, no momento exato em que a tarefa é realizada. Há, segundo os especialistas, um *delay* entre o tempo real e o tempo em que a imagem é visualizada. Além disso, as imagens têm também a interferência de variáveis individuais, anatômicas, sobretudo com relação ao calibre de veias e artérias, por exemplo. Estas questões não diminuem, de forma

quanto mais circunscrita a lesão, maior a probabilidade de se compreender o papel de uma determinada área para um processo motor ou cognitivo. Menn e Obler (1990), entretanto, deixam entrever a crença de que a lesão compromete aspectos específicos do “conhecimento” ou do “desempenho” da linguagem – hipótese fundada em princípios da teoria gerativa, que orientou a grande maioria dos estudos na segunda metade do século XX. O ponto mais questionável, ao meu ver, é a tentativa de relacionar de forma direta aspectos envolvidos na produção ou na compreensão da linguagem a substratos neurológicos, crítica feita pelos neuropsicólogos não-localizacionistas como Jackson (1874), Freud (1871) e Luria (1973), dentre outros, já no final do século XIX e início do século XX.

Estudos de renomados pesquisadores foram organizados por Kean (1985) no célebre volume intitulado *Agrammatism* e colocaram em cheque a chamada “Teoria do Déficit Sintático Central”, abrindo espaço para que novas hipóteses fossem elaboradas para explicar, sobretudo, a produção da chamada “fala telegráfica”. Esta é ora compreendida como uma falha de acesso fonológico, ora como falha de acesso lexical, como dificuldade na organização sintática ou ainda desenvolvida como adaptação dos afásicos a diferentes contextos pragmáticos. Trata-se, portanto, de um tema bastante vasto que ainda ocupa de forma muito relevante os estudos em neuropsicologia e neurolinguística nestas primeiras décadas do século XXI.

Este artigo objetiva, sobretudo, (i) apresentar e discutir essas diferenças teóricas, à luz da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, com foco nas afasias e no funcionamento integrado dos níveis linguísticos (JAKOBSON, 1954; COUDRY, 1988 [1986]) e (ii) dar visibilidade a esse *funcionamento integrado* (LURIA, 1976; COUDRY, 1988 [1986]); (NOVAES-PINTO, 1992, 1999) por meio da análise de dados produzidos em contextos dialógicos com sujeitos afásicos, cuja produção de linguagem se caracteriza pela chamada “fala telegráfica”.

Seria impossível, neste trabalho, trazer uma revisão exaustiva da literatura. Opto, assim, por sintetizar algumas das reflexões sobre o tema que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP)<sup>5</sup>, com foco na fala telegráfica. Não serão aprofundados neste texto os aspectos metodológicos das pesquisas<sup>6</sup>, mas vale ressaltar, para os objetivos aqui estabelecidos, que os estudos

---

alguma, a importância da neuroimagem para os estudos neuropsicológicos e, em especial, para os diagnósticos de lesões e processos degenerativos. Entretanto, é necessário refletir sobre seus limites explicativos, já que as imagens resultam de uma interpretação estatística dos dados. (NOVAES-PINTO, 2011).

5 Nossas pesquisas sobre as afasias têm como lócus o Centro de Convivência de Afásicos (CCA). Coordeno o *Grupo 3*, do qual participam sujeitos afásicos, alunos da graduação e pós-graduação.

6 A respeito dos dilemas metodológicos no campo dos estudos das afasias, ver Novaes-Pinto (2006): *Desafios metodológicos da pesquisa neurolinguística no início do século XXI*.

são desenvolvidos na perspectiva qualitativa, privilegiando dados que emergem em contextos interativos. As análises, de cunho microgenético, têm aporte principalmente nos trabalhos de Vygotsky (1984)<sup>7</sup> e fundamentam-se na produção e na compreensão do “enunciado”, tal como postulado por Bakhtin (1997)<sup>8</sup>.

## Sobre o agramatismo e a produção da fala telegráfica

O *agramatismo* é uma das categorias clínicas mais estudadas dentre os distúrbios afásicos. Nas palavras de Resnik (1997), trata-se de um fenômeno “testemunha”, que se prestou às mais diversas interpretações ao longo da história de seus estudos e que reflete não apenas movimentos teóricos produzidos na Linguística, mas também certos enfoques neuropsicológicos. Segundo Kean (1985), há um consenso de que o agramatismo seja um distúrbio distinto dos demais fenômenos linguísticos presentes nas afasias e que, por isso, nenhuma perspectiva unitária daria conta de descrevê-lo e explicá-lo. Algumas de suas descrições datam de mais de um século e questões postuladas pelos neuropsicólogos clássicos ainda estão na agenda dos estudos contemporâneos (NOVAES-PINTO, 1999).

Segundo Goodglass e Menn (1985), o agramatismo foi inicialmente descrito por Deleuze, em 1819, como uma característica marcante na fala de certos pacientes afásicos, o que aponta para o fato de que, já nos primeiros estudos, houve uma equivalência entre essa categoria e a chamada “fala telegráfica” – sua característica mais marcante. De acordo com Tissot, Mounin e Lhermitte (1973), esses fenômenos foram abordados exclusivamente em termos de sua estrutura de *produção*, com destaque para as seguintes características:

- apagamento de palavras funcionais no discurso, isto é, de conjunções, preposições, artigos,
- pronomes, verbos auxiliares e cópulas (com exceção das conjunções *and* e *because*);
- predominância de substantivos, em detrimento dos verbos, em algumas falas agramáticas;
- *perda* da flexão, substituída pela forma nominal do verbo;
- *perda* de concordância de pessoa, número e gênero, notadamente em línguas flexionais.

---

7 Segundo Vygotsky (1984, p. 74), “a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica [...]”. Acerca desses conceitos e de sua relevância para a pesquisa na área, ver Novaes-Pinto (1999, 2004, 2011) e Cazarotti-Pacheco (2012, 2016).

8 Acerca da produtividade dos conceitos bakhtinianos para descrever e analisar os dados que emergem no contexto das afasias, ver Novaes-Pinto (1999, 2004), Novaes-Pinto e Oliveira (2016) e Oliveira (2015).

Vemos que todas as características mencionadas são definidas pelo prisma das *perdas*. Essa visão decorre da crença de que a lesão neurológica destrói tecidos cerebrais responsáveis por aspectos específicos da linguagem, o que por sua vez acarretaria a perda de uma *competência* específica. O conjunto de questões sintetizadas por Linneberger, Schwartz e Saffran (1983) reforçam essa concepção:

- Há subcomponentes independentes no sistema de processamento da linguagem?
- Esses subcomponentes são descritíveis em termos de “níveis de representação” na teoria linguística?
- Tais componentes podem ser associados a áreas específicas do cérebro?

Nespolous (1993), pesquisador que vem se dedicando há décadas ao estudo do agramatismo, discorda da abordagem que o toma como um *déficit sintático central* que impacta a *competência linguística*. A esse respeito, o autor faz as seguintes ponderações:

Como a falha da competência linguística pode explicar a variabilidade<sup>9</sup> das performances, que se observa na quase totalidade dos pacientes? Uma palavra, não produzida num dado momento, é produzida alguns instantes mais tarde; uma frase, produzida num momento de forma agramática, pode aparecer menos agramática, ou mesmo sem agramatismo em outro momento. Uma alteração da competência linguística não deveria desembocar em alterações estáveis (i.e. não-variáveis) e permanentes? Seria razoável considerar que a recuperação – qualquer que seja a sua importância e ritmo – impõe a integração de uma competência? Mais do que uma adaptação das performances às novas condições impostas pela lesão cerebral? (NESPOLOUS, 1993, p. 3).

## **O funcionamento integrado dos níveis linguísticos: do fonológico ao discursivo**

Desde a chamada de Jakobson (1954) aos linguistas, para que se voltassem aos estudos das afasias, pesquisadores da área – sobretudo da sintaxe – viram no agramatismo uma importante fonte de dados para o estabelecimento de hipóteses e de modelos de processamento da linguagem. Jakobson elegeu o agramatismo como o protótipo das

---

9 Dediquei a minha pesquisa de Doutorado (NOVAES-PINTO, 1999) ao estudo da variação que caracteriza não apenas o agramatismo, mas outras “categorias clínicas”. Ao invés de descartar as categorias por conta das variações inter- e intra-individuais, busquei compreendê-las, justamente remetendo as diferenças ao *trabalho* que o sujeito afásico, apesar do impacto da lesão neurológica, continua operando sobre os recursos da língua, no processo de elaboração de seus enunciados, únicos e *irrepetíveis*, assim como os sujeitos. Esta temática está sendo desenvolvida no trabalho de Lima (2019), doutorado que se desenvolve com minha orientação.

dificuldades de *combinação* das unidades linguísticas, em oposição à jargonafasia, na qual o sujeito teria predominantemente dificuldades com a *seleção* lexical. O autor alerta para o fato de que os dois eixos da linguagem – paradigmático e sintagmático – são projetados um sobre o outro. Isso significa que para que uma unidade seja combinada à outra no eixo sintagmático, ela precisa ser selecionada dentre as muitas unidades possíveis dentro de um determinado paradigma (fonético/fonológico e morfo-lexical). Esse funcionamento explicaria como um mesmo fenômeno, com materialidade na produção da fala telegráfica, pode ser explicado tanto como uma dificuldade de “acesso lexical” – sobretudo do léxico funcional – ou como uma dificuldade sintática propriamente dita – na combinação de unidades morfológicas e lexicais.

Nespolous e Dordain (1995) sintetizaram a variedade de pontos de vista na literatura neuropsicológica acerca dos processos responsáveis pelo agramatismo, com enfoque em *um* ou em *outro* nível linguístico. Questionaram *qual* componente da gramática se encontraria alterado, se é que um único componente poderia estar comprometido isoladamente: seria o *componente sintático* – como sugere a maioria dos autores – ou o *componente fonológico* –, como defendem os trabalhos de Kean (1979, 1980)? Poderia, ainda, defender-se a dificuldade no *acesso lexical*, como apontam Bradley, Garrett e Zuriff (1980)<sup>10</sup>. Ainda sobre essa questão, Menn e Obler (1985) acreditam que a fala laboriosa e lenta, composta de sentenças fragmentadas, caracteriza-se por um *output limitado dos recursos linguísticos sintáticos e morfológicos*. Menn e Martohardjono (2016) concluíram, após a realização de um trabalho experimental, que a explicação morfológica é mais robusta do que a hipótese fonológica defendida por Kean.

Na literatura neurolinguística destacam-se os estudos realizados por Grodzinsky, na década de 80, quando relacionou a fala telegráfica ao apagamento dos *vestígios* na estrutura gramatical. Com base nos estudos deste autor, Gregolin-Guindaste (1996)<sup>11</sup> defendeu que o agramatismo caracteriza-se por um distúrbio de natureza sintática. Segundo a autora, a produção do sujeito “P”<sup>12</sup> não poderia ser explicada pela dificuldade

---

10 A abordagem de Kean (1980), segundo a qual o agramatismo deriva de dificuldades com o acesso fonológico, por exemplo, centra-se na ideia de que seriam preservados os morfemas tônicos das palavras ou sentenças, em detrimento dos morfemas gramaticais (flexionais e derivacionais). Isso explicaria, por exemplo, a predominância de formas nominalizadas dos verbos na fala telegráfica, a presença de substantivos e de outras categorias de classes abertas e, conseqüentemente, a ausência de palavras funcionais (GOODGLASS; MENN, 1985). De acordo com Goodglass e Menn (1985), a hipótese de Bradley *et al.* (1980) também concebe o agramatismo como um déficit de processamento dos morfemas gramaticais.

11 O trabalho de Gregolin-Guindaste (1996) sobre o agramatismo foi orientado por Coudry, no campo da Neurolinguística. A autora realizou um estudo longitudinal, focando a produção de preposições ao longo do tempo em que ele frequentou o CCA.

12 O sujeito “P” era um dos afásicos acompanhados longitudinalmente por Coudry em sua pesquisa de doutorado, concluída em 1986. As produções de “P” foram estudadas por Gregolin-Guindaste (1996) e por Novaes-Pinto (1992, 1999).

de encontrar palavras. O acesso ao léxico seria “bloqueado” em face de uma dificuldade sintática. A solução do sujeito para driblar suas dificuldades comunicativas, por outro lado, seria de ordem pragmática<sup>13</sup>. Para Gregolin-Guindaste (1996), o nível pragmático teria uma representação e funcionamento independentes, interagindo com os demais níveis formais apenas na formulação da “sentença”, no ato comunicativo. Nossas análises, por outro lado, dão visibilidade ao papel central do contexto pragmático-discursivo para as operações de seleção e combinação. As operações pragmáticas não entrariam em jogo apenas na elaboração (produção) da sentença nos níveis hierárquicos mais altos, mas estariam subjacentes à seleção das unidades mais elementares (fonológicas, morfológicas e semântico-lexicais).

Nespolous e Dordain (1993) também consideram que há efeitos de uma *eventual entrada em jogo* de estratégias adaptativas pelos indivíduos afásicos, de natureza pragmático-discursivas. Dentre os autores que mais enfatizaram que a fala telegráfica é o resultado da adaptação do sujeito às novas condições impostas pelas afasias estão Kolk e seus colaboradores. A abordagem por eles defendida ficou conhecida como “Teoria da Adaptação”, segundo a qual o agramático deveria ser considerado um super-gramático<sup>14</sup> (KOLK; GRUNSVEN; KEISER, 1985). Apesar das dificuldades, o sujeito escolheria adequadamente as palavras mais relevantes, considerando sua carga semântica, e as ordenaria segundo as coordenadas contextuais da interação: o tema discursivo, os interlocutores etc. Questões como essas levaram Nespolous e Dordain (1993) a incorporar os estudos pragmáticos para abordar tanto as dificuldades dos afásicos, quanto a *adaptação* que os sujeitos agramáticos desenvolvem.

Com base na produção sobre o agramatismo, sobretudo no final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX, Caramazza e Berndt (1985) concluem que este fenômeno deve ser concebido como um distúrbio *multi-componencial* ou *panlinguístico*, envolvendo a interação dos vários componentes linguísticos. Menn e Martohardjono (2016) referem-se a trabalhos mais recentes que seguem essa direção, abordando as interfaces entre o discurso e a sintaxe (AVRUTIN, 2000) ou entre aspectos morfossintáticos e lexicais (THOMPSON; FIX; GITELMAN, 2002). Embora mais amplos do que os anteriores, esses modelos partem da concepção de que os níveis linguísticos possam ser afetados *seletivamente*, ou seja, de forma independente. Em outras palavras, os componentes *interagem*, o que não significa que sejam *integrados*, como defendemos a partir dos

---

13 A autora atribuiu a evolução do quadro de “P” ao trabalho realizado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e afirmou que as “soluções” dadas pelo sujeito para lidar com as dificuldades sintáticas podem ser explicadas por sua competência pragmática.

14 Esta teoria tem sido criticada por desconsiderar, por exemplo, que há sujeitos que de fato não conseguem produzir palavras funcionais e a morfologia flexional, mesmo tendo todo o tempo disponível para elaborar seus enunciados.

pressupostos de Jakobson e, mais recentemente, de acordo com os postulados da Gramática Funcional do Discurso (GFD)<sup>15</sup>.

## **A integração dos níveis linguísticos: evidências dos estudos das afasias na perspectiva enunciativo-discursiva**

Um dos primeiros trabalhos a apresentar uma crítica sobre a aplicação dos modelos estruturalista e gerativista aos fenômenos afasiológicos foi o de Coudry e Possenti (1983). Os autores ressentiam-se, na época, do fato de que alguns avanços nos estudos linguísticos – como os discursivos – não haviam ainda repercutido em áreas em que a linguagem era um dos polos de uma relação interdisciplinar, como a Neurolinguística. Segundo eles, tais estudos poderiam provocar um deslocamento da noção de “patológico” na área dos estudos afasiológicos e, conseqüentemente, uma reinterpretação de muitos fenômenos e categorias.

A pesquisa de doutorado de Coudry, defendida em 1986 e publicada em 1988 como *Diário de Narciso: discurso e afasia*<sup>16</sup>, criticou as formulações fundamentadas em uma concepção de língua como *código*, sobretudo porque a avaliação dos “sintomas” é feita exclusivamente por meio de protocolos metalinguísticos que descartam das análises justamente os aspectos subjetivos da atividade linguística. A autora destaca, em seu trabalho inaugural, o conceito de linguagem como *atividade*, tal como foi proposta por Franchi (1977b). Retomo aqui uma passagem do autor porque o conteúdo relaciona-se ao tema central deste artigo:

A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (FRANCHI, 1977b, p. 22).

---

15 Pela natureza deste artigo, não será possível aqui articular os princípios da GFD às análises da fala telegráfica. Esta articulação vem sendo desenvolvida por Lima (2017, 2019) e será objeto de publicação futura.

16 *Diário de Narciso: discurso e afasia* foi publicado pela Martins Fontes em 1988 e deriva da tese de doutorado da autora, defendida em 1986 no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Neste artigo, ambas as datas serão referidas, uma vez que a primeira diz respeito à “fundação” da área de estudos, a Neurolinguística enunciativo-discursiva ou, como a autora vem se referindo atualmente, a Neurolinguística Discursiva.



A noção de “trabalho” é essencial para a perspectiva sócio-histórico-cultural que adotamos em nossos estudos. A linguagem é um *trabalho* que constitui ao mesmo tempo o sujeito e o próprio sistema da língua. Esse conceito é central também na teoria bakhtiniana, à qual recorreremos desde 1999 para compreender os enunciados no contexto das afasias. Bakhtin (1997) postula o “enunciado” como *unidade real da comunicação verbal*. Essa unidade é contraposta à *sentença* ou à *oração*, não só em termos extensionais, mas também em termos qualitativos. De acordo com o autor, a fala só existe na sua forma concreta nos enunciados de um indivíduo (BAKHTIN, 1997 [1979]). Os sujeitos reais, segundo Bakhtin, “trabalham sobre os recursos da língua” – recursos lexicais, morfológicos, sintáticos – para produzir *enunciados concretos*, como observamos na seguinte passagem:

O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente linguísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos (as flexões correspondentes, os pronomes, as formas pessoais dos verbos), sintáticos (os diferentes clichês e as modificações das orações). Essas formas, porém, só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. Esses recursos especializados da língua (recursos gramaticais) jamais abrangem, claro, todas as expressões pelas quais a fala se dirige a um destinatário. Certos recursos linguísticos podem até estar completamente ausentes; ainda assim o enunciado refletirá, com grande agudeza, a influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta. É sob uma maior ou menor influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita. (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Inspirada pelas questões brevemente sintetizadas até aqui acerca do agramatismo e, sobretudo, pelo trabalho de Coudry (1988 [1986]) com o sujeito “P”, passei a estudar o fenômeno do agramatismo (NOVAES-PINTO, 1992) com interesse na dificuldade que esse indivíduo afásico apresentava para julgar a gramaticalidade de sentenças. A avaliação foi baseada no teste de Linneberger, Schwartz e Saffran (1983), que foi traduzido e adaptado para as características sintáticas do Português<sup>17</sup>. Os resultados evidenciaram as dificuldades de P para lidar com as palavras funcionais e foi possível deduzir que as análises que fazia das sentenças apoiavam-se em sua *competência pragmática*. Os dados que se seguem têm o intuito de ilustrar o tipo de julgamento gramatical que fazia:

(i) Irn:<sup>18</sup> \*Carta cheia erros.

**P:** Ruim.

Irn: Por quê?

**P:** Carta... erro... não pode!

---

17 O teste não foi validado para aplicação clínica. Serviu apenas aos propósitos da pesquisa de Mestrado.

18 Irn é a sigla para “Interlocutora + iniciais do nome da pesquisadora.



(ii) Qual parente você acha que vem à sua casa hoje?

**P:** Nenhum!

(iii) O ladrão tentou escapar pela janela.

**P:** Ruim.

O sujeito P não deixou de operar metalinguisticamente sobre as *sentenças* do teste, mas estas só podiam ser compreendidas por ele como *enunciados concretos*, interpelados em sua unicidade, em relação ao seu contexto. Por mais que ele tenha sido esclarecido acerca do tipo de julgamento que teria que fazer, foi sua competência discursivo-pragmática que orientou a atividade linguística.

Em uma interação com outro sujeito afásico – OJ – que apresentava um quadro “típico” de fala telegráfica, solicitei que ele nomeasse a figura de uma *pirâmide*<sup>19</sup>. OJ olhou para o desenho e, depois de um longo intervalo de tempo, disse: “Eu... São Sebastião do Paraíso. Você?” Minha hipótese é a de que OJ, em face da dificuldade para produzir a palavra “pirâmide”, recorreu a conhecimentos pragmáticos compartilhados com sua interlocutora para assegurar a ela que (i) sabia o que era a figura e (ii) sabia seu nome, embora não conseguisse produzi-lo<sup>20</sup>.

A estratégia desenvolvida por OJ me permitiu inferir que a imagem acústica (forma fonológica) da palavra “pirâmide” estaria preservada, ao menos parcialmente. Em outras palavras, OJ trilhou esse caminho para indicar que ele “sabia” a palavra que buscava (pirâmide) e que ela tinha a mesma “forma fonológica” inicial da palavra “Piracicaba” – única resposta possível para sua pergunta: “Você?”.

Este dado, que julgo *singular*<sup>21</sup>, revela indícios do funcionamento integrado entre a imagem acústica da palavra e seu conceito, como postulou Saussure (1916) ao tratar da natureza indissociável do signo linguístico, bem como remete às teorias desenvolvidas por Luria (1976) acerca dos enlaces fonológicos que constituem o funcionamento lexical.

---

19 Teste de Nomeação de Boston (TNB), de Goodglass e Kaplan (1986).

20 A afasia que deriva de lesões no córtex cerebral frontal são caracterizadas como *motoras*. No caso de OJ, o sujeito tem uma afasia motora do tipo *eferente*, cuja maior dificuldade seria a de passar suavemente de uma posição articulatória à outra, apesar de posicionar corretamente os articuladores. A esse respeito, ver Luria (1976).

21 O *dado singular*, no sentido que lhe atribui Abaurre (1996), é também concebido por Coudry (1996) como *dado-achado*. Cazarotti-Pacheco (2016), a esse respeito, afirma dados singulares, analisados microgeneticamente, permitem inferir sobre o funcionamento da linguagem e sua relação com outros processos cognitivos, tanto na normalidade quanto nas patologias.

## Considerações finais

É possível observar, nos exemplos apresentados, que o funcionamento pragmático é alçado ao *centro* do processo de significação justamente para que a *gramática* – entendida em seu sentido mais amplo (não estritamente forjada a partir de regras sintáticas, mas considerando-se a integração dos aspectos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos) – seja reorganizada ao longo do processo interativo. Tal integração resulta do *trabalho* do sujeito sobre os recursos da língua para produzir enunciados concretos.

Para dar conta dessa integração, Lima (2017, 2019) tem analisado o “enunciado de estilo telegráfico”<sup>22</sup> à luz dos princípios teórico-metodológicos da Gramática Funcional do Discurso (GFD).

Subjacente às diferentes hipóteses da produção da fala telegráfica, pode-se afirmar que ainda hoje na literatura neuropsicológica predomina a visão de que os níveis linguísticos sejam autônomos e podem ser impactados seletivamente. Cada uma das correntes teóricas foca seu olhar para o nível que julga impactado, colocando-o em evidência nas análises, enquanto suspende os demais. Os procedimentos metodológicos (no campo da Neuropsicologia e mesmo da chamada “Psico-Neurolinguística) – de natureza metalinguística – são, por sua vez, elaborados para dar evidência a cada uma das hipóteses. Isso é justificável do ponto de vista do estabelecimento de modelos, mas torna-se uma abordagem bastante limitada quando contraposta à complexidade do fenômeno linguístico em seu funcionamento concreto.

Lembro que tal discussão já se encontrava bastante avançada nos estudos de Coudry quase uma década antes (no início dos anos 80), quando a autora afirmava que as afasias decorrem de *alterações* no funcionamento *integrado* dos níveis linguísticos e não de *perdas* específicas em um ou outro componente, o que culminou na definição formulada pela autora: as afasias são *alterações* de linguagem decorrentes de lesões cerebrais focais, provocadas pelos AVCs (derrames), tumores e TCEs (traumas crânio-encefálicos), dentre outros fatores etiológicos, e podem comprometer a atividade linguística em todas as suas modalidades: *oral* (produção e compreensão) e *escrita* – leitura e produção” e em todos os níveis linguísticos: fonético/fonológico, sintático, semântico-lexical, pragmático-discursivo (COUDRY, 1988 [1986]). Coudry (1988 [1986]) compara o funcionamento da linguagem dos afásicos a uma imagem mostrada em *câmera lenta*, na qual é possível apreender aspectos de sua composição que não poderiam ser percebidos na dinâmica e

---

22 Lima (2017) propôs a expressão “enunciado de estilo telegráfico”, coerente com as teorias sócio-histórico-culturais que fundamentam nossas abordagens das afasias. O conceito de enunciado tal como postulado por Bakhtin (1997) dá conta de produções bastante reduzidas, muitas vezes sem significado no plano da língua. Em seu trabalho de doutorado (em desenvolvimento), Lima articula os princípios teórico-metodológicos da GFD nas análises dos enunciados telegráficos.

velocidade normais. A afasia *quebra* ou *dissocia* o que, em princípio, está integrado; o que é *indissociável* no funcionamento normal da linguagem (LIMA; NOVAES-PINTO, 2017).

Fechando esta reflexão, trago as palavras de Jakobson (1954, p. 10), que sintetiza a proposta que discutimos neste artigo: “Não podemos verdadeiramente isolar elementos, mas tão somente distingui-los. Se os tratarmos separadamente no processo de análise linguística, deveremos sempre lembrar-nos do caráter artificial de tal separação”.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. (org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 111-164.

AVRUTIN, S. Comprehension of discourse-linked and non-discourse-linked questions by children and Broca's aphasics. In: GRODZINSKY, Y.; SHAPIRO, L.; SWINNEY, D. (ed.). *Language and the Brain: Representation and Processing*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 295-313.

BAKHTIN, M. O enunciado, a unidade da comunicação verbal. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 289-327.

BRADLEY, D. C; GARRETT, M. F.; ZURIFF, E. B. Syntactic Deficits in Broca's afasia. In: CAPLAN, D. (org.). *Biological studies of mental processes*. Cambridge: MIT Press, 1980. p. 269-286.

CARAMAZZA, A.; BERNDT, R. A Multicomponent Deficit View of Agrammatic Broca's afasia. In: KEAN, M. (org.). *Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985. p. 27-62.

CAZAROTTI-PACHECO, M. Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. *Estudos Linguísticos*, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.

CAZAROTTI-PACHECO, M. *O discurso narrativo nas afasias*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COUDRY, M. I. O que é o dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. (org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-194.

COUDRY, M. I. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I.; POSSENTI, S. Avaliar Discursos Patológicos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 5, p. 99-109, 1983.

DAMÁSIO, A. What a difference a decade makes. *Current Opinion in Neurology*, Iowa, U.S.A: Rapid Science Publishers, v. 20, p. 177-178, 1997.

FRANCHI, C. *Hipóteses para uma análise funcional da linguagem*. 1977. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1977a.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Almanaque*, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977b. p. 9-27.

FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Lisboa: Edições 70, 1871.

GOODGLASS, H.; KAPLAN, J. *Evaluación de La Afasia y Transtornos Relacionados*. Madrid: Editorial Medica Panamericana (Spanish adaptation by José E. Garcia-Albea; M.L Sánchez Bernardos). Original Title: The assessment of Aphasia and Related Disorders, 1996.

GOODGLASS, H.; MENN, L. Is Agrammatism a Unitary Phenomenon? *In: KEAN, M. L. Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985. p. 1-25.

GRODZINSKY, Y. The syntactic characterization of Agrammatism. *Cognition*, v. 16, p. 99-120, 1984.

GREGOLIN-GUINDASTE, R. *O agramatismo: um estudo de caso em Português*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias. *In: JAKOBSON, R. Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1954.

JACKSON, J. H. On the Nature of the Duality of the Brain. *The Medical Press and Circular*, v. 1, p. 41-44, 1874.

KEAN, M. L. *Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985.

KEAN, M. L. Grammatical representations and the description of language processes. In: KAPLAN, D. (ed.). *Biological studies of mental processes*. Cambridge: MIT Press, 1980.

KEAN, M. L. Agrammatism, a phonological deficit? *Cognition*, p. 69-83, 1979.

KLEPPA, L. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem e de dois sujeitos agramáticos em processo de reconstrução de linguagem ou "Eu e você? Diferente"*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KOLK, H.; GRUNSVEN, M.; KEISER, A. On parallelism between production and comprehension in agrammatism. In: KEAN, M. *Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985. p. 165-203.

LIMA, A. R. *Uma abordagem funcional para os enunciados de estilo telegráfico: contribuições para estudo da relação entre pensamento e linguagem*. Projeto de Doutorado-Sanduiche. Fapesp, 2019.

LIMA, A. R. *As palavras funcionais na chamada "fala telegráfica" em enunciados de sujeitos afásicos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LIMA, A. R.; NOVAES-PINTO, R. C. A chamada "fala telegráfica" e sua relação com as dificuldades de encontrar palavras: uma reflexão a partir de enunciados de sujeitos afásicos não-fluentes. *Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 2, p. 715-729, 2017.

LINNEBARGER, M.; SCHWARTZ, M. F.; SAFFRAN, E. M. Sensitivity to grammatical structure in so-called agrammatic aphasics. *Cognition*, v. 13, p. 361-392, 1983.

LURIA, A. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1976.

LURIA, A. *The working brain*. London: Penguin Books, 1973.

MENN, L.; OBLER, L. K. Theoretical motivations for the cross-language study of agrammatism. In: MENN, L.; OBLER, L. *Agrammatic Aphasia: A cross-language narrative study*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1990. p. 3-12.

MENN, L.; MARTOHARDJONO, G. Morphological vs. phonological explanations for affix errors in agrammatism. *Aphasiology*, v. 31, n. 8, p. 1-23, 2016.

NESPOLOUS, J. L. A contribuição das ciências cognitivas – e, particularmente, da Psicolinguística cognitiva – ao estudo das alterações de linguagem ou “do descritivo ao interpretativo”. In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. *Temas em Neuropsicologia*. Série de Neuropsicologia, 1993. v. 1, p. 19-37.

NESPOLOUS, J. L.; DORDAIN, M. Agramatismo: Alteração sintática ou Morfemática? Um estudo de caso. In: MANSUR, L.; RODRIGUES, N. *Temas em Neurolinguística*. Série de neuropsicologia, 1995. v. 2

NESPOLOUS, J. L. El agramatismo en vísperas del año 2000: reflexiones Y Perspectivas. *Neuropsychologia Latina*, Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, v. 3, p. 2-3, 1997.

NOVAES-PINTO, R. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Estudos Linguísticos*, v. 40, n. 2, p. 966-980, 2011.

NOVAES-PINTO, R. A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos. *Estudos da Língua(gem)*, v. 1, p. 111-148, 2004.

NOVAES-PINTO, R. Contribuição de Conceitos Bakhtinianos para a Análise de Dados nas diferentes formas de afasias. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 32, 2003.

NOVAES-PINTO, R. A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas. 1999. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NOVAES-PINTO, R. C. *Agramatismo*: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem. 1992. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

NOVAES-PINTO, R.; OLIVEIRA, M. V. Uncovering hidden meanings in legal discourse on the elderly: A semioethical perspective. *Semiotica*, Berlin, v. 2016, p. 301-321, 2016.

OLIVEIRA, M. V. B. *Palavras na ponta-da-língua*: uma abordagem neurolinguística. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PITRES, A. L'aphasie amnesique et ses variets cliniques. *Progress med.*, 1898.

RESNIK, M. Agramatismo: categorias funcionales y agramatismo. *Neuropsychologia Latina*, v. 3, p. 11, 1997.

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1916.

THOMPSON, C. K.; FIX, S.; GITELMAN, D. Selective impairment of morphosyntactic production in a neurological patient. *Journal of Neurolinguistics*, v. 15, p. 189-207, 2002.

TISSOT, R.; MOUNIN, F.; LHERMITTE, F. *Agrammatisme. Étude neuropsycholinguistique*. Bruxelles: Dessart. 1973.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2469>

**Ana Cristina Biondo Salomão<sup>1</sup>**

## Resumo

Projetos telecolaborativos utilizando ferramentas digitais vêm ampliando, na atualidade, as possibilidades de internacionalização das universidades ao redor do mundo. Neste artigo, trazemos os resultados de uma pesquisa realizada no contexto do Programa *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE-UNESP) sobre as estratégias para uso de inglês como língua franca em atividades colaborativas de intercâmbio virtual adotadas por professores de diferentes áreas do conhecimento. Por meio de metodologia qualitativa, enfocamos as perspectivas dos professores em relação às dificuldades e estratégias usadas para lidar com a comunicação entre os alunos por meio da língua inglesa. Os resultados trazem reflexões e implicações para a Linguística Aplicada em relação à necessidade de se pensar diretrizes para um novo papel do professor de línguas como mediador de contextos de intercâmbios virtuais.

**Palavras-chave:** internacionalização; intercâmbio virtual; BRaVE; inglês como língua franca.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [ana.salomao@unesp.br](mailto:ana.salomao@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0002-1531-8551>



# Virtual exchanges and internationalization at home: reflections and implications for Applied Linguistics

## Abstract

Nowadays, telecollaborative projects using digital tools have been expanding the possibilities for universities internationalization around the world. In this article, we show the results of a research conducted in the context of the *Brazilian Virtual Exchange Program* (BRaVE-UNESP) on strategies to use English as a *lingua franca* in collaborative virtual exchange activities adopted by teachers from different areas of knowledge. Through qualitative methodology, we focus on teachers' perspectives on the difficulties and strategies used to deal with communication among students in the English language. The results bring reflections and implications for Applied Linguistics regarding the need to think about guidelines for a new role of the language teacher as a mediator in virtual exchange contexts.

**Keywords:** internationalization; virtual exchange; Brazilian Virtual Exchange; English as a *Lingua Franca*.

## Introdução

Com o advento das tecnologias digitais, uma gama de projetos telecolaborativos tem surgido ao redor do mundo, aproximando alunos na busca de fomentar o compartilhamento de ideias e o desenvolvimento da interculturalidade<sup>2</sup>. O'Dowd (2007) aponta para a década de 1990, quando o acesso à internet se tornou mais difundido, como sendo o berço dos projetos de colaboração *online*, mas adverte que a ideia de engajar estudantes em diferentes localidades é bem mais antiga. Nos anos de 1920, o educador francês Célestín Freinet conduziu um projeto com seus alunos de produção de jornais que, posteriormente, foram trocados com alunos de outras partes da França.

O'Dowd (2018) descreve a telecolaboração existente na atualidade como o engajamento de um grupo de aprendizes em interações interculturais *online* e projetos em colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de programas educacionais. O autor explica que essa atividade tem recebido diferentes nomeações como: intercâmbio intercultural *online*, intercâmbio ou mobilidade virtual, COIL (*Collaborative Online International Learning*), educação intercultural em língua

---

2 A interculturalidade é compreendida, neste artigo, como componente de uma educação humanística que busca o desenvolvimento da capacidade de interagir ao longo de fronteiras culturais e de compreender diferenças em relação a valores, significados e crenças, vindo ao encontro das necessidades de comunicação a distância mediadas pelas novas tecnologias (KRAMSCH, 2017; SALOMÃO, 2011).

estrangeira mediada pela internet, ambientes de aprendizagem globalmente em rede, e-tandem e teletandem.

Nossa discussão, neste artigo, enfoca a modalidade de intercâmbio virtual ou *Virtual Exchange* adotada no Programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*)<sup>3</sup> implementado na UNESP em 2018, inserido no plano acadêmico de internacionalização. De acordo com relatório da CAPES sobre internacionalização das universidades brasileiras (BRASIL, 2017, p. 6), ela deve ser “encorajada de uma maneira ampla, não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior”.

Neste artigo, discutiremos os resultados de uma pesquisa realizada no contexto do BRaVE - UNESP sobre as dificuldades e estratégias para uso de inglês como língua franca em atividades colaborativas de intercâmbio virtual adotadas por professores de diferentes áreas do conhecimento. Entendemos que nesses contextos reside um novo papel para o professor de inglês como mediador, que poderá oferecer auxílio em relação ao planejamento das ações em conjunto entre o professor brasileiro e o estrangeiro de modo a explorar as potencialidades linguísticas de cada contexto.

Iniciaremos descrevendo o Programa BRaVE e seu desenvolvimento na UNESP por meio de exemplos de atividades inseridas em diferentes disciplinas. Posteriormente, apresentamos a metodologia de pesquisa empregada, assim como os instrumentos de coleta de dados e a forma de análise escolhida. Discutiremos então os achados por meio das categorias levantadas na análise dos dados sobre as dificuldades e estratégias usadas pelos professores para lidar com a comunicação entre os alunos por meio do inglês. Encerraremos com nossas reflexões sobre as implicações dos resultados para a Linguística Aplicada no que tange ao ensino de línguas e à formação de professores de língua inglesa para atuar como mediadores de contextos telecolaborativos como o do programa aqui apresentado.

## 1. O Programa BRaVE

O Programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*) foi criado pela FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional<sup>4</sup>) com o intuito de fomentar uma modalidade de aprendizagem colaborativa *online* que promova o contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar os alunos de graduação ou pós-graduação brasileiros com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo. A ideia partiu da percepção

---

3 Para mais informações, ver: <https://bit.ly/2KF9v5l>.

4 Disponível em: <http://www.faubai.org.br>

de que a mobilidade virtual tem crescido nos últimos anos como uma estratégia de internacionalização em casa (CROWTHER *et al.*, 2001), ou seja, ela apresenta-se como uma opção de baixo custo para promover a internacionalização das universidades e a criação de redes na formação de profissionais interconectados para a aprendizagem global.

A experiência da UNESP com telecolaboração já advém de um projeto de grande alcance criado em 2006, o Teletandem Brasil (<http://www.teletandembrasil.org/>), que coloca pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa por meio de recursos de comunicação síncrona ou assíncrona na Internet para aprenderem a língua um do outro (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2009). Como o foco do Teletandem é a aprendizagem de línguas, ele foi estabelecido nos *campi* junto aos cursos de Letras, em Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, com foco também em pesquisas na área de Estudos Linguísticos.

O Programa BRaVE não tem como principal foco a aprendizagem de línguas, mas o estabelecimento de contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar os alunos com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo. A proposta é que os professores da UNESP e seus parceiros universitários no exterior trabalhem de forma colaborativa para estabelecerem objetivos de aprendizagem comuns em disciplinas de graduação ou pós-graduação, por meio de tarefas que engajem os alunos a aprender conjuntamente por meio de tecnologias digitais. O contato estabelecido entre as turmas pode ser totalmente *online*, com interações síncronas ou assíncronas, ou em formatos híbridos, buscando-se criar um contexto que enfatize a aprendizagem por meio da experiência e construção conjunta de conhecimento.

Há várias instituições no exterior que já realizam esse tipo de parcerias. Algumas das mais conhecidas iniciativas para o estabelecimento de intercâmbios virtuais na atualidade são: *Collaborative Online International Learning* (COIL)<sup>5</sup> da State University of New York (SUNY), EUA; *Global Learning Experience* (GLE)<sup>6</sup>, da De Paul University, EUA; *Global Classroom*<sup>7</sup>, da Drexel University, EUA; *Online International Learning* (OIL)<sup>8</sup>, da Coventry University, Reino Unido; *Unicollaboration*<sup>9</sup>, um projeto de diversas instituições de ensino superior na Europa.

---

5 <http://coil.suny.edu>

6 <https://bit.ly/3bMlx82>

7 <http://drexel.edu/oip/academics/global-classroom/>

8 <https://bit.ly/2yPEBoj>

9 [https://uni-collaboration.eu/classes\\_list](https://uni-collaboration.eu/classes_list)

Apesar das diferentes nomeações, todas essas iniciativas têm em comum o objetivo de promover o contato intercultural por meio das tecnologias digitais, fazendo com que a aprendizagem ultrapasse a perspectiva local ao se inserir novos interlocutores em sala de aula. Desde 2018, professores de diferentes áreas implementaram ações de intercâmbio virtual no BRaVE-UNESP, como pode ser visto no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Exemplos de intercâmbio virtual no BRaVE-UNESP em diferentes disciplinas/ áreas

Intercâmbios já realizados no BraVE				
Professor UNESP	disciplina/área	grad ou pós	quando	parceiro estrangeiro
S./Botucatu	Medicina	graduação	1º semestre 2018	Universidade de Keele
A./Araraquara	Língua inglesa	graduação	1º semestre 2018	University of Valladolid National Taichung University of Education - Taiwan University of Bordeaux
V./ Bauru	Práticas pedagógicas inclusivas	pós, mas aceita alunos de graduação	2º semestre 2018	SUNY
O./São Vicente	"Urban plant ecology and botany: a contrast of countries and seasons"	graduação (optativa)	2º semestre 2018	De Paul University
P./ IBILCE	Tradução e Português como língua estrangeira	graduação	2º semestre 2018	University College London
D./Guaratinguetá	Robótica	graduação (optativa)	2º semestre 2018	De Paul University
L./Sorocaba	Chemistry and Biochemistry	pós	1º semestre 2019	De Paul University
G./IBILCE	Literatura	graduação	1º semestre 2019	De Paul University
R./Tupã	Environmental studies	graduação	2º semestre 2019	Tompkins Cortland Community College

**Fonte:** Elaboração própria

Como se pode observar, as ações de intercâmbio virtual foram realizadas em disciplinas das áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, tendo como parceiros estrangeiros professores de universidades estadunidenses (*SUNY, De Paul University, Tompkins Cortland*), inglesas (*Keele University e University College London*), além de uma espanhola (*Universidad de Valladolid*), uma francesa (*Université de Bordeaux*) e uma taiwanesa (*National Taichung University of Education*). A língua de comunicação usada nestes intercâmbios foi o inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2011). Entretanto, é importante salientar que o Programa BRaVE, por seu caráter multilíngue, sugere que o idioma de interação com o parceiro do exterior e entre os discentes seja de escolha dos docentes envolvidos.

Há diversas maneiras de incluir o intercâmbio virtual nos programas das disciplinas, que podem ser obrigatórias ou optativas. Os professores interessados em participar do BRaVE podem trabalhar com parceiros que já conheçam ou buscar novas parcerias com a ajuda da coordenação do Programa. As atividades a serem realizadas devem

ser planejadas conjuntamente pelos professores parceiros com vistas ao uso de ferramentas tecnológicas de comunicação e ao emprego de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Apresenta-se, a seguir, as atividades realizadas por quatro professores que desenvolveram intercâmbios virtuais em diferentes áreas, constantes no Quadro 1, a saber O./São Vicente, S./Botucatu, V./Bauru e D./Guaratinguetá, uma vez que contaram com formas distintas de organização e interação entre os alunos.

### **1.1. A disciplina “Urban plant ecology and botany: a contrast of countries and seasons”**

Esta disciplina foi oferecida como disciplina optativa no *campus* da UNESP de São Vicente e na De Paul University, em Chicago, nos EUA. As atividades de intercâmbio virtual na disciplina duraram 6 semanas entre 17 de setembro e 30 de outubro de 2018. Os alunos foram separados em 12 grupos que correspondiam a um mês do ano. Estes também foram posteriormente associados em conjuntos maiores que corresponderiam às quatro estações. Cada equipe de alunos brasileiros escolheu uma imagem de Chicago (ou dos EUA) e produziu um texto em inglês, que ilustrasse o mês que estavam responsáveis, dentro dos temas Ecologia Vegetal Urbana e Botânica Clássica. Os alunos brasileiros colheram imagens e informações através dos seus pares da De Paul University. O mesmo aconteceu com as doze equipes da De Paul, que escolheram uma imagem que ilustrasse o mês do ano de São Vicente (ou Brasil), seguido de um pequeno texto em português. Ao final, os materiais foram trocados para os alunos brasileiros avaliarem o produto dos estadunidenses e vice-versa. No Brasil, houve também uma avaliação em forma de seminário, na qual cada grande grupo, correspondente a uma estação do ano, fez uma apresentação oral de suas atividades. O produto dessa atividade foi um calendário bilíngue.

A imagem a seguir ilustra o mês de abril do calendário produzido em conjunto pelos alunos.



**Figura 1.** Calendário produzido em conjunto pelos alunos brasileiros e estadunidenses

**Fonte:** <https://bit.ly/2S4CLXv>

## 1.2. Intercâmbio virtual no curso de Medicina

Outro exemplo de intercâmbio virtual no BRaVE-UNESP foi realizado no curso de Medicina no *campus* de Botucatu, em uma disciplina que utilizou a metodologia PBL (*Problem-based learning*). Previamente ao início das atividades de intercâmbio virtual, os professores da UNESP e da Keele University escolheram um caso clínico e criaram perguntas norteadoras para trabalho em grupos pequenos formados por alunos de ambas as universidades. Foi também realizada uma aula com a definição de conceitos de doença viral, vírus, vacina. Foi realizada uma primeira sessão síncrona de videoconferência entre as turmas para as apresentações dos participantes: cada aluno se apresentava e falava um pouco sobre seus interesses e suas expectativas em relação ao curso. Em seguida, nessa mesma sessão, foi feita a apresentação do caso clínico pelos professores e aberta a discussão para os alunos, que sugeriram diferentes diagnósticos relativos aos seus entornos epidemiológicos. A partir disso, os alunos receberam a orientação de interagir com seus respectivos grupos nas semanas seguintes por meio de algum aplicativo digital para responder a uma pergunta norteadora. Segundo a professora responsável, o aplicativo escolhido foi o WhatsApp, que permitiu que compartilhassem suas perspectivas nas discussões a respeito da atividade como também abriu oportunidade para outros assuntos, como “troca de *gifs*, piadas etc.”. Ela relatou ainda que um dos três grupos teve pouca interação além das necessárias para responder à pergunta, enquanto os outros dois tiveram interações maiores.



### 1.3. Disciplina “Práticas Pedagógicas Inclusivas”

Um outro exemplo de trabalho colaborativo se deu na área da educação, com foco na inclusão, na disciplina “Práticas Pedagógicas Inclusivas” do *campus* de Bauru. As atividades foram incluídas em uma disciplina regular de graduação no Brasil e uma disciplina *online* de graduação na SUNY, EUA. Das quinze semanas de duração das disciplinas, quatro tiveram atividades de intercâmbio virtual como se pode ver no quadro a seguir.

**Quadro 2.** Programa conjunto da disciplina Práticas Pedagógicas Inclusivas/*Inclusive Pedagogical Practices*

- 1. Week 1** (Mar. 11-Mar. 25): Introduction (Content: Collaboration & History) - **Introduction video due via the closed Facebook group: 11:59pm Mar. 25 (US ET)**
- 2. Week 2** (Mar. 25-Apr. 1): Video Analysis & Reflection (Content: Visual Impairment & Hearing Impairment) - **Video Analysis due via the closed facebook site: 11:59pm Apr. 1 (US ET)**
- 3. Week 3** (Apr. 1-Apr. 8): Article Analysis & Reflection (Content: Physical Disability) - **Article Analysis due via the closed facebook site: 11:59pm Apr. 8 (US ET)**
- 4. Week 4** (Apr. 8-Apr. 29): Team Presentation Preparation (Content: Intellectual Disability) - **Team Presentation due via the closed facebook site: 11:59pm Apr. 29 (US ET)**

**Fonte:** Arquivos da professora responsável pela disciplina

Foi criado um grupo fechado de Facebook no qual todos os alunos foram inseridos, mas de acordo com a professora brasileira foi permitido também que os alunos usassem outros meios de comunicação para realizarem as atividades em conjunto. Primeiramente, os alunos se apresentaram por meio de vídeos postados no grupo fechado para que todos se conhecessem. Nas semanas dois, três e quatro, foram montadas equipes que se dividiram a partir do foco em diferentes tipos de deficiências (auditiva, visual, física e intelectual) e realizaram análises de vídeos e leitura de artigos relacionados aos temas estudados. Os resultados das equipes foram compartilhados no grupo fechado de Facebook para discussão entre todos os alunos. Ao final, os brasileiros realizaram também apresentações presenciais na aula para refletir sobre os conteúdos estudados e a experiência de trabalhar conjuntamente com os alunos estrangeiros.

## 1.4. Introdução à Robótica

O curso Introdução à Robótica, do *campus* de Guaratinguetá, contou com atividades síncronas com os alunos da De Paul University, EUA. A comunicação entre os alunos foi conduzida pelos professores de cada instituição por meio de videoconferência entre ambas as turmas. O aplicativo usado foi o *Zoom* (<https://zoom.us/>), que permite diferentes configurações de interação entre os participantes. Em alguns momentos, as conversas foram realizadas em conjunto, por meio da projeção da imagem de ambos os grupos de alunos em um telão e uso de microfones para captar as vozes. Em outros momentos, a interação foi realizada colocando os alunos em seus respectivos grupos em salas de bate-papo separadas. Além das aulas síncronas, os alunos também poderiam se comunicar com seus pares por meio de outros aplicativos para desenvolver as atividades propostas antes ou depois das aulas. A disciplina consistiu na montagem de robôs e competições entre os grupos.

Houve ainda disciplinas voltadas à temática da tradução e português como língua estrangeira, química e bioquímica, literatura e ficção, língua inglesa e estudos do meio-ambiente. Não detalharemos todas elas, por questões de espaço e também porque as estratégias e recursos pedagógicos usados foram muito semelhantes às das outras disciplinas já descritas, com atividades a ser desenvolvidas em grupos formados por alunos de ambos os países por meio de ferramentas digitais. A pesquisa aqui relatada visou explicitar as estratégias usadas pelos professores para a implementação das atividades no que tange às dificuldades encontradas e tipos de atividades propostas para lidar com a heterogeneidade de competência linguístico-comunicativa dos alunos brasileiros. Buscamos também refletir sobre o papel do professor de língua inglesa como um possível mediador desses novos contextos de aprendizagem colaborativa.

## 2. Metodologia da pesquisa

Optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo (DORNYEI, 2007), na qual pudéssemos explorar as perspectivas dos professores sobre as dificuldades para a comunicação entre os alunos e as estratégias criadas para lidar com elas durante o período das atividades de intercâmbio virtual. Os dados utilizados para o desenvolvimento da discussão proposta neste artigo foram coletados por meio de a) um questionário aplicado aos professores que realizaram atividades no BRaVE, assim como b) a transcrição e análise das falas de cinco deles em uma reunião *online* aberta a todos os docentes da universidade, que teve o intuito de apresentar o programa à comunidade por meio de exemplos de atividades já implementadas.

A reunião *online* ocorreu no dia 27/05/2019 por meio do aplicativo de videoconferência Zoom, com duração total de duas horas, sendo que a coordenadora do BRaVE



primeiramente fez uma breve apresentação do programa e, posteriormente, cada docente falou por cerca de 15 minutos, com espaço ao final para perguntas. A reunião foi gravada em áudio e vídeo e os trechos em que os professores falaram sobre suas atividades foram transcritos para posterior análise. Os professores que apresentaram suas atividades no BRaVE foram cinco dentre aqueles constantes no Quadro 1, a saber: S./Botucatu, V./Bauru, O./São Vicente, D./Guaratinguetá, G./IBILCE. Todos os participantes deram permissão para o uso dos dados e inclusive alguns permitiram o uso de seus nomes reais, mas optamos por manter uma letra inicial e a cidade em que fica o *campus* ao qual pertencem.

O questionário com perguntas de respostas abertas foi enviado posteriormente por *e-mail* aos professores constantes do Quadro 1, sendo que sete deles responderam – os mesmos da reunião *online* e também L./Sorocaba e R./Tupã. As questões foram: 1 - Qual foi a estratégia adotada para uso do inglês nas atividades colaborativas de *virtual exchange*? Essas estratégias foram indicadas por você ou criadas pelos próprios alunos? 2 - Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas em relação à língua inglesa?

Foi feita uma análise de conteúdo na qual buscamos verificar as recorrências temáticas nas respostas dos professores tanto em suas falas na reunião quanto nas respostas aos questionários. Por meio da análise foram levantadas as seguintes categorias: a) inglês como pré-requisito, b) dificuldades com compreensão e produção oral e terminologia da área em língua inglesa, c) estratégias ligadas ao planejamento das atividades e à divisão dos grupos.

### **3. Análise e discussão dos dados**

Discutiremos separadamente as categorias encontradas por meio da análise de conteúdo, mas é importante ressaltar que elas se conectam, uma vez que as dificuldades estão imbricadas com as estratégias encontradas pelos professores para lidar com a comunicação dos alunos em língua inglesa.

#### **3.1. Inglês como pré-requisito**

Uma das temáticas que permeou a fala dos professores foi a necessidade de incorporar a língua inglesa no programa da disciplina como pré-requisito. Alguns deles já tinham esse elemento presente por se tratar de um curso ligado ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como é o caso da prof. G./IBILCE:

- (01) As disciplinas do projeto que realizei com o J. S. são originalmente oferecidas em inglês. As estratégias utilizadas foram discussões *online* a respeito dos romances escolhidos para análise nos encontros no horário das aulas. [...] O John afirmou que meus alunos tiveram de trabalhar mais, pois fizeram tudo em inglês, mas que a interação com os brasileiros tornou os alunos dele mais cosmopolitas. Meus alunos sentiram a diferença entre o inglês utilizado academicamente e o inglês informal do WhatsApp. (Prof. G., questionário)

Dentre os professores participantes desta pesquisa, a professora G. era a única que se encontrava em um curso voltado à formação de professores de línguas, e, portanto, com disciplinas geralmente já oferecidas em língua estrangeira. Observamos em seu relato que o uso do inglês, mesmo sendo considerado já parte integrante da disciplina, gera a ideia de que os alunos brasileiros “trabalharam mais” do que os estrangeiros, que realizaram as atividades em sua língua materna. Ainda assim, para os alunos brasileiros nessa disciplina, por se tratarem de professores em formação, houve a oportunidade de entrar em contato com diferentes registros da língua inglesa em conversas espontâneas com seus parceiros de grupo nas atividades realizadas em conjunto.

O professor D./Guaratinguetá, por outro lado, que dava aulas em um curso de engenharia, afirmou que sua primeira preocupação foi pensar sobre a viabilidade de se oferecer uma disciplina em outra língua dentro da instituição:

- (02) [...] como eu vou fazer isso de forma oficial dentro da Unesp? Então eu fui, consultei conselho de curso, DTA, e se concluiu que nada impede de eu oferecer uma matéria em inglês, já que foi optado por estar oferecendo a matéria toda em inglês. Aqui está a ementa [...] a matéria chama *Introduction to Robotics*, mas ela tem os tópicos, tudo em inglês e a tradução em português para todos os itens que constam nela. E quando ela está lá oferecida para os alunos eles sabem que a língua vai ser o inglês, porque isso poderia causar um problema burocrático, não saber isso de antemão. (Prof. D., reunião *online*)

Como se pode ver em seu relato, tanto a ementa quanto o programa da disciplina foram traduzidos para o inglês e os alunos sabiam de antemão que essa língua seria usada para interação nas aulas. De fato, essa última foi uma preocupação da maior parte dos professores: que os alunos estivessem cientes da necessidade de ter conhecimento de língua inglesa para se inscrever na disciplina, como se pode ver exemplificado nos excertos a seguir.

- (03) O curso foi oferecido como sendo feito em inglês, desta forma, domínio da língua inglesa foi um critério de seleção dos alunos. (Prof. S., questionário)
- (04) Inicialmente eu coloquei como pré-requisito para matrícula na disciplina optativa conhecimento em inglês (embora, eu não pedi nenhum certificado, ou fiz qualquer teste de proficiência), o aluno apenas declarava que tinha inglês intermediário ou fluente. Durante o curso, os alunos resolveram o problema do inglês se comunicando principalmente através de mensagens de texto e/ou por e-mail. (Prof. O., questionário)

Nota-se que muitas vezes a razão pela qual a disciplina foi oferecida como optativa foi justamente para inserir o pré-requisito linguístico com o intuito de garantir que os alunos fizessem uma escolha deliberada ao se matricular nela. Essa preocupação dos professores provavelmente se devia ao fato de que o BRaVE era um programa novo na instituição, e, portanto, possivelmente desconhecido aos alunos. Ademais, por ser uma primeira experiência da maior parte dos professores com esse tipo de atividade, isso também visou facilitar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

### **3.2. Dificuldades com compreensão oral e produção oral e terminologia da área**

Uma das dificuldades mencionadas pelos professores em relação à comunicação dos alunos em língua inglesa foi relacionada à compreensão oral, principalmente nas atividades que envolveram encontros síncronos por meio de videoconferência.

- (05) Espero que eu consiga incluir mais docentes para que a gente consiga oferecer isso para todos os alunos ou uma grande parte, porque hoje nós trabalhamos com cinco ou sete alunos, por turma, então acaba sendo bastante eclético e eletivo para um grupo supassumo é... acho que embora você não precise ser talvez fluente em inglês, você tem que ter um bom inglês para fazer, não adianta. Você fazer discussão... ao vivo no áudio onde a transferência nem sempre é ótima e é... atrapalha bastante. (Prof. S., reunião *online*)
- (06) Apesar de todos os alunos terem se declarado com nível médio ou avançado em Inglês, a comunicação oral não fluiu como eu gostaria. O maior problema aconteceu nos encontros síncronos (os alunos se comunicaram pouquíssimo), devido a dois fatores (timidez e falta de prática em conversação em inglês). Assim, para a próxima edição do nosso VE, vamos tentar criar novas estratégias para estimular os alunos a se comunicarem mais, e também vamos reduzir os encontros síncronos (até porque a conexão de internet não ajuda muito, em nosso *campus* é um tanto quanto instável). (Prof. O., questionário)

- (07) A maior dificuldade sempre é falar, os estudantes brasileiros (não sei porque e de onde vem isso) tem medo de falar em inglês. O restante, ler e escrever aparentemente não é um grande problema. (Prof. L./questionário)

Nota-se pela fala da professora S. que muitas vezes o fato de a disciplina ser ministrada em inglês e contar com atividades de comunicação oral síncrona faz com que os grupos se tornem pequenos, pois poucos alunos se inscrevem. Já o professor O. relata que o nível declarado de conhecimento linguístico pelos alunos não foi condizente com suas performances nas interações orais síncronas. Os fatores elencados por ele, como a timidez e a falta de prática em conversação, assim como o medo de falar inglês, mencionado pelo prof. L., nos parecem ser problemas estruturais na aprendizagem de línguas no Brasil, uma vez que uma gama de estudos aponta para as dificuldades de comunicação oral em língua inglesa dos alunos brasileiros (FARIAS *et al.*, 2008; GIL, 2009; HASHIGUTI, 2017), assim como de professores (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, 2008; CONSOLLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2011). A fala do prof. O. já aponta para uma reflexão sobre estratégias para lidar com as dificuldades de um ponto de vista prático, mas que não envolvem necessariamente elementos diretamente relacionados às questões linguístico-comunicativas envolvidas, como discutiremos posteriormente.

As dificuldades com a compreensão oral também estiveram por vezes ligadas ao desconhecimento dos alunos de terminologia específica da área, como se pode ver no excerto a seguir.

- (08) Acho que as maiores dificuldades foram compreensão com áudio algumas vezes *borderline*, sendo necessário repetir algumas colocações, e algumas situações com expressões de inglês médico que foram prontamente explicadas pelos parceiros. Demais, não tivemos dificuldades de comunicação, mesmo nas conversas entre os alunos (pelo WhatsApp) não houve algum relato de dificuldade pelos alunos, funcionou super bem. (prof. S., reunião *online*)

Como se pode notar, questões sobre dúvidas a respeito de determinados termos específicos da área em língua inglesa foram resolvidas por meio de explicações dadas pelos parceiros estrangeiros durante a interação. Concordamos com Paiva (2013) que a interação está no cerne da aprendizagem de línguas, uma vez que a razão pela qual se aprende línguas é para construir relações sociais. Entretanto, a autora adverte que, além de funcionar como importante apoio para a aprendizagem, a interação também pode ocasionar situações embaraçosas, e por isso requer especial atenção por parte dos professores. Nesse sentido, entendemos que a Linguística Aplicada pode contribuir para a compreensão do conceito de interação em língua estrangeira no planejamento de atividades de intercâmbio virtual. Discutiremos a seguir as estratégias usadas pelos

professores e então discorreremos sobre como vemos o papel dos linguistas aplicados no que tange à potencialização dos recursos linguísticos em tais contextos.

### **3.3. Estratégias ligadas ao planejamento das atividades e à divisão dos grupos**

Nota-se que algumas das estratégias usadas pelos professores para lidar com a comunicação em língua inglesa já foram incorporadas desde o planejamento das atividades em conjunto. Como relata o prof. O., no excerto a seguir, a busca por inserir outras semioses, que pudessem auxiliar a criação e negociação de significados entre os participantes, foi uma escolha respaldada na ideia de facilitação da comunicação:

- (09) [...] a ideia que eu tive desde o começo foi fazer um calendário bilíngue, onde os alunos pudessem compartilhar ideias e fotos, e informações biológicas. Como a língua, eu sabia que ia ser uma forma de barreira, eu achei que eles pudessem trabalhar com imagens, seria mais fácil de tentar ilustrar esse conhecimento e também quebrar o gelo. (Prof. O., reunião *online*)

Outra estratégia importante, principalmente para aqueles que optaram pela comunicação síncrona em sala de aula, foi conduzir a primeira interação dos alunos, facilitando a comunicação e colocando-os em pequenos grupos em salas separadas no aplicativo de videoconferência, com tarefas específicas a serem realizadas.

- (10) Essa aula síncrona, essa primeira aula, é um *ice-breaker*, os alunos vão, se apresentam e a gente começa já fazendo uma atividade, a gente coloca grupos normalmente de dois alunos, ou três, em cada lado, aqui no próprio Zoom você consegue separar os alunos em grupos. Então, você tem a vídeo conferência principal e você consegue fazer como se fossem salas reservadas, então a gente coloca esses alunos em salas reservadas e eles vão discutir nesse caso lá a gente coloca um problema inicial, uma descrição, coloca características, uma situação de um robô para eles definirem quais características são importantes e eles têm que apresentar isso até o final da aula, e eles entregam isso. (Prof. D., reunião *online*)

A forma de dividir os grupos também pareceu ser uma estratégia intencionalmente usada pelos professores, como podemos ver nos excertos a seguir:

- (11) Uma estratégia que usamos foi trabalhar com grupos de estudantes. Em um primeiro momento grupos do Brasil e do USA para que eles se conhecessem e também não tivessem “vergonha” de falar e trabalhar em inglês entre eles e depois em um segundo momento grupos mistos. Essa estratégia foi indicada pelos docentes. (Prof. L., questionário)
- (12) Então eu ministrei uma disciplina de quatro créditos, quinze semanas e na minha disciplina tinham alunos de biologia, é uma disciplina da graduação [...] eu ofereci junto com a pós graduação e... então eu tinha licenciatura em biologia e alunos da psicologia da pós-graduação e da docência para a educação básica, que é o mestrado profissional, e de certo modo o inglês de todos é... de alguns é intermediário, alguns não tinham noção nenhuma, mas a gente cuidou que em cada grupo pelo menos uma pessoa a gente sabia que o inglês, pelo menos o básico, tinha. (Prof. V., reunião *online*)
- (13) A estratégia foi identificar os alunos com melhor domínio de inglês e colocá-los para liderar diferentes grupos, dividindo os demais alunos nesses grupos. Além disso, dar confiança aos alunos no sentido de que não percam a motivação por causa da barreira linguística, estimulando a realizar a comunicação de forma escrita caso a oral esteja difícil. Foi indicada por mim. (Prof. D., questionário)

O Prof. L. afirma que primeiramente os brasileiros foram encorajados a conversar em inglês entre eles para criar um ambiente mais confortável aos alunos antes de interagir com os colegas estrangeiros. Já os professores V. e O. buscaram identificar alunos com mais facilidade ou maior domínio da língua estrangeira para alocá-los nos diferentes grupos, de forma que atuariam como facilitadores para os colegas. Nesse sentido, vê-se que fizeram uso de apoio de par mais competente para auxiliar os colegas, provavelmente baseando-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, aplicado ao universo da aprendizagem colaborativa. Paiva (2010) problematiza a utilização desse conceito e sua transposição no âmbito da aquisição de línguas para que não se romantize a atuação do par mais competente ou se minimize o papel de outros artefatos culturais que também podem ser mediadores na aprendizagem autônoma. Entendemos como a autora que isso “não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, mas nos faz ver o contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas, também, como arena de conflitos e de frustrações” (p. 205).

Assim, ainda que o foco não esteja na interação em língua estrangeira em si, mas na possibilidade de criarem formas de se trabalhar em conjunto na construção de conhecimento ao realizarem uma atividade colaborativa à distância, há que se pensar em formas de fornecimento de andaimes que possam auxiliar a interação, potencializando as habilidades trazidas pelos alunos.

Um dos professores relata que deixou que os próprios alunos escolhessem os líderes dos grupos, a partir de suas percepções sobre a competência linguístico-comunicativa de cada um.

- (14) Foi sugestão minha permitir o uso do *google translator* e eleger líderes e co-líderes de grupos com maior fluência. A eleição era com os alunos, tornando o processo participativo. (Prof. R., questionário)

Vê-se também que ele sugeriu o uso do Google tradutor para auxiliar a comunicação entre os alunos. Essa estratégia parece ter sido direcionada para os alunos que usavam também ferramentas de comunicação síncrona escrita, como WhatsApp, Facebook, ou assíncrona, como *e-mail*, para realizar as atividades propostas.

O excerto a seguir conjuga a questão do uso do tradutor e da importância de um par mais competente para atuar como facilitador da interação entre os grupos:

- (15) [...] aí ela fez o convite e eu estava preparada para fazer de novo no segundo semestre, mas quando ela ofereceu para fazer já no primeiro, eu não tinha essa possibilidade de fazer junto, graduação e pós-graduação, então eu fiz só com a graduação e quer queira quer não, eu fiz com a turma só da pedagogia e o que aconteceu? Eu não vou dizer que foi geral porque eu fui segunda-feira passada na turma e não foi unânime, eu... se pudesse... se falar assim aí mas você avalia que não foi positivo com nenhum grupo? Não, teve grupo que foi positivo, que teve interação, mas para metade da turma ou até um pouquinho mais a dificuldade total do inglês e não ter esse alguém no grupo do Brasil, dificultou o trabalho, então o que que eles relatavam para mim? Que na hora da interação, como daqui não tinha ninguém, eles tinham dificuldade em entender o inglês [...] que eles colocavam no Google tradutor e não havia alguém fluente ou básico em inglês e português para fazer essa articulação... (Prof. V., reunião *online*)

Os dados apontam que ferramentas de tradução *online* podem facilitar a versão da língua para compreensão e possivelmente a produção (principalmente na comunicação assíncrona), mas isso talvez não dê conta da necessidade de articulação entre os grupos para a realização do trabalho colaborativo, como se pode ver no relato da professora, uma vez que há uma gama de fatores envolvidos nesse tipo de atividade colaborativa. O'Dowd e Ritter (2006) identificaram quatro níveis de fatores que podem contribuir para o insucesso na comunicação em projetos telecolaborativos: individual, da sala de aula, socioinstitucional e interacional. O fator individual está relacionado ao nível de competência comunicativa intercultural do aprendiz, assim como sua motivação e expectativas em relação à aprendizagem da língua estrangeira e estereótipos que os participantes têm a respeito de seus parceiros de intercâmbio virtual. No nível da sala de

aula, os fatores envolvem a relação entre os professores parceiros, as tarefas propostas, a formação dos grupos e a dinâmica local de interação entre os aprendizes. O nível socioinstitucional inclui as tecnologias usadas, a organização dos diferentes cursos no que tange à conciliação de diferentes calendários escolares, fusos horários, carga horária e métodos de avaliação. E, por fim, no nível interacional, os autores apontam para as diferenças culturais nos estilos de comunicação e comportamentos, principalmente relacionadas à comunicação não-verbal, à franqueza para expressar-se, ao uso de humor e ironia.

De forma geral, os dados mostram que uma das chaves para lidar com a comunicação em língua inglesa está justamente na forma como o professor planeja e organiza as atividades, seja pela inclusão de comunicação multimodal, uso de ferramentas de tradução, escolha de um líder por grupo, facilitação da interação face a face pelo professor e pelo contato com os colegas de classe primeiramente em língua estrangeira. Algumas dessas estratégias parecem ter sido pensadas desde o planejamento das atividades, enquanto outras provavelmente foram incorporadas no decorrer do processo de colaboração, movidas pelas necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Discutiremos, a seguir, as possíveis contribuições da Linguística Aplicada para os contextos de intercâmbio virtual que poderão incrementar tais estratégias a partir de uma perspectiva que leve em consideração as potencialidades linguísticas dos estudantes.

#### **4. O papel do linguista aplicado em contextos de intercâmbio virtual**

Oportunidades de prática na língua estrangeira são importantes para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos aprendizes, e, por isso, acreditamos que há a necessidade de se criar estratégias específicas ao incluir esse tipo de atividade no intercâmbio virtual, principalmente por professores cuja especialidade não é o ensino de línguas. Para isso, seria importante uma parceria com um professor de língua estrangeira, que poderia auxiliar, com aportes teóricos da Linguística Aplicada (LA), a reflexão sobre estratégias para facilitar a comunicação entre os alunos. A mediação linguística é geralmente desapercibida pelas pessoas em geral, entretanto a LA se constitui em forma de modelos e paradigmas que permitem ao linguista aplicado “usufruir de uma compreensão abrangente e articulada do mundo de usos de linguagem em que precisamos viver” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 5).

Uma vez que cada contexto de intercâmbio virtual é único, pois depende de fatores como número de participantes, conteúdos e objetivos de ensino dos professores envolvidos, nível de proficiência na língua escolhida para comunicação, recursos digitais disponíveis, tempo e duração das atividades, entre outros, as estratégias para lidar principalmente com as questões linguísticas também deverão ser criadas de acordo com os elementos presentes, que muitas vezes se apresentam de forma imbricada. Por exemplo, o fuso



horário pode interferir na escolha do modo de comunicação, síncrono ou assíncrono; as ferramentas digitais disponíveis deverão ser adequadas ao número de participantes; e, acima de tudo, ao colocar em contato falantes de diferentes línguas, as escolhas feitas devem ainda ser condizentes com a competência linguístico-comunicativa em língua estrangeira dos participantes.

Nesse sentido, com o auxílio de um profissional de LA, estratégias poderiam ser criadas, para aprofundar, facilitar, reter o conhecimento e uso das novas expressões antes, durante e depois do contato. Poder-se-ia, por exemplo, trazer ao conhecimento dos professores estudos que visam à compilação de glossários de colocações, assim como pesquisas sobre inglês para fins acadêmicos, que poderiam contribuir para a criação de estratégias de aprendizagem para lidar com terminologia específica da área. Ainda, o arcabouço teórico de EMI (*English as a medium of instruction*) e CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que tem ganhado destaque atualmente no processo de internacionalização das universidades, também poderia trazer contribuições para os professores que realizam o intercâmbio virtual, uma vez que ambas as propostas possuem características em comum no que tange ao uso do inglês no ensino-aprendizagem por/para falantes não-nativos. Embora EMI tenha sido mais referenciado no contexto universitário e CLIL seja uma abordagem predominante nas escolas primárias e secundárias, ambos podem auxiliar o planejamento de atividades baseadas em projetos ou problemas, com envolvimento ativo dos alunos, suporte à produção linguística e oportunidades para esclarecer terminologias.

No que tange ao uso de outras línguas ou da ampliação da perspectiva dos professores em relação à comunicação em língua estrangeira, conceitos como o de *translanguaging* e o de intercompreensão certamente abrirão novos espaços de entendimentos sobre os modos como a fluidez da interação em contextos não-formais pode ser incorporada à educação na atualidade. *Translanguaging* significa ver as diferentes línguas conhecidas pelo indivíduo como um contínuo relacionado à sua história de vida e identidade, considerando o uso criativo que ele faz da língua(gem) como parte de seu conhecimento linguístico (GARCÍA; WEI, 2014). A intercompreensão, baseando-se na proximidade ortográfica, morfológica, sintática, lexical e/ou fonética entre as línguas de uma mesma família, visa facilitar a comunicação entre indivíduos, que ao se expressarem em seus próprios idiomas buscam compreender-se mutuamente. Tais conceitos poderão auxiliar a reflexão sobre o uso de diferentes línguas que não somente o inglês nesse tipo de atividades de intercâmbio virtual, assim como a inclusão dos recursos linguísticos que os estudantes já trazem em seus repertórios, em uma perspectiva plurilinguística que pode gerar a abertura para novas práticas interacionais em sala de aula e nas atividades *online*.

Ainda, temáticas como crenças e ensino de línguas (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), identidade e aprendizagem de línguas (LEFFA, 2012), a dimensão afetiva na aprendizagem de idiomas (ANDRADE, 2011), cultura e interculturalidade (TAVARES, 2006;

LIMA, 2012), dentre tantas outras<sup>10</sup> já bastante difundidas na área de ensino de línguas, que geralmente não fazem parte da base de conhecimentos de professores de outras áreas, poderiam auxiliar o planejamento e a implementação de intercâmbios virtuais em língua estrangeira, de modo que essas atividades possam ser incluídas em disciplinas da grade obrigatória, e não somente nas optativas, o que significaria também ampliar o escopo da internacionalização em casa para mais estudantes.

Assim, vemos um espaço para o profissional de línguas estrangeiras ao poder aliar seu conhecimento sobre aprendizagem de línguas ao contexto vivenciado pelos participantes de intercâmbios virtuais. Trata-se de uma atividade diferente do que geralmente se está acostumado a pensar para o professor de língua estrangeira, pois não envolve o ensino da língua em si, mas a criação de estratégias para facilitar a comunicação por meio da compreensão das possibilidades do contexto e dos participantes, dos objetivos de ensino dos professores envolvidos e das ferramentas digitais disponíveis, para a proposição de tarefas que possam ser realizadas pelos alunos de forma a aproveitar as potencialidades em favor da comunicação.

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos propor algumas reflexões para a área de políticas de internacionalização nas universidades imbricadas com questões de ensino e aprendizagem de línguas a partir de um estudo sobre as dificuldades dos alunos para lidar com o uso do inglês em atividades de intercâmbio virtual inseridas por professores de diferentes áreas em suas disciplinas de graduação e pós-graduação no Programa BRaVE-UNESP, assim como as estratégias de enfrentamento usadas por eles. As maiores dificuldades explicitadas se relacionaram à compreensão e produção oral em língua inglesa, percebidas especialmente em sessões síncronas de videoconferência. Dentre as estratégias usadas, algumas se relacionaram ao oferecimento de disciplinas optativas e à sinalização para os alunos sobre a necessidade do conhecimento de inglês como pré-requisito para matricular-se. Em relação ao planejamento das atividades, as estratégias principalmente focaram a distribuição dos alunos em grupos fazendo uso da presença de pelo menos um par mais competente na língua estrangeira, assim como permissão para uso de tradutores *online* e flexibilidade em relação a formas de comunicação por meio de aplicativos diferentes daqueles usados pelos professores para reunir as duas turmas.

---

<sup>10</sup> Esclareço que os autores e obras citados visam ilustrar as temáticas mencionadas, uma vez que muitos deles organizaram livros que trazem uma gama de artigos sobre esses temas no ensino e aprendizagem de línguas em contexto brasileiro. Não se pretendeu realizar aqui um levantamento exaustivo, mas exemplificar e mostrar caminhos que podem servir como leitura inicial para aqueles que desconhecem tais assuntos.

Ainda que tais estratégias tenham se mostrado eficazes, segundo os professores, elas acabam restringindo as possibilidades de oferecimento de atividades de internacionalização como essas ou de se ampliar o número de participantes, por não incluírem aspectos de enfrentamento relacionados às questões linguístico-comunicativas envolvidas nesse tipo de interação. Vemos, assim, no contexto da mobilidade virtual possibilitada por projetos como o BRaVE a abertura para se pensar um novo papel para o professor de língua estrangeira, que pode atuar como um mediador da parceria formada entre os professores interessados em realizar intercâmbios virtuais, que nem sempre serão especialistas em ensino de línguas, mas que certamente terão de propor estratégias para lidar com a comunicação na língua escolhida. Nesse sentido, esses professores poderiam ser auxiliados por meio do conhecimento sobre aportes teóricos da Linguística Aplicada, que abordam discussões sobre temas como a identidade do aprendiz de língua estrangeira, emoções na aprendizagem de línguas, estratégias de comunicação, interculturalidade, EMI, *translanguaging*, intercompreensão, entre outros, que podem ser desconhecidos pelos professores de diferentes áreas, mas que certamente os ajudaria a criar estratégias específicas para seus contextos.

Acreditamos que a modalidade de intercâmbio virtual entre professores de áreas que não a de ensino de línguas traz à tona esse novo papel de mediador ao profissional de Letras, que auxiliará o desenho do curso e/ou das atividades colaborativas por meio de seus conhecimentos sobre aprendizagem de línguas e comunicação em língua estrangeira. Nesse sentido, estamos também diante de um desafio para a Linguística Aplicada no que tange à reflexão sobre os componentes desse novo papel de mediador exercido pelo profissional de línguas estrangeiras, assim como à elaboração de diretrizes para a formação inicial e continuada para preparar os professores para atuar nos novos contextos de mobilidade virtual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras*, UFSM, n. 2, p. 4-10, 1991.

ANDRADE, M. R. M. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 18. Campinas: Pontes, 2011.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais. Capes, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Desenvolvimento da proficiência oral em inglês em alunos universitários: análise de tarefas e da qualidade das interações verbais. *In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. A formação de Professores de Línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 127-146.

COYLE, D. Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. *In: MASIH, J. (ed.). Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. London, CILT Publications, 1999.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 2001. Disponível em: <https://www.internationalising.nl/wp-content/uploads/2015/04/Internationalisation-at-Home-A-Position-Paper.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FARIAS, M.; ARMENDÁRIZ, A. M.; GIL, G.; GIMENEZ, T.; N.; CLAVIJOOLARTE, A.; ABRAHAMS, M. J. Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. *In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes: 2008. p. 23-44.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GIL, G. O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica. *Helb*, Brasília, v. 3, n. 1, 2009 [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2z9iucJ>. Acesso em: 16 ago. 2019.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 1, p. 213-233, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135150200431>. Acesso em: 16 ago. 2019.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira/ 'Culture in Foreign Language Teaching'. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set. /dez. 2017.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

LIMA, D. C. (ed.). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas: Pontes, 2012.

O'DOWD, R. (ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R.; RITTER, M. Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, v. 23, n. 3, p. 623-642, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANO, R. S.; CAVALCANTE, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

PAIVA, V. L. M. O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-205.


SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

TAVARES, R. R. *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: um curso de Letras *sub-judice*. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 373-400.



TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in callt. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

# Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2588>

**Ana Letícia Carneiro de Oliveira<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma breve análise de um livro didático (LD) produzido e utilizado no Brasil para o ensino de Português como Língua Adicional para refugiadas e refugiados. Como base teórica para o desenvolvimento deste estudo, utilizei a pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), e teóricos como Bakhtin (2006, 2003), Schlatter (2009), Richards e Rodgers (2001). Minha análise indica que, embora as temáticas propostas no LD sejam relevantes para o público-alvo em questão, há a predominância de uma perspectiva estruturalista pouco produtiva para o efetivo diálogo intercultural, bem como para as ações linguístico-discursivas implicadas na entrada dessas/es refugiadas/os nos distintos contextos brasileiros.

**Palavras-chave:** análise de livro didático; ensino de Português como língua adicional; abordagem baseada em tarefas.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil; [analeoliveira@hotmail.com](mailto:analeoliveira@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1064-9853>.

## Portuguese teaching for refugees: may they enter?

### Abstract

This article presents a brief analysis of a textbook (TB) produced and used in Brazil in order to teach Portuguese as an Additional Language to refugees. As a theoretical basis for the development of this study, I used qualitative interpretative research (BORTONIRICARDO, 2008) and theorists such as Bakhtin (2006; 2003), Schlatter (2009), Richards and Rodgers (2001). My analysis indicates that, although the themes proposed in the TB are relevant to the targeted audience, there is a predominance of the structuralist perspective, which is poorly productive in terms of effective intercultural dialogue, as well as for the linguistic-discursive actions and interactions involved in the refugees' entry in different Brazilian contexts.

**Keywords:** Textbook analysis; Teaching Portuguese as an Additional Language; Task-based approach.

### Introdução

Dados os contextos multilíngues e multiculturais presentes na sociedade atual em virtude da globalização e dos fluxos migratórios decorrentes de inúmeras causas em vários lugares do mundo (guerras, desastres naturais, etc.), entendo que há uma necessidade de se pensar o ensino de línguas na perspectiva de adição ao repertório linguístico do falante-aprendiz.

Dentro da análise de material didático que proponho neste artigo<sup>2</sup>, considero necessário ressaltar que, como principal ponto de partida para a análise, entendo que a existência de materiais apropriados para este público se faz necessária à medida que possibilitaria a inserção do sujeito em situações rotineiras de uso da linguagem em aprendizagem. Assim, destaco a relevância de haver um material dedicado ao ensino de língua portuguesa para refugiadas/os.

Desta forma, trago a distinção entre Língua Estrangeira e Língua Adicional, a noção adotada de tarefa, a especificidade dos contextos de ensino e a concepção de língua/linguagem utilizada, advinda do Círculo de Bakhtin. Esses conceitos são orientadores da análise de um LD específico elaborado para o ensino de Língua Portuguesa para refugiadas e refugiados no Brasil. O livro analisado busca suprir lacunas no ensino de Língua Portuguesa nesse contexto multilíngue e multicultural vivenciado no Brasil em

---

2 Pesquisa desenvolvida integralmente como Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e apresentada parcialmente como Comunicação Oral no 67º Seminário do GEL.



função dos recentes fluxos migratórios de refúgio. Cabe então focalizar a pergunta que orienta minha análise: que concepção de língua/linguagem orienta o LD em análise?

Para a concretização desta análise, tomei por aparato metodológico a pesquisa qualitativa e a pesquisa documental (OLIVEIRA, 2012). Como bases teóricas para a análise e a discussão, utilizei como fontes teóricas autores como Andrighetti (2009), Bakhtin/Volochínov (2006), Bakhtin (2003), Bulla, Lemos e Schlatter (2012), Ellis (2003), Gomes, Schlatter e Schoffen (2003), Revuz (1998), Schlatter e Garcez (2009), Schlatter (2009), Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), Vigotski (2008), entre outros.

Este artigo divide-se da seguinte forma: primeiramente apresento uma resenha de literatura, dando destaque ao tratamento da distinção entre língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA), bem como sobre o trabalho com a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT). Na sequência, apresento uma segunda seção, tratando especificamente do LD em análise. Finalizando este artigo, apresento na terceira seção algumas considerações relacionadas à análise e apontamentos que julgo pertinentes para a elaboração de um LD voltado para o ensino de Português como LA para sujeitos em situação de refúgio.

## **Resenha de literatura**

### *Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA)*

Para iniciar as discussões propostas neste artigo, considero importante tratar, mesmo que de forma sintetizada, sobre a diferenciação entre essas duas nomenclaturas, Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA), para que se possa compreender já de início a perspectiva adotada para as discussões que se seguem.

Quando me refiro à LE, entendo que ao entrar em contato com a língua-alvo frequentemente, tanto o professor quanto o aprendiz consideram que ela não faz parte de seu arcabouço linguístico, sendo algo estranho ao seu contexto. Nesse sentido, a língua é do outro, especialmente porque a língua está relacionada a um território. Para quem não é deste território de onde essa língua é "própria", a língua é estrangeira. O aprendizado dessa língua-alvo dependeria de algum processo de ensino formal; apenas este processo se configuraria como forma de aprendizagem linguístico-cultural. O aprendiz estaria em contato com aspectos do léxico e da estrutura/forma da língua bem como dos usos linguísticos e da cultura-alvo predominante nesse contexto formal de ensino e aprendizagem.

No entanto, quando trato da LA, busco pensar o ensino de línguas no contexto de globalização e de mobilidades de pessoas e enunciados e, portanto, de línguas. Mesmo para quem não migra, o acesso a diferentes línguas é mais frequente, uma vez que

diferentes práticas sócio-verbais não se limitam a fronteiras físicas, sobretudo em função das tecnologias digitais. Estudantes de Língua Inglesa no Brasil podem se inserir em diferentes práticas sociais que se realizam em Língua Inglesa (por exemplo, em jogos *on-line* e interações em redes sociais).

Assim, ao falar de uma LA, entendo que o sujeito adiciona essa língua ao seu repertório, o que faz com que esta língua-alvo não seja algo estranho a ele e ao contexto no qual está ou pode estar inserido. Dessa forma, o sujeito aprende aspectos de usos da língua (principalmente), se insere com mais facilidade nas práticas linguísticas da língua que adiciona, fazendo com que o processo de aprendizado seja ativo, efetivo e de/em uso. Assim sendo, entendo que a perspectiva da nomenclatura “Língua Adicional” perpassa questões globais de multilinguismo e multiculturalismo em que se envolvem os sujeitos que a apreendem. Considero, portanto, que trabalhar com esta concepção faz com que, no momento em que o sujeito se depara com uma língua diferente das que ele já traz consigo, e se propõe a aprender seu uso, ele adiciona repertório linguístico ao que já possui.

Como afirmam Schlatter e Garcez (2009), o ensino de Línguas Adicionais parte da perspectiva de que os alunos podem “compreender melhor a própria realidade”, se repensar e pensar suas próprias culturas em diálogo com essas outras línguas-culturas que passam ser adicionadas aos seus repertórios. Explicando a escolha por essa terminologia, esses autores afirmam

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. [...] Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. Conforme discutimos a seguir, esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser a que ela serve o que cada um tem a ver com ela. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128)

Nesse sentido, o uso dessa terminologia (Língua Adicional) está relacionado a uma reflexão sobre a relevância da língua a ser aprendida para o exercício da cidadania em contexto social mais amplo, em contexto global; enfim, perpassa a construção identitária para que o sujeito seja “capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131). O trânsito em meio à diversidade é central nessa perspectiva de LA.

Na situação de aprender português como LA no Brasil, embora seja diferente do contexto apresentado pelos autores ao se referirem ao ensino de Inglês ou Espanhol na rede pública de ensino, está também relacionado à formação de falantes para a cidadania global, pois tendo essa língua adicionada ao seu repertório podem agir nessa língua em diferentes contextos presenciais e virtuais no decorrer de sua trajetória. Além disto, podem se inserir no mercado de trabalho local brasileiro em diálogo com o contexto mais amplo de trabalho global, transnacional.

Conforme apontam Schlatter e Garcez (2009, p. 132), “em termos de emprego, vemos que os mercados exigem flexibilidade. Os mercados são cada vez mais culturalmente diversos”, de modo que frequentemente “a participação plena do cidadão que tem emprego exige o cruzamento cultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 132). Em relação a muitos migrantes e, especialmente, aos refugiados, sabe-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa é fundamental não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, mas é essencial para que esta inserção seja mais justa. Frequentemente, o desconhecimento e/ou recursos linguístico-culturais muito limitados da Língua Portuguesa no Brasil permitem que migrantes e refugiados sejam explorados no mercado de trabalho. Adicionar essa língua ao seu repertório é necessário para lutar por condições mais justas, especialmente em acordo com a legislação trabalhista, pois requer recursos linguísticos para conhecer essa legislação e para negociar e lutar por seus direitos e deveres. E é fundamental compreender e lutar por esses direitos e deveres tendo em vista o contexto global.

A Língua Portuguesa, ao ser adicionada ao seu repertório, possibilita que os aprendizes – migrantes e refugiados – pensem por si próprios se participam dos contextos sociais e culturais de forma mais ativa, justa e qualificada. Logo, a língua adicionada – e neste caso é a Língua Portuguesa – cria condições para que os sujeitos possam se envolver em situações que demandam uso da língua, bem como refletir sobre seus contextos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 135).

## **Tarefa**

Outro aspecto que se faz necessário tratar nesta discussão é o que alguns autores apresentam a respeito das tarefas dentro dos LD em geral, apontamentos estes que nortearam a análise do LD apresentada mais adiante. Assim, segundo Andrighetti

(2009), no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma LA, as tarefas implicam práticas efetivas de uso da língua, práticas de compreensão, por exemplo, passam a considerar “ouvir com propósitos reais em tempo real, envolvendo tarefas comunicativas e interacionais” (VANDERGRIFT, 2004, p. 3 apud ANDRIGHETTI, 2009, p. 16). Na busca por interações orientadas pelo ensino por tarefas, as intenções principais da tarefa são “cumprir propósitos úteis a seus falantes; estar acima de um nível focado apenas na frase; envolver aspectos da vida real para a comunicação [...]; envolver ação e tolerar erros quando eles não interferem na comunicação” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16)

Nesse viés, é possível conceber que é mais produtivo entender a tarefa como o ato de oportunizar ao sujeito a participação dele em situações reais de uso, “com objetivos definidos e em circunstâncias específicas” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16); encorajar o sujeito em diferentes atividades, que serão relevantes para ele ao longo das interações. Logo, trago as palavras de Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360), quando apontam que

A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, *background* cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. [...] Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Ainda sobre este tipo de abordagem – Abordagem Baseada em Tarefas – trago também a visão de Richards e Rogers (2011 apud ANDRIGHETTI, 2009, p. 36) no que diz respeito à compreensão de tarefa. Segundo os autores,

[...] embora a noção de tarefa possa variar, há um entendimento comum de que a tarefa seja um convite para a realização de atividades através do uso da língua, como por exemplo, encontrar uma solução para um problema, ler um mapa e dar informações sobre localização etc.

Dessa forma, compreendo que as tarefas interativas proporcionam a negociação de sentidos ao que se depreende entre os sujeitos e estimula a cooperação entre eles. Essa perspectiva de tarefa poderia vincular-se à Abordagem Comunicativa, na qual a competência linguística é vista como fragmento da competência comunicativa. As tarefas nesta abordagem buscam o desenvolvimento desta competência. No entanto, como afirma Andrighetti (2009, p. 18),

[...] embora seja possível perceber na Abordagem Comunicativa uma visão de uso da linguagem que leve em conta propósitos e interlocutores, a perspectiva ainda está baseada numa perspectiva idealizada de uso da linguagem, sem levar

em conta a contextualidade das interações sociais. Considerando que o uso da linguagem é uma ação conjunta e que os interlocutores constroem sentidos pouco ou muito diferentes a partir de sinais linguísticos e não linguísticos do contexto que estão construindo, de seus pressupostos sócio-históricos e de seus objetivos (CLARK, 2000) torna-se necessário refletir mais sobre o papel dos aspectos envolvidos em um evento comunicativo, socialmente situado, que leva em conta o que fazemos em nosso cotidiano ao nos comunicarmos e, como consequência, refletir mais sobre tarefas capazes de guiar os alunos para essa reflexão.

Tendo em vista essa posição, a autora assinala sua filiação à Abordagem Sociointeracionista e indica que o ensino da LA se orienta, sobretudo, pela concepção sociointeracionista de linguagem, como também assinalam Schlatter (2001) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004). Assim, as tarefas configuram-se como convites para agir no mundo usando a linguagem. No que diz respeito às atividades pedagógicas, consideramos que estas sejam ações conjuntas com a intenção de realizar o proposto na tarefa pedagógica procedente de interações que servem para que o objetivo educacional seja reconfigurado *in loco* (SCHLATTER *et al.*, 2009). Desta forma, percebo estas distinções como ponto de partida para a compreensão da escolha por ensino baseado em tarefas.

As atividades, neste sentido, contribuem para que esses recursos linguístico-discursivos sejam trabalhados e adicionados ao repertório do/a aprendiz. É também nas atividades que o contexto vai sendo trabalhado. Para que a/o aprendiz realize a tarefa, aja na e pela linguagem, é necessário elaborar um percurso em que não apenas as estruturas linguísticas sejam aprendidas e adicionadas ao repertório, mas, sobretudo, que os valores (ideológicos) das palavras sejam aprendidos, negociados e apropriados.

Considero importante salientar que, diferentemente do que se propõe o Sociointeracionismo, o Estruturalismo parte para o foco apenas para um objeto, de forma sistemática, sem pensar a interação e os modos de uso desse objeto, pensando quais sistemas funcionam ligados a outros. Neste caso, a língua é o objeto observado e estudado e sua forma, sem foco em questões pragmáticas, culturais e sociais, por exemplo.

## **Linguagem e aspectos pedagógicos**

Defino, agora, o panorama do processo de construção da aprendizagem, seguindo apontamentos pedagógicos. Para tanto, apresento uma das definições básicas apontadas por Vigotski (2008), e apresentadas por Andrighetti (2009, p. 22), em que a autora nos diz que:

Segundo Vigotski, o ambiente sociocultural apresenta [...] uma variedade de atividades que a envolvem primeiramente através do uso da língua, que é um

artefato histórico e socialmente construído. Para Vigotski, a interação social é vista como uma prática para o desenvolvimento individual, uma vez que o aprendiz, ao interagir com um participante mais capaz, é guiado e ajudado na realização da tarefa na qual se encontram engajados.

Dando sequência às ideias vigotskianas, sigo com a perspectiva de Wood (1976 apud ANDRIGHETTI, 2009), que apresenta a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal para trazer o conceito de andamento. O andamento se refere à negociação entre aprendiz e interlocutor mais experiente quando desenvolvem uma tarefa. Dessa forma, pode-se dizer que a autora faz uma conversa entre os dois autores (Vigotski e Wood), na qual um reitera e completa o discurso do outro. Esse diálogo entre os autores pode ser melhor compreendido quando a autora nos diz que: “É através da busca e da oferta de ajuda que o aprendiz e o interlocutor mais experiente promovem oportunidades para a aprendizagem. Ao longo do processo, ambos vão gradativamente retirando a ajuda quando o aprendiz passa a realizar a tarefa com maior segurança.” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 23).

Contudo, como assinala a autora, é preciso levar em consideração que as condições de participante mais experiente e menos experiente não são estáveis, fixas. Dentro do processo de aprendizagem a aquisição acontece conjuntamente, sendo as categorias fluidas, dentro das quais a interação gera a troca de conhecimentos entre essas duas categorias e propicia negociações de acordo com os interesses e necessidades dos participantes. Assim, o processo não é condicionado a hierarquias, como se poderia pensar, mas sim “visto como meio de transformação, e não, simplesmente de reprodução de conhecimentos.” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 23-24).

Tratando da linguagem, quando se adota na elaboração das tarefas a visão de linguagem como interação, como realização de ações com propósitos previamente definidos em contextos específicos, a tarefa precisa explicitar as condições postas para que tais ações sejam efetivadas. Segundo Gomes (2009, p. 24), “[...] no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação”.

Seguindo esse viés, reconheço na afirmação de Gomes (2009) a perspectiva de linguagem advinda do Círculo de Bakhtin. Essa mesma concepção de linguagem norteia o trabalho de análise do LD em questão. Assim sendo, quando se trata de linguagem, Bakhtin/Volosinov (2006, p. 123) entendem que

[...] a verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas – objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de

sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 123).

Dessa forma, entender a linguagem nessa perspectiva é compreendê-la

[...] como modo de ação social pelo uso situado e local de recursos sociais, linguísticos, históricos, estéticos, éticos, culturais (compartilhados e sempre atualizados, criados e recriados intersubjetivamente) para fins de participação em diferentes esferas de atividade humana. (BAKHTIN, 2003 apud BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p. 108).

Nesse sentido, os recursos linguísticos são vistos como carregados de valor. As palavras que compõem os enunciados se configuram como espaço de negociação e confrontação de valores ideológicos, sociais. Segundo Bakhtin (2003, p. 51),

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, na base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Adotando essa noção de linguagem, entendo que seja necessário encarar a proficiência como saber usar a língua para desempenhar ações em contextos específicos, na prática de ensino de uma LA, que sejam focalizadas diversas práticas sociais, dando oportunidades de ação e reflexão sobre diversos gêneros do discurso existentes dentro dessas práticas. Nesse sentido, retomo Bakhtin (2003, p. 262), que compreende os “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, vindos de contextos específicos”. Para ele, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Assim, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (BAKHTIN, 2003, p. 165).

Considerando esses princípios apresentados acima, unindo-os às discussões sobre tarefa, entendo que, segundo Schlatter (2008, p. 7), é necessário “propor atividades que busquem a reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros discursivos, enfatizando a variedade”. Segundo Bakhtin, as palavras não “são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 296). É apenas na interação efetiva que esses juízos de valor constituem as palavras.



Dessa forma, para que se tenha o sentido ideológico do enunciado, precisa-se levar em conta o contexto no qual está inserido. É nesse contexto que se constroem os sentidos e que são viabilizadas as respostas. Assim, segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 95), “é impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta”.

A compreensão que gera a resposta, a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), implica que os interlocutores negociem os juízos de valor das palavras. Nessa negociação não significa que há harmonia, acordo. Sujeitos posicionados em lugares sociais distintos valoram distintamente as palavras, o que pode promover compreensões e respostas distintas das esperadas pelos interlocutores, provocando conflitos. O ensino de português como LA deve ter em vista esse aspecto. Ao trabalhar com o léxico, com as palavras, é fundamental que sejam trabalhadas as tonalidades valorativas das palavras e as possibilidades de respostas conflituosas em decorrência dessas tonalidades, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96). Dessa forma, tudo o que se transmite tem um conteúdo ideológico, mesmo que não se tenha essa percepção num primeiro momento.

## **Análise**

### *Sobre o LD em análise*

O LD em análise foi lançado no ano de 2015 e desde então é utilizado em aulas de Português para migrantes e refugiados que se encontram no estado de São Paulo. Contudo, havendo a disponibilidade do mesmo na internet de forma gratuita, é possível que professores em outros estados utilizem este material como base para ministrar aulas de Português aos migrantes e refugiados em outras localidades no Brasil desde então.

Por tratar-se de um material especificamente voltado para o ensino de refugiados, na apresentação encontra-se uma espécie de acolhida feita aos sujeitos que farão uso do livro. Nessa apresentação, as autoras apresentam a concepção de refugiado, bem como a lei que abarca sua acolhida no Brasil (Lei n. 9.474/1997). A definição e a lei são discursos que posicionam esses sujeitos, construindo para eles um lugar social e jurídico específico na sociedade brasileira em diálogo com o modo como são posicionados no contexto global, uma vez que a lei brasileira dialoga com o direito internacional no que se refere aos refugiados.

Ainda na apresentação, há o discurso de que o LD trata como aprendizado essencial a linguagem, evocando seu uso para o desenvolvimento de relações sociais. Nessa parte do LD imagina-se que a intenção da autoria do material, com relação à concepção de linguagem, parece ser interacionista, social. Mais adiante, há apontamentos que



confirmam que a construção dos capítulos está voltada para as mais importantes demandas que surgiram nos diálogos com refugiados e refugiadas. O LD, desta forma, é apresentado como resultado da interação com os alunos, voltado para suas necessidades e interesses.

O material em análise possui 137 (centro e trinta e sete) páginas, organizadas em 12 (doze) capítulos, um glossário que se compõe em Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe, e uma parte intitulada “Complementação Pedagógica”. Os 12 (doze) capítulos do material recebem por título o tema a ser tratado no mesmo, os quais apresento no quadro abaixo:

**Quadro 1.** Nomes dos capítulos do LD em análise

Capítulos	Nome dos capítulos
1	Cheguei ao Brasil
2	Raça e Etnia
3	Sociedade e Educação
4	Direitos das Crianças
5	Igualdade de Gênero
6	Eu quero trabalhar
7	Respeitar os Diferentes
8	Saúde e SUS
9	Transportes públicos
10	Liberdade de crença
11	História do Brasil
12	Todos(as) por um(a)

**Fonte:** Elaboração própria

Com relação aos temas de cada capítulo, pude considerar que os mesmos parecem coerentes com a proposta apresentada na introdução do LD; são diversos, com importância para o cotidiano nos contextos dos sujeitos em foco. Além disso, os temas tanto apontam para as demandas de estrangeiros no país – como ter informações sobre direitos, transporte, saúde pública – quanto apontam para temas relativos aos objetivos do curso. Nesse sentido, parece haver uma associação das demandas dos refugiados e dos interesses dos produtores do material.

Contudo, percebi que esses temas que nomeiam os capítulos do material servem apenas como atrativo momentâneo para o usuário, pois são abordados de forma rasa, de maneira descontextualizada entre si (um tema não interage diretamente com o outro, não há conexão direta entre eles), o que dispersa o real propósito que poderia ser focado, como assinalaremos mais adiante na análise.

No que se refere à organização interna das unidades, observei uma certa regularidade: um diálogo construído exclusivamente para o material que abre as unidades (não se trata de texto autêntico). Em seguida, são elencados exercícios com vistas ao ensino de vocabulário e de estruturas linguísticas. Questões sobre o diálogo são introduzidas em meio a esses exercícios. Na sequência, são apresentados conteúdos gramaticais, seguidos de exercícios de repetição ou substituição, que reforçam o conteúdo gramatical ensinado. Vale destacar que muitos dos exercícios são dedicados ao ensino do léxico. Algumas vezes esse léxico é posteriormente mobilizado em atividades dedicadas à forma, à estrutura linguística.

No interior das unidades, são fornecidas muitas informações úteis para as/os refugiadas/os na forma de textos complementares (colocados dentro de caixas de texto nas margens do conteúdo central a ser trabalhado, algumas intituladas “Você sabia?”), também elaborados exclusivamente para o material. São escassos os textos autênticos, e os que são inseridos no material sofrem adequações (especialmente cortes). A própria estrutura do LD parece apontar para uma concepção de linguagem como estrutura, uma vez que o foco parece estar no vocabulário e na estrutura linguística. Os diálogos criados remetem à Abordagem Estrutural, que mencionei anteriormente.

## **Sobre a concepção de língua do LD em análise**

A análise das 12 unidades permite afirmar que o material didático em questão trabalha com a concepção de língua como estrutura, o que, na leitura e análise do material e mais precisamente das atividades/tarefas apresentadas pelos proponentes do LD, identifiquei vários traços bem definidos da concepção estruturalista de linguagem. Ao abordarem exercícios voltados especificamente para o léxico e a gramática, percebi que o foco do material não está na língua como interação, mas sim como conjunto de regras e formas.

Especificando minha análise: no capítulo 1, intitulado “Cheguei ao Brasil”, têm-se como temas secundários “apresentação pessoal”, “alfabeto e números”, “pronomes pessoais” e “adjetivos possessivos”. Em uma das atividades, há o enunciado “Gramática”, o qual parte para a apresentação dos pronomes pessoais com uma breve explicação do que se trata esse tópico gramatical. A partir desse ponto, o LD dá continuidade a esse assunto de forma corrente, onde encontrei as próximas três atividades voltadas especificamente para esse tópico gramatical. Isso faz entender a real preocupação do material em abordar a língua estritamente como léxico, forma, gramática.

Observei que, em todos os 12 (doze) capítulos que compõem o LD, são abordados tópicos de relevância gramatical, fazendo com que o foco do trabalho não seja a língua como interação, mas sim como aquisição de léxico e forma. Há uma relevância dos temas tratados, o que não descarta minha interpretação da preocupação com a inserção social dos sujeitos. Contudo, a forma como é tratada a língua em todos os capítulos, em todas as atividades e tarefas, é espantosamente abrupta e não se relaciona à concepção apresentada neste artigo. Considero importante ressaltar que o trabalho com vocabulário e gramática é o foco principal de todos os capítulos do material, o que segue outro viés, o qual preocupa-se com a aquisição da forma, de vocábulos, e não preocupa-se com o uso efetivo desse vocabulário.

Nesse sentido, os temas são minimizados ao léxico e a textos informativos, alguns legislativos, sobre o tema. Não há diferentes perspectivas de como esses temas são debatidos e valorados na sociedade brasileira.

## **Considerações finais**

Conforme proposto na introdução deste artigo, o estudo apresentado configurou-se como uma análise de um LD utilizado no Brasil para o ensino de Português como LA para refugiadas e refugiados. Para embasar minha análise, apresentei uma breve resenha de literatura a fim de demonstrar meu posicionamento referente a questões norteadoras para a produção de material didático (MD), mais especificamente LD, para esta vertente de ensino de língua. A pergunta que norteou minhas pesquisas foi: que concepção de linguagem orienta o material?

Assim sendo, como já apontado na seção de análise, considero que a concepção de língua adotada pelo LD em questão trata-se da perspectiva estruturalista e não sociointeracionista, como está subjacente na apresentação do material. No entanto, entendo ser importante ressaltar que o LD em questão possui globalmente outras características qualitativas. Aponto como tais características a escolha dos temas tratados nos capítulos do livro, bem como o que se apresenta aos aprendizes sobre sua inserção na sociedade brasileira, vivência cultural e social, bem como o que se propõe na apresentação do LD – mesmo que esta não tenha sido levada a cabo na execução prática das atividades/tarefas apresentadas nos capítulos do livro.

Desta forma, entendo que o ensino de Português como LA – que no caso do LD analisado volta-se para refugiadas e refugiados – precisa levar em consideração os aspectos pontuados neste texto, sendo especificamente: o ensino-aprendizagem de línguas no contexto de multilinguismo e multiculturalismo; o ensino baseado em tarefas que se voltem para os usos da língua em contextos específicos, carregados de ideologias, e orientadas para os gêneros discursivos e o foco nas questões ideológicas da linguagem, uma vez que são elas que orientam as formas linguísticas.

## REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, G. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. HUCITEC, 2006.

BULLA, G. da; S. LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano, 11, n. 1, p. 103-135, jan./jun. 2012.

ELLIS, R. *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GARCEZ, P. M. Cultura invisível e variação cultural na fala em interação social: O que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. *Discurso, Memória, Identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p. 495-516.


GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOMES, M. S.; SCHLATTER, M.; SCHOFFEN, J. R. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (org.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes Editores, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.



SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais (espanhol e inglês)*. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 127-172.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

VANDERGRIFT, L. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistic*, Cambridge University Press, v. 24, p. 3-25, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# Flutuação de grafia de palavras: aspectos morfossintáticos

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2701>

**Roberta Pereira Fiel<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo, foram analisadas situações em que a sequência “o que” apresentava-se grafada de modo convencional (“o que”) e de modo não convencional (“oque”). Essas flutuações de grafia foram extraídas de textos de alunos que cursaram os quatro últimos anos do Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública do interior paulista. Quanto aos resultados, verificou-se que: (i) o conjunto de sujeitos selecionados terminam o EF II com índice maior de “o que” grafado convencionalmente, todavia o índice de “oque” grafado não convencionalmente também aumenta; (ii) na flutuação gráfica “o que” e “oque”, são mobilizados dois *type* baseados na informação morfossintática, um *type* com funcionamento pronominal e um *type* com funcionamento interrogativo; e (iii) essa flutuação pode estar relacionada a aspectos prosódicos advindos da relação entre fala e escrita.

**Palavras-chave:** segmentação de palavras escritas; fala e escrita; flutuação de grafia de palavras.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [roberta.fiel@unesp.br](mailto:roberta.fiel@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-7456-7905>.

## Word spelling fluctuation: morphosyntactic aspects

### Abstract

In this paper, we analyzed sequences in which “o que” was spelled conventionally (“o que”) and unconventionally (“oque”). These fluctuations in spelling were extracted from texts of students who attended the last four years of Elementary School in a public school of the countryside of São Paulo, Brazil. Regarding the results, it was found that: (i) the subjects finish the Elementary School with a higher number of “o que” conventional form, however, the unconventional form “oque” also increases; (ii) in the graphical fluctuation between “o que” and “oque” two *types* based on morphosyntactic information are mobilized, one *type* with pronominal functioning and one *type* with interrogative functioning; and (iii) this fluctuation may be related to prosodic aspects from the relationship between speech and writing.

**Keywords:** segmentation of written words; speech and writing; word spelling fluctuation.

### Introdução

Segmentar sequências de letras é, possivelmente, um dos grandes desafios enfrentados por escreventes em processo de aquisição de escrita, uma vez que para essa tarefa é necessário mobilizar critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que colocam em evidência a complexidade da noção de palavra.

Esses desafios em relação à segmentação de palavras têm sido explorados em trabalhos que evidenciam a relevância do estudo da escrita tanto dos anos iniciais (CAPRISTANO, 2007a, 2007b; CHACON, 2004, 2013), quanto dos anos finais (FIEL, 2018; TENANI, 2016; SILVA, 2014) do Ensino Fundamental (de agora em diante, EF).

Assim como as pesquisas citadas, neste trabalho também nos interessa a delimitação de fronteiras de palavras na escrita, mais especificamente, os momentos de flutuação em relação a fronteiras de palavras escritas, isto é, flutuação entre grafia convencional e não convencional de palavras. Sobre esses momentos flutuantes, Abaurre (1991) argumenta que uma mesma criança pode mobilizar, simultaneamente, critérios de segmentação aparentemente conflitantes em seu texto escrito:

Não é de se estranhar, portanto, que possam ser encontradas soluções diferentes para o mesmo problema de segmentação em um mesmo texto (da mesma forma como tão frequentemente encontramos soluções diferentes para uma mesma palavra no mesmo texto, em termos das letras que a compõem), já que a elaboração de um texto escrito delimita, para a criança, um espaço particular

de solução de problemas onde ela será chamada a (re)construir a linguagem através de sua transposição para a forma de representação escrita. Enquanto estiver trabalhando em tal construção, a criança, naturalmente elaborará hipótese conflitantes, porque estará testando deferentes critérios possíveis para resolver os mesmos problemas. (ABAURRE, 1991, p. 4).

Dentre os diversos tipos de flutuação de palavras, elegemos para investigação a flutuação entre as grafias “o que” e “oque”. Essa escolha baseia-se em Fiel (2018), trabalho no qual analisamos dados de segmentação não convencional de palavras em que há a ausência de fronteira entre palavras, como “denovo”, “concerteza”, e encontramos grande quantidade da grafia “oque” não convencional ao lado da grafia “o que” convencional em textos de mesmo aluno e entre diferentes alunos ao longo do EF II. Nesse trabalho, não era nosso objetivo analisar grafias convencionais em relação a grafias não convencionais, por essa razão, avançamos em relação a esse trabalho ao propor uma análise específica da flutuação “o que” e “oque”. É importante observar que a sequência “o que” pode ser segmentada de diversas maneiras na escrita, entretanto, nos textos do EF II a que temos acesso, encontramos somente a flutuação entre a grafia “o que” e “oque”.

Assim, neste artigo propomos: (i) descrever quantitativamente ocorrências de “o que” quando segmentado convencionalmente e não convencionalmente ao longo do EF II; (ii) descrever o funcionamento morfossintático de “o que” e “oque” em textos escritos por alunos do EF II; (iii) investigar se, nessa flutuação, existe uma correlação entre função morfossintática e segmentação gráfica de palavra; (iv) analisar a possível atuação de componentes fonológicos na segmentação convencional e não convencional de “o que”.

No que diz respeito à organização deste artigo, na seção seguinte, apresentamos os pressupostos teóricos que adotamos para trabalhar com os dados de flutuação gráfica. Posteriormente, descrevemos algumas características do material de análise e, em seguida, na seção de análise dos dados, realizamos uma descrição longitudinal do conjunto de dados no decorrer do EF II. Além disso, descrevemos as características morfossintáticas das grafias “o que” e “oque” e propomos uma interpretação baseada em pressupostos da fonologia prosódica para um texto com essa flutuação gráfica. Para concluir, nas considerações finais, retomamos os principais pontos trabalhados e evidenciamos possíveis desdobramentos da análise realizada.

## **1. Alguns pressupostos teóricos para o estudo da escrita**

Considerada a natureza do dado, isto é, a flutuação de “o que” em textos do EF II, faz-se necessário explicitar o posicionamento teórico assumido no que se refere aos conceitos de palavra, de segmentações não convencionais de palavras escritas e de escrita.



Definir o que é palavra não é uma tarefa simples, uma vez que seus limites podem variar a depender do critério considerado, ou seja, uma palavra pode ser delimitada por critérios gráficos, fonológicos, sintáticos, lexicais, entre outros (ROSA, 2000). Dentre esses diversos critérios de definição de palavra, interessa-nos aqueles concebidos no âmbito da fonologia e da morfossintaxe.

Na abordagem fonológica, a palavra é definida a partir da presença de um acento principal, como a palavra “casa”, que possui acento principal na primeira sílaba (“ca”) e, por isso, é considerada uma palavra fonológica. Todavia, no Português brasileiro (doravante, PB), também existem formas átonas, isto é, não acentuadas, como preposições (de, em, com), pronomes (o, a, me, nos) e conjunções (e, se). Na fonologia, essas formas não são chamadas de palavras fonológicas e sim de clíticos fonológicos, pois funcionam sempre ancoradas às palavras acentuadas que lhe são adjacentes (BISOL, 2000, 2005)<sup>2</sup>. Assim, na sequência “a casa amarela” temos duas palavras fonológicas (“casa” e “amarela” e um clítico fonológico – o artigo “a”). Entretanto, se o critério for morfossintático, nessa mesma sequência, identificam-se três palavras, pois, nessa abordagem, elementos átonos, como preposições, conjunções e artigos, são considerados palavras gramaticais, porque atuam gramaticalmente na sentença; já palavras de conteúdo lexical, como “casa” e “amarela”, são consideradas palavras lexicais, visto que fazem parte do léxico (ROSA, 2000).

Silva (2018), Fiel (2018) e Tenani (2016) mostraram que é justamente nessa não coincidência entre os limites de palavra fonológica e palavra morfossintática que se encontram as maiores dificuldades dos escreventes do EF II em relação à segmentação de palavras, pois não conseguem identificar como palavras algumas preposições, artigos e conjunções, devido a sua atonicidade, e, muitas vezes, hipossegmentam-nas com outros elementos. Nesse sentido, a flutuação entre “o que” e “oque”, evidencia essa dificuldade presente no EF II, já que os escreventes parecem não conseguir identificar se a sequência “o que” se trata de duas palavras separadas ou de uma palavra só (“oque”).

No que diz respeito às segmentações não convencionais de palavras escritas, a grafia não convencional com ausência do espaço em branco, como “oque”, é chamada de hipossegmentação na literatura que trata de dados de segmentação de palavras. As hipossegmentações e os outros tipos de segmentações não convencionais de palavras escritas<sup>3</sup> são, muitas vezes, interpretadas como problemas de alfabetização (ZORZI,

---

2 Para outros trabalhos que lidam com a noção fonológica de palavra cf. Toneli (2009, 2014), Fernandes (2007b), Schwindt (2013, 2007).

3 A literatura sobre segmentação não convencional de palavras define três tipos de ocorrências desse fenômeno: (i) hipossegmentação: quando há a ausência não-convencional de fronteira entre as palavras, como em “concerteza”, em que, convencionalmente espera-se “com certeza”; (ii) hipersegmentação: decorre da presença não-convencional de uma fronteira gráfica no interior da palavra, como na ocorrência “co migo”, para a qual a convenção prevê “comigo”; e (iii) Mescla ou híbrido: ocorrência simultânea de hipossegmentação e hipersegmentação na mesma sequência,

2006) ou como indícios de patologia (FERNÁNDEZ *et al.*, 2010), todavia entendemos que compreendê-las desse modo é desconsiderar a relação heterogênea que todos nós temos com a língua. Assim, neste trabalho, fazemos nossa afirmação de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 16-17) de que:

[...] “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura são, de fato, [...] preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re) constrói ao começar a escrever/ler.

Desse modo, assumimos uma abordagem linguística que interpreta as segmentações não convencionais de palavras escritas como dados epilinguísticos de trabalho do sujeito da linguagem, seja em seu modo de enunciação falado, seja em seu modo de enunciação escrito. Essa abordagem está relacionada à concepção de escrita que adotamos para interpretar dados de escrita, a qual defende que a presença de marcas do oral no escrito não se dá por um processo de interferência da fala na escrita, pois a escrita não é homogênea, é, na verdade, heterogeneamente constituída pelos modos de enunciação falado e escrito (CORRÊA, 2004). Assim, nessa proposta, fala e escrita são concebidas como modos de enunciação intrinsecamente ligados às práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, isto é, os fatos da língua (falado/escrito) só se realizam por serem modos de enunciação concretizados por meio de práticas de linguagem.

Para argumentar como se estabelecem essas relações entre práticas orais/faladas e letradas/escritas, trabalhos que, assim como este, assumem uma concepção da escrita constituída de modo heterogêneo (CHACON, 2013, 2004, 1998; TENANI, 2016, 2013, 2004; CAPRISTANO, 2007a, b, dentre outros) se valem de aspectos da fonologia prosódica, mais especificamente, do arcabouço teórico da fonologia prosódica proposto por Nespor e Vogel (1986, 2007), pois a partir dessa teoria é possível trilhar caminhos para trabalhar com a complexidade da dimensão fônica da língua(gem).

Nespor e Vogel (1986, 2007) propuseram a existência de sete constituintes prosódicos que estruturam os enunciados das línguas do mundo. Segundo as autoras, esses constituintes são organizados hierarquicamente, assim, do menor para o maior tem-se: sílaba ( $\sigma$ ), pé métrico ( $\Sigma$ ), palavra prosódica ( $\omega$ ); grupo clítico (CG)<sup>4</sup>, frase fonológica

---

como, por exemplo, no dado “pora qui”, no qual há, em um primeiro momento, a hipossegmentação da palavra “por” com a primeira sílaba da palavra “aqui” e, posteriormente, a hipersegmentação da palavra “aqui”.

4 A definição do *status* do grupo clítico tem causado bastante repercussão e discussões. Entretanto, faz-se importante explicitar que, neste trabalho, nos limitamos a reconhecer que existe uma estrutura prosódica para o clítico e seu hospedeiro. Essa estrutura assumimos ser o chamado grupo clítico, defendido por Nespor e Vogel (1986, 2007) e Bisol (2000, 2005).

(Φ), frase entoacional (I) e enunciado fonológico (U). Neste trabalho, caracterizamos somente os domínios que são mais relevantes para a análise dos dados com os quais trabalhamos, que são esses: (i) a palavra prosódica ou fonológica<sup>5</sup> (ω) caracterizada, como já mencionado, por ser portadora de um acento lexical ou acento primário, como, por exemplo, a palavra morfológica “guarda-roupa” que se constitui de duas palavras prosódicas [guarda]ω [roupa]ω, por haver dois acentos: um na primeira sílaba de “guarda” e outro na primeira sílaba de “roupa”; e (ii) a frase fonológica (Φ) caracterizada a partir da configuração de sintagmas definidos pela sintaxe, por exemplo, no enunciado “[As meninas] Φ [comeram] Φ [o bolo] Φ [de pêssego] Φ”, encontram-se quatro sintagmas, três nominais e um verbal e, desse modo, quatro frases fonológicas.

Na seção seguinte, descrevemos o material do qual os textos e os dados trabalhados neste artigo foram extraídos.

## 2. Material e métodos

Os textos dos quais selecionamos os dados de flutuação gráfica pertencem a uma amostra longitudinal de textos que integra o “Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II” (TENANI, 2015)<sup>6</sup>. A elaboração das amostras que constituem esse banco deu-se por meio do projeto de extensão “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Fundamental”, coordenado pelas professoras doutoras Luciani Ester Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi (IBILCE/UNESP), e desenvolvido ao longo de quatro anos (2008 a 2011) em uma escola pública estadual, situada em São José do Rio Preto, noroeste paulista, com a colaboração de alunos de graduação e de pós-graduação do IBILCE/UNESP.

A produção dos textos era precedida de discussão coletiva de variados temas com base na leitura de textos de diversos gêneros em sala de aula. Tenani e Longhin-Thomazi (2014)<sup>7</sup> mostram que todas as discussões e atividades desenvolvidas na escola foram pautadas em uma concepção de escrita enquanto modo de enunciação inserida em um processo de letramento vinculado a práticas de oralidade (CORRÊA, 2004).

---

5 Esse constituinte, em inglês *phonological word*, foi traduzido por Bisol (1996) como palavra fonológica e, posteriormente, em trabalhos sobre o português europeu (VIGÁRIO, 2007) e sobre o PB (FERNANDES, 2007), foi traduzido como palavra prosódica. Neste trabalho, optamos por usar a segunda opção, já que é a mais difundida em trabalhos sobre esse tema atualmente (cf. TENANI, 2016; GUZZO, 2015; TONELI, 2014; FERNANDES-SVARTMAN, 2012).

6 O “Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II” está disponível *online* em <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login> e pode ser acessado, por meio de um cadastro, após autorização das coordenadoras.

7 Tenani e Longhin-Thomazi (2014) trazem uma descrição da metodologia e das atividades desenvolvidas no projeto de extensão.

Com base nessa abordagem teórica sobre escrita, as propostas de produção de texto foram realizadas visando proporcionar aos alunos experiências de leitura e de escrita vinculadas a práticas sociais orais e letradas (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014). Essas propostas foram elaboradas, em geral, com base em uma coletânea de textos ou em uma tira de humor. A partir desse material, os alunos eram convidados a discutir o tema em sala de aula e, posteriormente, a escrever seus textos seguindo as características de diferentes gêneros e tipos textuais, conforme previsto pelo programa curricular de cada ano letivo<sup>8</sup>.

Quanto à metodologia, selecionamos, do material descrito, 435 textos que possuíam as duas grafias ou ao menos uma delas, isto é, a hipossegmentação “oque” e/ou a grafia convencional “o que”. A fim de não perder de vista o aspecto longitudinal deste trabalho, os textos selecionados foram escritos por 20 alunos, 10 meninas e 10 meninos, que produziram textos em todos os anos do EF II.

Para descrição dos dados de um ponto de vista longitudinal, consideramos, baseadas em Fiel (2018) e Tenani (2016), a quantidade de palavras escritas em cada texto para gerar um coeficiente de ocorrência que leva em conta a razão entre o total de ocorrências e o total de palavras escritas ao longo dos quatro anos do EF II<sup>9</sup>.

No que diz respeito à análise dos dados, valemo-nos das abordagens quantitativa e qualitativa utilizadas por Bybee (2003). De acordo com a autora, existem dois métodos relevantes para organizar a frequência de dados em estudos linguísticos: a frequência *token*, que se refere à frequência textual de ocorrência de um item independentemente de seu significado, e a frequência *type*, que é contabilizada a partir da função que determinado item possui dentro de seu contexto. Desse modo, neste artigo, a frequência *token* diz respeito à contagem geral das ocorrências de “o que” e “oque” nos 435 textos e a frequência *type* refere-se à análise e à quantificação das diferentes funções morfossintáticas que essas grafias apresentam nos textos.

### 3. Resultados e discussão

Na primeira parte desta seção, trazemos uma análise quantitativa, na qual buscamos descrever a quantidade de dados de “o que” e “oque” no EF II a partir de um ponto de vista longitudinal. Na segunda parte, descrevemos as características morfossintáticas da flutuação da grafia “o que” e, na terceira parte, propomos análise, baseada em aspectos da fonologia prosódica, de um texto com flutuação gráfica de “o que”.

---

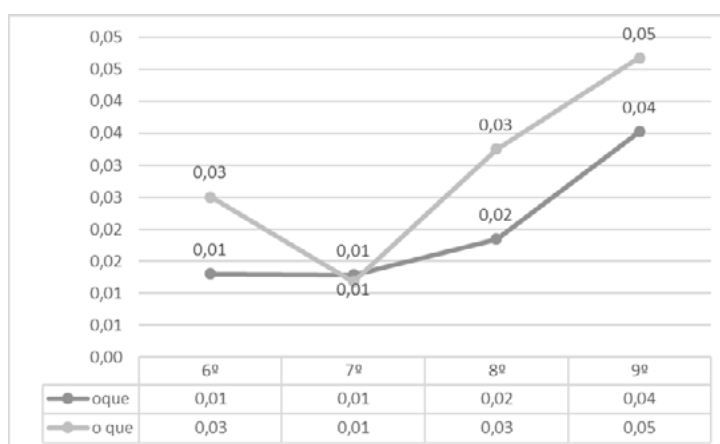
8 A descrição dos gêneros e de tipos textuais que constituem o Banco está disponível, por meio de cadastro, em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>.

9 Exemplo do cálculo realizado: Se o sujeito possui seis ocorrências da hipossegmentação “oque” em um total de 983 palavras escritas ao longo do EF II, o cálculo será o seguinte:  $6/983 = 0,00610$ . Na elaboração dos gráficos, consideramos o valor arredondado, no caso do exemplo 0,01.

### 3.1. “Oque” e “o que”: características longitudinais

A partir dos critérios descritos anteriormente, levantamos 106 ocorrências da sequência “o que” grafadas convencionalmente e 74 ocorrências de “oque” grafadas não convencionalmente.

Ao levarmos em conta o índice gerado a partir da média entre dados e quantidade de palavras escritas nos textos, observamos que tanto os dados convencionais, quanto os não convencionais apresentam um aumento ao longo do EF II, como se observa no gráfico 1:



**Gráfico 1.** Índice de dados de “oque” e “o que” ao longo do EF II  
**Fonte:** Elaboração própria

No que diz respeito aos dados de “o que”, no sexto ano, houve índice de 0,03 ocorrências; no sétimo ano, 0,01 ocorrências; no oitavo ano, 0,03 ocorrências e, no nono ano, 0,05 ocorrências, isto é, o maior índice em todos os anos. Desse modo, o sexto ano, em relação ao nono ano, apresenta um aumento de 0,02 de ocorrências.

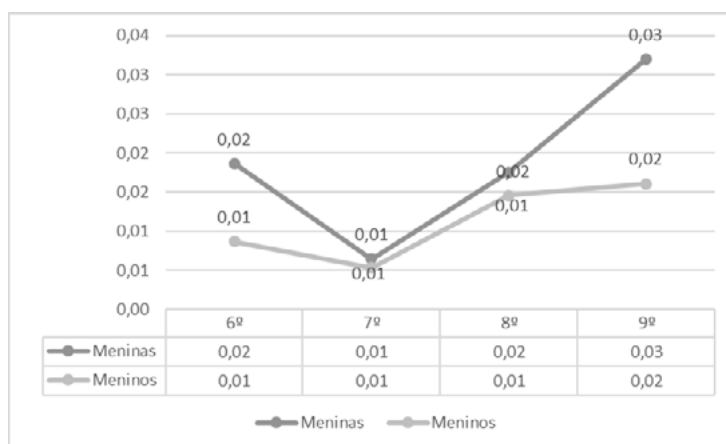
Os dados hipossegmentados de “oque” também evidenciam um aumento. No sexto e sétimo ano, houve índice de 0,01 ocorrências em cada ano, no oitavo ano, 0,02 ocorrências e, no nono ano, 0,04 ocorrências. Assim, se considerarmos o sexto ano em relação ao nono ano, há um aumento de 0,03 ocorrências.

Desse modo, nessa primeira análise, podemos constatar que para esse conjunto de sujeitos o tempo de escolarização parece atuar de modo significativo no aprendizado de convenções ortográficas, visto que os sujeitos terminam o EF com um maior índice de dados “o que” segmentados convencionalmente. Todavia, não há diminuição nos dados de “oque” não convencionais ao longo do EF II, evidenciando que pode haver outros

fatores, além da escolarização, atuando na manutenção desses dados não convencionais ao longo do EF II.

A fim de investigar outros fatores que podem colaborar com essa diminuição, propomos a análise do efeito do sexo/gênero<sup>10</sup> dos sujeitos, visto que nosso material é composto por 10 textos escritos por meninas e 10 textos escritos por meninos. Essa decisão baseia-se em Tenani (2016) que investigou dados de segmentação não convencional de palavras em textos escritos por alunos do EF II e observou que há diferença quantitativa entre ocorrências de meninas e meninos, sendo que as meninas constituem 51,71% da amostra de sujeitos e alcançam a taxa de 58,76% dentre os sujeitos com os menores índices de dados. Desse modo, nosso intuito é observar se essa tendência ocorre nos dados da flutuação “o que” e “oque”.

Assim, no Gráfico 2, ilustramos a distribuição do índice de dados de “o que” ao longo do EF II para meninas e meninos.



**Gráfico 2.** Índice de dados de “o que” ao longo do EF II para meninas e meninos

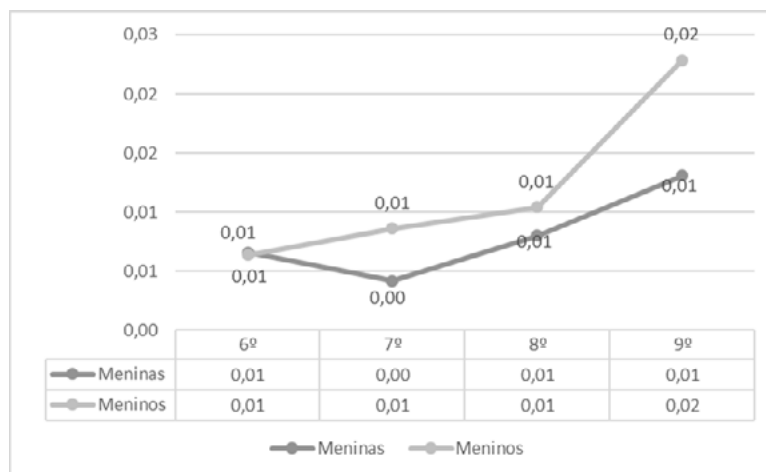
**Fonte:** Elaboração própria

A partir do Gráfico 2, é possível notar que, no que diz respeito à grafia convencional, as meninas mostram um maior índice, evidenciando um aumento de 0,01 ocorrências do sexto ano em relação ao nono ano. No sexto ano, elas apresentam um índice de 0,02 ocorrências; no sétimo ano, há uma diminuição para 0,01 ocorrências; no oitavo ano, volta a subir para 0,02 e terminam o EF com 0,03 ocorrências.

10 Assim como Tenani (2016), emprestamos o termo “sexo/gênero” da Sociolinguística para evitar uma possível confusão com a noção de “gênero” textual/discursivo. Além disso, na coleta de dados do Banco de Escrita do EF II, não foi considerada informação quanto à identidade de gênero dos alunos, assim, só temos informação quanto ao sexo dos sujeitos.

Os meninos também mostram um aumento de 0,01 ocorrências do sexto ano em relação ao nono ano, todavia, eles mantêm uma frequência de 0,01 ocorrências durante os três primeiros anos do EF II, aumentando para 0,02 ocorrências no nono ano.

As informações sobre a grafia hipossegmentada “oque” para meninas e meninos seguem no Gráfico 3.:



**Gráfico 3.** Índice de dados de “oque” ao longo do EF II para meninas e meninos  
**Fonte:** Elaboração própria

No que se refere à grafia “oque”, observamos que, de modo geral, as meninas hipossegmentam menos do que os meninos. No sexto ano, elas apresentam índice de 0,01 ocorrências, no sétimo ano, o índice é zero, já no oitavo e nono ano, o índice é de 0,01 para cada ano. Desse modo, do sexto ano em relação ao sétimo ano não há mudança significativa no índice de ocorrências das meninas. Os resultados dos meninos mostram frequência de 0,01 ocorrências nos três primeiros anos do EF II e um aumento para 0,02 ocorrências no nono ano, ou seja, do sexto ano em relação ao nono ano há uma diferença de 0,01 ocorrências.

A partir desses resultados, observamos que os meninos, em relação às meninas, hipossegmentam mais e grafam menos convencionalmente a sequência “o que”, assim podemos argumentar que eles parecem ser responsáveis pelo aumento dos dados “oque” ao final do EF. Esse resultado vai ao encontro dos resultados estatísticos mostrados por Tenani (2016) de que, no EF II, meninas hipossegmentam menos do que meninos, visto que apresentam um maior índice da grafia convencional e um menor índice de hipossegmentação de “o que” e são as responsáveis pelo aumento da grafia convencional ao final do EF.

Assim, parece ser relevante considerar o efeito sexo/gênero dos sujeitos para descrever ocorrências de flutuação da sequência “o que”, no entanto, para um resultado mais preciso, é necessário submeter os dados a uma análise estatística, a fim de confirmar ou refutar a relevância desse efeito para esse conjunto de dados. Essa tarefa ficará para uma pesquisa futura, visto que não é nosso intuito realizar esse tipo de análise neste trabalho.

Na seção seguinte, descrevemos os aspectos morfossintáticos que a flutuação entre “o que” grafado convencionalmente e “oque” hipossegmentado desempenharam no conjunto de textos selecionados.

### 3.2. “O que” e “oque” no EF II: aspectos morfossintáticos

No conjunto de textos selecionados, extraímos 106 *token* de “o que” e 74 *token* de “oque”. Em ambos os *token* distinguimos dois *type* com base na informação morfossintática.

No *type* 1, “o que” e “oque” evidenciam funcionamento pronominal, isto é, função de substituir um nome, como em (1), (2) e (3).

(1) “Fica aí uma opinião minha, é **o que** eu penso e não to nem aí para **o que** vocês acham” (Z11\_8B\_05F\_05)

(2) “Cada um faz **o que** quer, o corpo não é meu, se a pessoa quiser estragar o corpo fumando o problema é dela [...]” (Z11\_8B\_05F\_06)

(3) “Também quero que todos consigam **oque** querem, pois nada é impossível [...]” (Z08\_5C\_26F\_03)

Dentro do conjunto de dados de “o que”, o *type* 1 teve frequência total de 85,8% (91/106), a maior frequência nesse conjunto de dados. No sexto ano, teve frequência de 9,4% (10/106), no sétimo ano, de 6,6% (7/106), no oitavo ano, de 16% (17/106) e no nono ano, de 53,8% (57/106).

No conjunto de dados “oque”, o *type* 1 apresentou frequência de 85,1% (63/74). No sexto ano, ocorreu em 7% (5/74) dos dados, no sétimo ano, em 11,3% (8/74) dos dados, no oitavo ano, em 15,5% (11/74) dos dados e no nono ano, em 54,9% (39/74) dos dados.

A maioria dos dados de “o que” e “oque” com funcionamento pronominal ocorreu nos gêneros textuais “relato de experiência” (29,2% - 45/154) e “artigo de opinião” (29,2% - 45/154).



No *type 2*, “o que” e “oque” mostraram funcionamento de pronome interrogativo, como em (4), (5) e (6).

(4) “**O que** você veio fazer na minha casa?” (Z11\_8B\_05F\_04)

(5) “**(O) que** me encomoda?” (Z09\_6C\_21F\_02)

(6) “**Oque** eu ia fazer lá na Disneylandia??” (Z08\_5D\_04M\_06)

O *type 2* mostrou frequência baixa se comparada ao *type 1*. No conjunto de dados de “o que”, ocorreu somente em 14,2% (15/106) dos dados. O sexto ano apresentou frequência de 5,7% (6/106), o sétimo, oitavo e nono ano apresentaram a mesma frequência de 2,8% (3/106) em cada ano.

Nas grafias “oque”, o *type 2* ocorreu em 14,9% (11/74). No sexto e sétimo ano, houve frequência de 4,2% (3/74) em cada ano, no oitavo ano, houve frequência de 1,4% (1/74) e no nono ano, 5,6% (4/74).

A maioria dos dados de “o que” e “oque” com funcionamento interrogativo ocorreu em gêneros textuais que, muitas vezes, possuem características de diálogos, como “carta pessoal” (30,8% - 8/26) e “narrativa de ficção” (15,4% - 4/26).

Ainda nesse conjunto de dados, somente a grafia convencional é grafada na periferia direita da estrutura sintática, isto é, como elemento QU- *in situ* (MIOTO; KATO, 2005); e isso ocorre em somente duas ocorrências (13,3%), as quais seguem transcritas em (7) e (8). No restante das ocorrências, o pronome interrogativo é grafado na periferia esquerda da estrutura sintática, ou seja, fora de seu lugar canônico (MIOTO; KATO, 2005), como em (4), (5) e (6). Essa configuração já era esperada, pois, segundo Miotto e Kato (2005), no PB, sentenças interrogativas com QU- deslocado apresentam frequência de 65,75% nas produções de sentenças interrogativas, contra apenas 8,84% de frequência de realizações de sentenças interrogativas com QU- *in situ*.

(7) “Vai fazer **o que**?” (Z09\_6C\_22M\_04)

(8) “E ela dise **o que**?” (Z08\_5D\_19F\_03)

Sobre as características morfossintáticas desses dados, podemos pontuar que as grafias “o que” e “oque” podem ocorrer tanto no *type 1* quanto no *type 2*, o que nos dá evidências de que, para esse conjunto de dados, a flutuação gráfica independe da estrutura morfossintática.

No que se refere à diferença quantitativa do *type* 1 em relação ao *type* 2, podemos argumentar que ela se dá devido à configuração do Banco de Dados de Escrita do EF II, pois, das 26 propostas de produção textual presentes nesse banco, 57,7% (15/26) são do gênero “relato de experiência” e “artigo de opinião”, enquanto somente 15,4% (4/26) são dos gêneros “carta pessoal” e “narrativa de ficção”.

Assim, uma hipótese inicial seria que essa configuração pode ter possibilitado que os escreventes produzissem mais textos com as características de relatos e artigos de opinião, viabilizando maior ocorrência de dados com funcionamento pronominal em relação ao funcionamento interrogativo. Corroborando com essa hipótese, Ticianel (2016), em trabalho que analisa dados de escrita infantil, mostra que dados com funcionamento interrogativo são mais comuns em gêneros textuais em que ocorre diálogo face a face. Segundo essa autora, dados de “oque” com funcionamento interrogativo acontecem, no EF I, em contextos em que há fala de personagens. Essa hipótese deve ser mais explorada em trabalho em que um maior número de ocorrências seja mobilizado, a fim de confirmá-la ou refutá-la.

### **3.3. “O que” versus “oque” em um mesmo texto: relação entre fala e escrita**

Com base nas análises feitas neste trabalho, observamos que, em uma primeira análise, a flutuação entre as grafias “o que” e “oque” parecem acontecer independentemente da estrutura morfossintática, desse modo, as informações morfossintáticas não nos deram pistas sobre o funcionamento dessa flutuação gráfica. Todavia, se voltarmos nosso olhar para a relação entre fala e escrita, mais especificamente, entre prosódia e escrita, podemos encontrar pistas que nos ajudam a elaborar possíveis hipóteses explicativas para a permanência dessa flutuação nos anos finais do EF.

A fim de ilustrar essa relação, trazemos, a seguir, um texto escrito no oitavo ano do EF, no qual há a grafia convencional “o que” e a hipossegmentação “oque”:

Bom, era uma segunda, estava eu e minhas amigas em casa mexendo no pc, na hora que uma "pessoinha" entro, já ~~o~~ veio logo falar comigo, estava indo muito bem, so que na hora que eu perguntei algo para ele, nos deu raiva!

Perguntei um negocio de Ed. física, sab **o que** ele falo pra mim?!  
 Jioga no Google!

Aff! Ninguem merece! falei o seguinte pra ele, nossa ajuda tanto, peio contrario não ajuda em nada!  
 Ai ele foi e pesquisou!

Bom é isso, não tenho muito **o que** fala!

**Figura 1.** Texto com flutuação da grafia "o que"  
**Fonte:** Z10\_7A\_04F\_03<sup>11</sup>

No texto da Figura 1, o escrevente narra uma situação de sua vida na qual ocorreu um conflito. Em (11), temos o trecho em que a grafia "o que" é segmentada convencionalmente. Notamos que, nesse trecho, parece haver uma possível ênfase em "o que" que é caracterizada na escrita pelo espaço entre "o" e "que". Mesmo esse espaço sendo esperado dentro da convenção ortográfica, esse recurso pode ter sido utilizado na busca por enfatizar que o conflito entre as personagens será evidenciado naquele momento.

(11) "Perguntei um negócio de ED. Física, sab **o que** ele falo pra mim? (Z10\_7A\_04F\_03)

Sob um ponto de vista que leva em conta a relação entre prosódia e escrita, Fernandes (2007) argumenta que a ênfase prosódica pode ser projetada na escrita por meio de espaços entre as palavras. Além disso, Perini (2010) e Chutumiá (2013) explicam que interrogativas abertas do tipo "Q-" constituem sozinhas sintagmas interrogativos, essa informação permite-nos interpretar "o que" em (11) como correspondente a limites de frase fonológica, já que segundo Rosignoli (2017), fronteiras de frase fonológica podem marcar elementos enfáticos. Além disso, Toneli (2009), em trabalho que analisa o estatuto prosódico de palavras funcionais em ocorrências de fala experimental, argumenta que palavras funcionais em contexto de focalização podem receber acento tonal, independentemente da posição em que ocupam dentro da frase entoacional<sup>12</sup>.

11 Sugestão de leitura: "Bom, era uma segunda, estava eu e minhas amigas em casa mexendo no pc, na hora que uma "pessoinha" entro, já (rasura\*) veio logo falar comigo, estava indo muito bem, so que na hora que eu perguntei algo para ele, nos deu raiva! Perguntei um negocio de Ed.física, sab o que ele falo pra mim?! Jioga no Google! Aff! Ninguem merece ! falei o seguinte pra ele, nossa ajuda tanto, peio contrario não ajuda em nada! Ai ele foi e pesquisou! Bom é isso, não tenho muito oque fala!"

12 Para discussões importantes sobre o estatuto prosódico de clíticos no PB cf. Silva (2018) e Bisol (2000).

No texto da Figura 1, ainda temos a grafia hipossegmentada, a qual se encontra no trecho transcrito em (12).

(12) “Bom é isso, não tenho muito **oque** fala” (Z10\_7A\_04F\_03)

No que diz respeito a essa grafia, ainda sob um ponto de vista prosódico, podemos interpretá-la como uma palavra prosódica, pois o “que” não apresenta acento lexical, entretanto, ao se unir ao “o”, recebe um acento prosódico e passa a se comportar como uma possível palavra prosódica (TENANI, 2011), isto é, um só elemento funcionando no sistema linguístico. Nesse trecho, diferente do anterior, não parece haver ênfase, visto que se trata da conclusão do texto.

Assim, defendemos que a flutuação entre as grafias “o que” e “oque” no texto da Figura 1 parece mobilizar fatores de natureza fonológica e gráfica. Esses fatores nos auxiliam na construção de hipóteses explicativas para a permanência e a grande ocorrência desse tipo de dado no final do EF II. Corrêa (2004), ao lidar com dados desse tipo em textos de vestibulandos, pontua que eles parecem dar indícios de tentativas de atribuição de fidelidade à representação dos enunciados falados nas produções textuais.

Desse modo, com base nos argumentos citados, concordamos com as afirmações de Capristano e Ticianel (2014) de que a dificuldade dos escreventes em segmentar “o que” decorre da relação entre fatores fonológicos e gráficos, por isso a sua permanência em séries mais avançadas do EF e até mesmo em textos de vestibulandos, como mostrou Corrêa (2004).

#### **4. Considerações finais**

Neste trabalho, descrevemos dados de flutuação gráfica entre “o que” e “oque” retirados de textos escritos por alunos no EF II e observamos que, longitudinalmente, há um uso maior de “o que” grafado convencionalmente. Todavia, a hipossegmentação “oque” não findou ao final do EF II, evidenciando, ao contrário, um aumento.

Esse resultado, como mostramos, pode estar relacionado ao sexo/gênero dos escreventes, visto que o grupo de meninos detém a maior quantidade de dados ao longo do EF II. Essa hipótese deve ser investigada mais profundamente em trabalho com um maior número de escreventes e que se proponha a analisar a questão sexo/gênero em textos escritos com base em análise estatística.

Sobre o funcionamento morfossintático, observamos que, no conjunto de textos analisados, tanto a grafia “o que” quanto a grafia “oque” ocorrem em maior número com funcionamento pronominal e em gêneros textuais em que há descrição de fatos e argumentação em busca da defesa de um ponto de vista, como em “relatos de experiência” e “artigos de opinião”. Esse resultado diferencia-se de resultados de escrita do EF I, pois Ticianel (2016) mostrou que a maioria dos dados de “oque” no EF I evidenciam funcionamento interrogativo e acontecem, majoritariamente, em contexto de discurso direto, isto é, nos momentos em que há fala de personagens.

Os poucos casos em que observamos funcionamento interrogativo, tanto “o que” quanto “oque” foram grafados fora da posição canônica na estrutura sintática. Esse resultado vai ao encontro da tendência da língua, pois Mito e Kato (2005) mostram que, no PB, sentenças interrogativas com QU- deslocado apresentam frequência de 65,75% nas produções de sentenças interrogativas, contra apenas 8,84% de frequência de realizações de sentenças interrogativas com QU- *in situ*.

Além dessas características morfossintáticas, observamos que, no conjunto de dados analisados, as grafias “o que” e “oque” podem ocorrer tanto no *type 1* quanto no *type 2*, evidenciando que para esse conjunto de dados a flutuação gráfica independe da estrutura morfossintática. Entretanto, se considerarmos relações entre fala e escrita, veremos que a flutuação entre “oque” e “o que” dão pistas de configuração prosódica de enunciados relacionada às maneiras pelas quais saliências métricas e ênfase entoacional podem ser associadas a porções dos enunciados (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2015). Desse modo, defendemos que a permanência da flutuações “o que” e “oque” ao longo do EF II evidencia marcas da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 2006, 2004) que caracterizam a escrita do EF II e que as considerar como problemas de alfabetização é desconsiderar a relação heterogênea que todos nós temos com a língua(gem).

Concluimos apontando para a necessidade de se ampliar a quantidade de textos e, por conseguinte, de dados, a fim de investigar se os resultados e as hipóteses presentes neste trabalho encontram respaldo em um conjunto maior de ocorrências.

## REFERÊNCIAS

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

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

BISOL, L. O clítico e seu hospedeiro. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 163-184, 2005.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. *Revista de estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 5-30, 2000.

BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (ed.). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

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

CAPRISTANO, C. C. *Segmentação na escrita infantil*. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

CAPRISTANO, C. C.; TICIANEL, G. F. Discurso direto e hipossegmentações na escrita infantil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 233-259, jan./jun. 2014.

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

CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 15, p. 369-383, 2013.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHUTUMIÁ, D. I. *As interrogativas -q do português de Moçambique: contribuição para uma análise comparativa com o português europeu e o português brasileiro*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 269-286, 2006.

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

FERNÁNDEZ, A. Y. *et al.* Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010.

FERNANDES, F. R. *Ordem, focalização, e preenchimento em Português: sintaxe e prosódia*. 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

FERNANDES, F. R. Tonal association in neutral and subject-narrow-focus sentences of Brazilian Portuguese: a comparison with European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 91-115, 2007b.

FIEL, R. P. *Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do ensino fundamental II*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

GUZZO, N. *A prosodização de clíticos e compostos em Português Brasileiro*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MIOTO, C.; KATO, M. As interrogativas Q do português europeu e do português brasileiro atuais. *Revista da ABRALIN*, v. 4, n. 1 e 2, p. 171-196, dez. 2005.

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

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology: with a new foreword*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter. 2007.

PERINI, M. A. Interrogativas abertas (interrogativas –Q). In: PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Ática, 2010. p. 124-125.

ROSA, M. C. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

ROSIGNOLI, C. C. O padrão entoacional das sentenças interrogativas parciais do português brasileiro em fala manipulada. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 41-54, 2017.

SCHWINDT, L. C. S. *et al.* A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, p. 1-12, ago. 2007.

SCHWINDT, L. C. S. *et al.* Palavra fonológica e derivação em português brasileiro: considerações para a arquitetura da gramática. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (org.). *Fonologia: teorias e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 15-28.

SILVA, L. M. da. *Grafias não convencionais de preposições e sílabas pretônicas: pistas de prosodização de clíticos preposicionais*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

SILVA, L. M. da. *Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

TENANI, L. E. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper) segmentações de palavra*. 2016. Tese (Livre-docência) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L. E. *Banco de dados de escrita do ensino fundamental II*. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, 2015. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 10 nov. 2015

TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 305-326, 2013.

TENANI, L. E. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. *Revista da ABRALIN*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.

TENANI, L. E.; LONGHIN-THOMAZI, S. R. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino fundamental. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 20-34, 2014.



TICIANEL, G. F. *Discurso direto e hipossegmentações na aquisição da escrita*. 2016. Dissertação (Mestrado em letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TONELI, P. M. *A palavra prosódica em Português Brasileiro: o estatuto prosódico das palavras funcionais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TONELI, P. M. *A palavra prosódica no português brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

VIGÁRIO, M. O lugar do grupo clítico e da palavra prosódica composta na hierarquia prosódica: uma nova proposta. *In: LOBO, M.; COUTINHO, M. A. (org.). Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2007, p. 673-688.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. *In: MALUF, M. I. (org.). Aprendizagem: tramas hipersegmentação de palavras do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo, 2006. p. 144-162.

# Olhar histórico do português brasileiro através do gênero lírico: contribuições de análises advindas das Cantigas de Santa Maria

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2577>

**Gisela Sequini Favaro<sup>1</sup>**

## Resumo

O presente artigo consiste em ressaltar a importância do gênero lírico para os estudos historiográficos da língua, em especial, o emprego das *Cantigas de Santa Maria* (CSM) para os estudos linguísticos. Segundo Mattos e Silva (1989, p. 15), o lugar de produção coincide com os limites históricos em que o português era usado como língua escrita – e isso não se restringe aos limites da nação portuguesa, como se sabe – e os informantes são os produtores dos documentos que, elaborados naqueles limites cronológicos, chegam até o pesquisador atual. Desejamos demonstrar as contribuições do gênero lírico (em especial, da lírica religiosa) para a observação das mudanças linguísticas pelas quais o português passou no decorrer de sua constituição, com destaque para as formas verbais imperativas. Assim, visamos mostrar que a retomada de fatos do passado linguístico da língua portuguesa pode trazer uma maior compreensão da estrutura do português atual.

**Palavras-chave:** gênero lírico; cantigas medievais; história do português.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [giselasfavar@gmail.com](mailto:giselasfavar@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-7321-7935>.

# **An historical view to Brazilian Portuguese through the lyrical genre: contributions from Cantigas de Santa Maria analysis**

## **Abstract**

This article emphasizes the importance of the lyric genre for the historiographical studies of the language, especially the use of Cantigas de Santa Maria (CSM) for the linguistic studies. According to Mattos e Silva (1989, p.15), the place of production matches with the historical limits in which Portuguese was used as a written language - and this is not restricted to the limits of the Portuguese nation, as we know - and the informants are those who produced the documents elaborated within those chronological limits and reached the current researcher. We want to present the contributions of the lyric genre (especially religious lyricism) to observe the linguistic changes that Portuguese has undergone in the course of its formation, with emphasis on the imperative verb forms. Thus, we aim to show that the resumption of facts from the linguistic past of bilingual Aviation the Portuguese language can bring a greater understanding of the current Portuguese structure.

**Keywords:** lyric genre; medieval songs; Portuguese history.

## **Introdução**

Segundo Marcuschi (2008), a riqueza e a diversidade dos gêneros textuais são amplas e inesgotáveis, visto que esses são entidades, permeadas por fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, cuja função é contribuir para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Para o autor, a circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois revela como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. Os gêneros são a manifestação mais visível do funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente a linguagem, as atividades enunciativas e as intenções, por exemplo. Logo, desde tempos mais remotos, estão presentes em situações comunicativas e não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Neste sentido, pretendemos refletir como a lírica medieval portuguesa pode trazer contribuições relevantes para os estudos linguísticos.

## **1. Textos e Manuscritos Medievais**

Na época medieval, a arte de trovar se constituía em uma atividade sociocultural e se concretizava, textualmente, por cantigas. As cantigas religiosas, juntamente com as de amor (canto em voz masculina), de amigo (canto em voz feminina) e de escárnio e maldizer (cantiga satírica, respectivamente com ou sem equívoco), são os principais gêneros da poesia galego-portuguesa. Assim, as poesias trovadorescas galego-portuguesas são um dos patrimônios mais ricos da Idade Média peninsular, produzidas durante o período, genericamente, de finais do século XII a meados do século XIV.

Mattos e Silva (2006, p. 22), ainda sobre o período de datação das primeiras cantigas medievais, afirma que, “entre os fins dos séculos XII e XIII, as cantigas circulavam na tradição oral e, pode-se admitir, em folhas escritas soltas com poemas de um poeta ou mesmo em ‘livros’ de poemas com o conjunto de sua produção”.

De acordo com Mongelli (2009), o galego-português tornou-se a língua de predileção dos trovadores em um movimento iniciado na primeira metade do século XII, quando, atravessando os Pirineus, poetas e jograis da Provença passaram a visitar algumas cortes régias peninsulares. Segundo a autora, Santiago de Compostela, na Galiza, foi um centro de peregrinações de grande popularidade, atraindo romeiros de diversas regiões.

Segundo Michaëlis de Vasconcelos (1946 [1912-1913], p. 14), eram raros os documentos escritos em português no final do século XII. Para a autora, somente a partir do século XIII (de 1250 em diante), esses textos começam a aparecer com maior frequência. Além disso, a estudiosa declara que a língua dos poucos documentos remanescentes do final do século XII, embora fosse já a portuguesa, ainda era “bem caracterizada pelas suas feições especiais”, apresentando algumas formas do “latim bárbaro”<sup>2</sup>.

Sobre este assunto, Mattos e Silva (2006, p. 38) considera uma questão problemática a que se refere à datação dos primeiros documentos escritos em português. A autora menciona que o padre Avelino de Jesus da Costa<sup>12</sup>, ao publicar as duas cópias remanescentes do Testemunho de Afonso II, coloca em questão a datação dos documentos não literários até então considerados os mais antigos em português. De acordo com Mattos e Silva (2006, p. 38), tal fato

[...] demonstra que aqueles antes considerados os mais antigos – o Auto de Partilhas e o Testamento de Elvira Sanches não são, respectivamente, de 1192 e 1193, mas ambos dos fins do século XIII, sendo assim, os seus originais em latim, dos fins do século XII. Também demonstra que a Notícia do Torto, que se datava de 1211, deve ser situada entre 1214-1216.

Para a autora, estes documentos, entretanto, aparecem como extemporâneos ou temporãos, pois só a partir de 1255 é que voltam a aparecer documentos jurídicos escritos não mais em latim, e “daí para adiante eles se multiplicam, até que no reinado de D. Dinis (1279-1325) a língua portuguesa se torna a língua oficial de Portugal e substitui o latim na documentação jurídica” (MATTOS E SILVA, 2006, p. 38).

---

2 Michaëlis de Vasconcelos (1946, p. 13) usa a expressão “latim bárbaro” para designar a língua em que foram escritos certos tipos de documentos da região Lusitânia entre os séculos IX e XII. Segundo a autora, esses textos consistem em documentos públicos, cuja língua não corresponde nem ao latim vulgar e nem ao português propriamente dito.

Borges (2008, p. 31) afirma que, em qualquer estudo de caráter histórico, há uma tendência para a delimitação das épocas durante as quais o objeto de estudo, neste caso em particular a língua, apresenta certa coerência. Segundo a autora, quando a língua é dividida em períodos, estes não são traduzidos em datas precisas, pois há mudanças linguísticas ocorrendo, embora em ritmos diferentes, de acordo com a época. Por isso, “há um consenso entre os autores em não escolher datas, mas sim períodos de separação longos, temporalmente” (BORGES, 2008, p. 31).

Câmara Jr. (1976 [1970], p.18) divide o português em período “arcaico”, que perdura até o século XV, e um período posterior denominado de “moderno”. Essas duas fases distinguem-se por traços característicos de natureza fonológica, gramatical e lexical bem demarcados. Há ainda um período denominado de “clássico”, que vai do século XVI ao XVII, e outro “pós-clássico”, que abrange os anos subseqüentes.

Durante o período que compreende os séculos IX e XII, já existiam, segundo Borges (2008, p. 34), “fenômenos específicos que singularizavam a área linguística galego-portuguesa em relação a outros romances hispânicos”. Esse período é considerado por alguns filólogos de proto-histórico. Porém, é no final do século XII e começo do século XIII que se situa o início do PA (Português Arcaico), como afirma Williams (1973 [1938], p. 27):

Os mais antigos documentos em português aparecem pelo fim do século XII e marcam o começo histórico do Português Arcaico. Durante quatro séculos a língua sofreu muitas modificações. [...] Pelo fim do século XVI, quase todas as características distintivas do Português Arcaico haviam desaparecido; a língua se tornava, no essencial, a mesma de hoje em dia.

Sobre o que diz respeito ao surgimento da língua portuguesa, pesquisadores são unânimes em afirmar que, com a diversificação do latim ao longo da história, nos deparamos com o surgimento das chamadas línguas românicas. Williams (1973 [1938], p. 25) nos apresenta as causas das transformações das línguas românicas:

A diferenciação do latim vulgar de uma região para outras, que finalmente resultou na sua transformação nas diversas línguas românicas crê-se ter sido devida às causas seguintes: a) o relativo isolamento geográfico dos grupos entre si; b) o desenvolvimento de unidades políticas separadas; c) a variação cultural e as circunstâncias educacionais ou o período de romanização e diferenças dialetais na língua dos colonos itálicos; f) os substratos lingüísticos originais; g) os superstratos lingüísticos subseqüentes.

Mattos e Silva (2001, p. 17) faz uma enumeração dos aspectos extralingüísticos mais importantes que determinam o fim do PA, mas ressalta que esses dados devem ser levados em consideração enquanto não existir um estudo estrutural da língua:

[...] são acontecimentos extralingüísticos que são tomados como balizas para marcar o fim do período arcaico, tais como: o surgimento do livro impresso, em substituição aos manuscritos medievais nos fins do século XV e suas conseqüências culturais; o incremento da expansão imperialista portuguesa no mundo, que se refletiu na sociedade portuguesa européia pelo contato com novas culturas e novas línguas, provocando, certamente, reflexos na língua portuguesa no seu processo de variação e mudanças; o delineamento de uma normatização.

Neste sentido, é muito relevante realizar a delimitação e a caracterização do PA, com o objetivo de evidenciar aspectos históricos que possam ter influenciado a composição de textos remanescentes do período medieval e que são fundamentais para o estudo historiográfico da língua. Assim, para a realização deste estudo, foram levadas em consideração as 450 Cantigas de Santa Maria, textos poéticos remanescentes do galego-português medieval, a partir de edições interpretativas e fac-similadas.

### **1.1 A relevância das composições líricas para o estudo historiográfico**

Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 83) afirmam que é muito relevante a consideração da poesia em uma análise linguística de línguas antigas. Para os autores, a tradição da análise poética tem mostrado que a poesia pode revelar a duração das sílabas, a localização do acento e pausas (cesuras) e um valor melódico/rítmico de natureza acústica. Com base na observação desses fatos, desenvolveram-se, dentro dessa tradição de análise poética, vários métodos de descrição.

Para Mattos e Silva (2001, p. 32), os documentos linguísticos fornecidos pelas líricas medievais galego-portuguesas são muito ricos, pois, através dos dados obtidos e a partir das considerações desses textos, encontramos pontos essenciais para o conhecimento do léxico e de outros aspectos da língua:

O fato de serem poemas de estrutura formal em versos rimados os torna fundamentais, no que concerne a estudos de história da língua, para o conhecimento de fatos fonéticos desse período, como sejam, por exemplo, questões referentes aos encontros entre vogais (hiatos/ditongos), ao timbre vocálico (abertura e fechamento), vogais e ditongos nasais/orais. A morfologia tanto a nominal como a verbal também tem nessa documentação uma fonte fundamental. A questão da sintaxe aí representada deve ser considerada, tendo sempre presente que o caráter excepcional e variável é essencial na construção poética.

De acordo com vários estudos e discussões acerca da relação entre os dados contidos nos documentos e a língua indiretamente representada pela língua escrita, é possível chegar ao português falado da época. Mattos e Silva (2001, p. 39) nos aponta esta possibilidade,

pois não havia um controle gramatical normativo naquele período, o que faz com que os textos daquela época apresentem variações constantes, fato que é indicador de usos da fala:

[...] sendo a documentação escrita que permanece, e sendo essa uma representação convencional da fala, desta teremos nos documentos um reflexo que permite tirar conclusões até certo ponto seguras, no nível fônico-mórfico, já que, não havendo então uma normatização ortográfica, a análise da variação da escrita oferece indícios para alguma percepção da voz. Do mesmo modo, se o que está escrito procura espelhar a voz e esta nos falta, pelo escrito se pode depreender, embora não integralmente, a língua no seu uso primeiro, em qualquer dos níveis em que se pode estruturá-la: fônico, mórfico, sintático, discursivo.

Além dos poemas trovadorescos, existem outros gêneros textuais que também foram preservados ao longo dos anos. Tratam-se de arquivos jurídicos, os chamados documentos notariais, que apresentam como temas doações de terras, testamentos, compra ou venda de imóveis, inventários, etc. Há também os forais ou costumes, cujo conteúdo reúne leis locais que estabeleciam as normas disciplinares em relação aos habitantes.

Segundo Mattos e Silva (2006, p. 38), esses textos são importantes para o conhecimento do PA, pois são significativos e informativos, além de trazerem as datas em que foram exarados. Porém, no que concerne ao conhecimento da Sintaxe, tais textos não são valiosos, em função da estrutura formular ser muito restrita, “às vezes alatinada, natural a este tipo de texto que segue modelos da tradição jurídica latina” (MATTOS E SILVA, 2006, p. 39).

## **2 As Cantigas de Santa Maria – suas relevâncias**

Leão (2002) mostra que foi em um espaço de efervescência cultural que nasceram as Cantigas de Santa Maria, uma coleção de 420 cantigas religiosas em louvor da Virgem Maria (das quais 356 são narrativas e relatam milagres marianos, e as demais, exceto a introdução e os prólogos, são de louvor ou se referem às festividades marianas), com notação musical (salvo o poema introdutório e algumas outras cantigas em que a notação musical não chegou a ser acrescentada, apesar de haver espaço previsto para esta finalidade).

Parkinson (1998) afirma que a intenção dessa coletânea sempre foi a de louvar a Virgem e aumentar a devoção a ela; por este motivo, todas as cantigas são na verdade de louvor e exaltam a Mãe de Deus. Filgueira Valverde (1985) ressalta que diversos milagres marianos foram recolhidos de igrejas e santuários europeus, sobretudo franceses e ibéricos, e são de fonte confirmada e bem conhecida, mas muitos relatos ainda hoje são desconhecidos e provavelmente apenas orais.

As *Cantigas de Santa Maria*, segundo Castro (2006) e Leão (2007), além de serem um precioso documento linguístico e uma verdadeira obra de arte, constituem uma valiosa fonte histórica da vida cotidiana e do imaginário popular de toda cultura Ibérica, na Idade Média:

[...] elas nos falam não só da vida religiosa, mas da vida em toda a sua complexidade, constituindo talvez o mais rico documento para o conhecimento da mentalidade, dos costumes, das doenças, das profissões, da prostituição, do jogo, dos hábitos monásticos, de todos os aspectos enfim do cotidiano medieval da Ibéria. (LEÃO, 2007, p. 153).

As CSM foram elaboradas em galego-português e atribuídas a Dom Afonso X de Castela, o Sábio, com a colaboração de trovadores, músicos, desenhistas e miniaturistas que acolhia em sua corte, tendo sido produzidas principalmente no final de sua vida, enquadrando-se na fase denominada “arcaica” do desenvolvimento do português. Segundo Mattos e Silva (1989, p. 15), essa fase tem seus limites entre os séculos XIII e XV:

[...] o lugar de produção coincide com os limites históricos em que o português era usado como língua escrita – e isso não se restringe aos limites da nação portuguesa, como se sabe – e os informantes são os produtores (autores, tradutores, copistas) dos documentos que, elaborados naqueles limites cronológicos, chegam até o pesquisador atual.

Segundo Bertolucci Pizzorusso (1993, p. 144), as cantigas marianas são uma obra para ser vista e ouvida, na qual “uma milagristica por imagens junta-se à milagristica em versos”. Na percepção de Mettmann (1986, p. 8), justamente por apresentarem um perfeito equilíbrio entre texto, melodias e miniaturas ocupam um lugar importante na literatura medieval galego-portuguesa.

De acordo com Leão (2007, p. 27), as CSM abordam em seus textos, pelo menos nas cantigas que relatam os milagres realizados pela virgem, “a verdadeira comédia humana do século XIII”. Ressaltamos que de acordo com Aulete (2014), neste contexto, definimos comédia como o complexo das vivências, fatos, alegrias e tristezas, conquistas e fracassos etc., que se desenvolve durante a vida (comédia da vida). Lapa (1981, p. 205) também já havia feito esta observação acerca do valor documental das cantigas marianas:

Nela [nessa comédia humana] todas as classes sociais se vestem à sua maneira, falam a sua línguagem, denunciam os sentimentos: o papa enamorado, o rei enfermo e devoto, o rico-homem soberbo e aventureiro, o mercador ganancioso, o judeu sórdido e persseguido, o mouro cavaleiro, o teful blasfemo, o jogral remedador, a monja voluptuosa e pecadora, e até mesmo o menino inocente e dadivoso.



Em relação aos aspectos linguísticos, Leão (2007, p. 152-153) ressalta a riqueza lexical das CSM e afirma que:

Do ponto de vista do léxico, as Cantigas apresentam uma riqueza imensa (como também, embora em menor grau, as cantigas de escárnio), pois não se limitam à tópica amorosa como as cantigas de amigo e de amor. Ao contrário, elas nos falam não só da vida religiosa, mas da vida em toda a sua complexidade, constituindo talvez o mais rico documento para o conhecimento da mentalidade, dos costumes, das doenças, das profissões, da prostituição, do jogo, dos hábitos monásticos, de todos os aspectos enfim do quotidiano medieval na Ibéria.

Além desses fatores apontados por Leão (2007), outra característica das cantigas é que elas são acompanhadas por iluminuras (desenhos em forma de miniatura que representam em geral o conteúdo narrado na cantiga). Castro (2006, p. 44) também traz observações sobre as iluminuras e as compara com vitrais, afirmando que “podemos até pensar que as riquíssimas iluminuras que acompanham originalmente os textos e as notações musicais servem-lhe como vitrais, que trazem um encanto inigualável às construções religiosas”. Costa (2006, p. 23) afirma que é a partir dessas características (a poesia, a música e a gravura) que podemos dizer, com toda a certeza, que as cantigas religiosas constituem uma das fontes mais ricas de informação a respeito da cultura geral do período medieval.

Sobre a riqueza do vocabulário e do estilo em geral das CSM, Leão (2002, p. 3) nos chama atenção para uma diversidade muito grande de tema, não retratando apenas a vida religiosa, e sim também a vida em toda sua complexidade. Segundo a autora, essa complexidade teve repercussão na linguagem.

Filgueira Valverde (1985), também se referindo à escolha reflexiva de cada vocábulo usado por Afonso X, afirma que havia uma busca constante de novos assuntos e fórmulas rítmicas para expressá-los, e certa preocupação com cada detalhe da narração poética ou histórica. Leão (2002) ainda afirma que o galego-português literário do século XIII apresentava uma unidade, mas certamente já começava a fragmentar-se na língua oral, e isso já era percebido na linguagem literária. Para a autora, uma prova disso é que a linguagem utilizada nos cancioneiros profanos se encaminha para o português, enquanto a linguagem das CSM, no que diz respeito à morfologia e à fonologia, tende mais para o padrão galego.

Porém, alguns autores, em relação a esse aspecto, discordam de Leão (2002). Gonçalves (1985) afirma que a linguagem dos cancioneiros e das CSM é a mesma, o galego-português. As autoras (cf. GONÇALVES, 1985 e LEÃO, 2002) entendem por lírica galego-portuguesa um grupo de 1980 textos de assunto profano, que foram transmitidos por três cancioneiros, e 420 textos religiosos, as chamadas *Cantigas de Santa Maria*.

Para Gonçalves (1985, p. 18-19), todos esses textos foram escritos numa língua com características bastante uniformes, o galego-português, em um período que vai de finais do século XII à segunda metade do século XIV.

De acordo com Massini-Cagliari (2005), as diferenças fonológicas encontradas entre esses dois tipos de discurso não são de tipologia dos fenômenos, mas de frequência. A autora ainda ressalta que as CSM possuem um nível de formalidade de expressão muito maior do que as cantigas profanas, “dada a tendência mais latinizante do discurso religioso, que, embora composto em galego-português, se refere a um universo em que dominava o latim, língua oficial da Igreja” (MASSINI-CAGLIARI, 2007, p.113).

### **3 As Cantigas de Santa Maria e os aspectos morfológicos**

A lírica medieval portuguesa é muito rica e sua análise pode revelar aspectos importantes da língua portuguesa, inclusive os associados aos aspectos morfológicos. Dentre os estudos realizados com os poemas medievais, podemos destacar o trabalho de Favaro (2016), que a partir da análise da estrutura morfológica das formas verbais imperativas em PA, observa alguns aspectos da evolução da língua portuguesa no que se refere às mudanças que ocorrem com os verbos, em especial com o modo imperativo, focalizando seus estudos no momento arcaico da língua.

Favaro (2016) escolheu analisar textos poéticos remanescentes do galego-português medieval, e um dos aspectos decisivos para a determinação dos textos a serem estudados foi verificar se havia registros de interação entre os interlocutores. Como o período temporal abrangido situa-se no século XIII, de todos os documentos remanescentes deste período e que chegaram até nós, através dos cancioneiros medievais, as líricas profana e mariana se enquadram no tipo de texto que favorece o uso do imperativo porque, muitas vezes, retratam interações entre interlocutores, o que não é verificado nos demais tipos de gêneros textuais da época, uma vez que são documentos oficiais ou de natureza jurídica .

Assim, com o intuito de encontrar tais formas verbais, Favaro (2016) considerou os textos poéticos para a observação de situações que proporcionassem diálogos, sobretudo os reproduzidos através do discurso direto, pois o uso do imperativo só ocorre em contextos de interação direta (diálogos) entre os interlocutores. De acordo com Matos e Silva (2006), através da variação gráfica presente nos documentos trovadorescos, podemos depreender indícios de realizações fônicas conviventes e pela variação morfológica e sintática, são percebidas possibilidades estruturais em uso naquele período, proporcionando o tipo de análise proposta por Favaro (2016).

Peña (1973) também enfatiza, baseada nos estudos de Marquês de Valmar (1889), que a linguagem das cantigas não era o galego popular, mas sim o galego erudito que adquiriu (sem perder a essência do dialeto português primitivo), o caráter de idioma literário. Apesar disso, como o período temporal abrangido por este artigo situa-se entre os séculos XIII e XVI, de todos os documentos remanescentes desta época e que chegaram até nós, através dos cancioneiros medievais, as líricas profana e mariana se enquadram no tipo de texto que favorece o uso das formas imperativas, uma vez que há registro de fala muito próximo ao da linguagem popular e cotidiana (tanto da corte quanto da população local), com a presença de diálogos entre as personagens, ao longo das cantigas, nos quais aparecem ordens e pedidos, como pode ser observado nos exemplos (1) e (2):

(1)

Chorando dos ollos mui de oraçon,  
Ile diss': "Ai Sennor, **oe** mi oraçon [...]". (CSM 21, v.15-16)

(2)

E o maestre da nave diss' a un seu ome: "**Vai, coz**  
carn' e pescado do meu aver, que te non cost' hũa noz". (CSM 5, v.147-148)

Favaro (2016) mapeou 119 verbos regulares nas 450 CSM, conjugados no imperativo na 2ª pp e na 2ª ps. A metodologia baseou-se no mapeamento das formas verbais do modo imperativo nas Cantigas de Santa Maria. Contamos também com glossários, vocabulários, dicionários e, especialmente, o glossário de Mettmann (1972), como auxílio na categorização das formas verbais. Depois de mapeadas as ocorrências em todas as cantigas do *corpus*, de acordo com os procedimentos descritos acima, foram montados quadros, nos quais as formas verbais encontradas são classificadas por conjugação e número-pessoa, e tabelas, que trazem a quantificação dos dados.

De acordo com a autora, nas CSM ocorre o uso expressivo da 2ª ps em relação à 2ª pp, num total de 76,0% e 24,0% de ocorrência respectivamente. Este fenômeno ocorre, pois, a presença da 2ª pp ficou restringida aos episódios que narram acontecimentos que envolvem pessoas da nobreza, familiares do rei ou quando a cantiga é lavrada por Afonso X. Fazendo a representação morfológica das formas conjugadas no imperativo e comparando-as com a sua conjugação no indicativo e no subjuntivo, temos a seguinte estrutura:

(3) Verbo *Levar* (PA) = *Levar* (PB)

Imperativo: *levade*

Radical	VT	MT	NP <sup>3</sup>
<i>lev</i>	<i>a</i>	$\emptyset$	<i>de</i>

Presente do Indicativo: *levades*

Radical	VT	MT	NP
<i>lev</i>	<i>a</i>	$\emptyset$	<i>des</i>

Presente do Subjuntivo: *levedes*

Radical	VT	MT	NP
<i>lev</i>	<i>a (e)</i>	$\emptyset$	<i>des</i>

(4) Verbo *Acorrer* (PA) = *Acordar em, resolver, decidir* (PB)

Imperativo: *acorre*

Radical	VT	MT	NP
<i>acorr</i>	<i>e</i>	$\emptyset$	$\emptyset$

Presente do Indicativo: *acorres*

Radical	VT	MT	NP
<i>acorr</i>	<i>e</i>	$\emptyset$	<i>s</i>

Presente do Subjuntivo: *acorras*

Radical	VT	MT	NP
<i>acorr</i>	<i>e (a)</i>	$\emptyset$	<i>s</i>

---

3 Leia: VT (vogal temática), MT (desinência de modo-pessoa) e NP (desinência de número e pessoa);

Ao realizar a divisão dos dados em morfemas, notamos que as formas verbais mapeadas no *corpus* são quase idênticas às formas do presente do indicativo, contudo sem o morfema -s final. Este tipo de fenômeno ocorre, pois, quando formamos o imperativo, a segunda pessoa tanto do singular quanto do plural coincide com as formas do presente do indicativo, e isto já acontecia desde o latim, de acordo com os estudos de Ernout (1945) e Faria (1958).

Não foi mapeada qualquer ocorrência em que tivéssemos uma forma morfológica idêntica para representar o imperativo, o presente do indicativo e o presente do subjuntivo ao mesmo tempo. Ao compararmos a ocorrência com seu correspondente no presente do indicativo e no presente do subjuntivo, vemos que cada forma mantém uma estrutura morfológica específica, uma vez que a diferença entre tais estruturas está concentrada no morfema de NP.

Após a realização da análise dos dados coletados nas CSM, Favaro (2016) mostra que o modo imperativo, hoje, apresenta dois tipos de flexões para a 2ª pessoa: a) uma originária a partir da 2ª pessoa e extraída do presente do indicativo, sem o morfema -s de NP, e b) outra originária historicamente da 3ª ps, com o surgimento da forma pronominal *ocê*, em meados do século XVIII.

Para explicar esse fenômeno, no português, Faraco (1982) reforça que as mudanças morfológicas que o modo imperativo vem sofrendo se dão em decorrência das transformações sociais, em particular, da mudança das formas de tratamento. De acordo com o autor, a heterogeneidade social e fatores ligados à economia do país resultaram na criação e na difusão de formas pronominais de tratamento diferentes das utilizadas pelas pessoas até os séculos XIV e XV.

Faraco (1982) ainda ressalta que a população portuguesa que foi enviada para colonizar o Brasil, em meados do século XV, não tinha origem nobre e a língua trazida pelos primeiros habitantes europeus não era culta. Nesse sentido, desde o início da ocupação lusitana em terras brasileiras, o pronome *vós* era raramente usado e o "uso de diferentes formas relativas a Vossa Mercê para se referir à 2ª pessoa era largamente usado: *vosmercê, vassuncê, mecê, vãnçe, ocê e você*" (FARACO, 1982, p. 201).

Em função da alteração dos pronomes de 2ª pessoa no PB, diversas mudanças foram ocorrendo para que o sistema linguístico pudesse entrar em equilíbrio, dentre as quais podemos citar a reformulação do sistema de conjugação verbal. Porém, observando as CSM, podemos afirmar que no PA ainda havia o uso do modo imperativo como distinto do indicativo, já que as relações de tratamento ainda eram bem definidas e as estruturas morfológicas das formas verbais ainda eram preservadas, como podemos observar no exemplo (5):

(5) i. Situação de respeito e superioridade: Fala proferida por um Conde a uma senhora.

O Conde, poi-la livrou dos vilãos, disse-lle: “Senner,  
**dizede**-m’ ora quen sodes ou dond [...]”. (CSM 5, v.75-76)

**dizede** = imperativo do verbo dizer conjugado na 2ªpp.

ii. Situação de intimidade ou inferioridade: Fala proferida de um marinheiro a outro membro da embarcação.

E o maestre da nave diss’ a un seu ome: “**Vai, coz**  
carn’ e pescado do meu aver, que te non cost’ hũa noz”. (CSM 5, v.147-148)

**vai**= imperativo do verbo ir conjugado na 2ªps.

**coz**= imperativo do verbo cozer (cozinha) conjugado na 2ªps.

Favaro (2016) ressalta que o uso do pronome você e das formas variantes para expressar o modo imperativo “é resultante da história de formação de nosso país” (BORGES, 2004, p. 24). Segundo Borges (2004), a fragilidade do modo imperativo pode vir da falta de sua produtividade funcional, uma vez que existem outras formas com a mesma função, inclusive o uso do presente do indicativo.

Essas afirmações foram possíveis graças à análise do gênero lírico medieval que proporcionou a ocorrência de contextos favoráveis ao uso de formas verbais em situações de ordem e/ou pedido. Estudando a formação das conjugações verbais da língua portuguesa, em seu estágio “inicial” (ou melhor, no estágio temporal em que primeiramente começa a ser referida com este nome), Favaro (2016) contribui para a observação de mudanças linguísticas que ocorreram na constituição do sistema verbal ao longo dos anos.

## Conclusões

O intuito deste artigo foi ressaltar a importância do uso da lírica medieval galego-portuguesa para os estudos linguísticos do português. Analisando este tipo de gênero textual, podemos chegar à descrição dos componentes linguísticos, de modo especial os componentes morfológicos da língua na época trovadoresca, formulando hipóteses de mudanças linguísticas ocorridas desde as origens do português até os dias de hoje.

Assim, estudar as CSM é reafirmar o postulado de Mattos e Silva (2006) e reforçar esta ideia de Mettmann (1986): as CSM ocupam um lugar privilegiado na literatura medieval e, sem dúvida, para seu régio “autor”, “compor músicas” e “pintar” não eram menos importante do que os hábitos de “contar”, “trovar” e “rimar” de sujeitos da época.

Portanto, as cantigas medievais religiosas portuguesas nos direcionaram à percepção da relevância de diversos aspectos da língua, fundamentais para a elaboração de um panorama mais rico sobre fenômenos linguísticos da língua portuguesa e, com isso, há um melhor conhecimento da história do nosso próprio idioma.

## REFERÊNCIAS

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 2014.

BERTOLUCCI PIZZORUSSO, V. Afonso X. In: LANCIANI, G.; TAVANI, G. (org.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993. p. 142-146.

BORGES, P. R. *Estruturas Morfofonológicas das Formas Futuras nas Cantigas de Santa Maria*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

BORGES, P. R. *Formas verbais imperativas em tiras de jornais paulistas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.

CÂMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979 [1976].

CASTRO, B. M. *As Cantigas de Santa Maria: um estilo gótico na lírica ibérica medieval*. Niterói: EdUFF, 2006.

COSTA, D. S. da. *Estudo do Acento Lexical no Português Arcaico por meio das Cantigas de Santa Maria*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

ERNOUT, A. *Morphology Historique du Latin*. Paris: C. Klincksieck, 1945.

FARACO, C. A. *The imperative sentence in Portuguese: a semantic and historical discussion*. 1982. Tese (Doutorado) – University of Salford, Salford, 1982.

FARIA, E. *Gramática superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FAVARO, G. *Estudo das formas verbais do modo imperativo nas Cantigas de Santa Maria*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

FILGUEIRA VALVERDE, J. Introducción. In: ALFONSO X EL SABIO. *Cantigas de Santa María: Códice Rico de El Escorial*. Madrid: Castalia, 1985. p. XI-LXIII.

GONÇALVES, E. Apresentação crítica. In: GONÇALVES, E.; RAMOS, M. A. *A lírica galego-portuguesa (textos escolhidos)*. 2. ed. Lisboa: Editorial Comunicação, 1985.

LAPA, M. R. Fernão Lopes e os cronistas In: LAPA, M. R. *Lições de literatura portuguesa: época medieval*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981. p. 369.

LEÃO, Â. V. *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007.

LEÃO, Â. V. Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X. *Ensaios*. Associação Internacional de Lusitanistas (AIL). 2002. Disponível em: <http://www.pucrs.br/fale/pos/ail/leao01.htm>. Acesso em: 17 jan. 2005.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. Legitimidade e identidade: da pertinência da consideração das Cantigas de Santa Maria de Afonso X como *corpus* da diacronia do Português. In: MURAKAWA, C. A. A. de; GONÇALVES, M. F. (org.). *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial da FCL/UNESP-Araraquara, 2007. v. 1, p. 101-126.

MASSINI-CAGLIARI, G. *A música da fala dos trovadores: estudos de prosódia do português arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. 2005. Tese (Livre Docência em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. De sons de poetas ou estudando fonologia através da poesia. *Revista da Anpoll*, São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH / USP, n. 5, p. 77-105, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 105-141.



MATTOS E SILVA, R. V. *O Português Arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

MATTOS E SILVA, R. V. *O português arcaico: fonologia*. São Paulo: Contexto, 2001.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas Trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da moeda, 1989.

METTMANN, W. *Cantigas de Santa María* (cantigas 1 a 100): Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia, 1986 (volume I).

METTMANN, W. Glossário. In: AFONSO X, O SÁBIO. *Cantigas de Santa Maria*. Coimbra: Universidade, 1972, v. IV: Glossário.

MICHAËLIS DE VASCONCELOS, C. *Lições de Filologia Portuguesa* (segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13) seguidas das Lições Práticas de Português Arcaico. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1946 (1912-1913).

MONGELLI, L. M. *Fremosos cantares: antologia lírica medieval galego-portuguesa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 21-46.

PARKINSON, S. *As Cantigas de Santa Maria: estado das cuestións textuais*. Vigo: Anuario de estudios literarios galegos, 1998. p. 179-205.

PEÑA, M. *Affonso el Sabio*. Antología com estudios preliminares y un vocabulario. México: Porrúa, 1973.

WILLIAMS, E. B. *Do Latim ao Português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973 [1938].

# O projeto Bruxas Paulistas e a edição de processos eclesiásticos

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2716>

**Marcelo Módolo<sup>1</sup>**

## Resumo

O Projeto Bruxas Paulistas constitui-se de um conjunto de treze processos eclesiásticos do século XVIII, fonte de pesquisa rica e pouco explorada de um trecho de nossa história ainda sombrio e pouco conhecido: a atuação indireta do Tribunal do Santo Ofício na região sudeste do Brasil. Igualmente, segundo Fernandes (2012), tais processos podem trazer uma significativa representação da língua falada para épocas pretéritas, captando variações já perceptíveis na oralidade, dada a preocupação do escrivão em registrar depoimentos *ipsis litteris* e com rapidez. A pesquisa ratifica, portanto – pela análise do processo de Santa Joana Gil – a importância de transcrever filologicamente essa documentação para se conhecer melhor a história desse período colonial brasileiro e resgatar possíveis indícios de variação e mudança linguística ocorridos no século XVIII.

**Palavras-chave:** feitiçaria, Tribunal do Santo Ofício; sudeste do Brasil; documentação formal; variação e mudança linguística.

---

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

## The *Bruxas Paulistas* project and the edition of ecclesiastical processes

### Abstract

The *Bruxas Paulistas* ('São Paulo Witches') Project comprises the study of thirteen ecclesiastical trial proceedings dating from the eighteenth century, a major source to investigate how the Court of the Holy Office of the Inquisition played an indirect, yet significant role in Southeastern Brazil. This is a somber and still vastly unknown chapter in Brazilian history. Likewise, Fernandes (2012) has argued that these trial proceedings might provide new insights into the spoken language of specific periods in the past, and especially into variants that only later surfaced in other written records. This is due to the registrar's concern over recording testimonies' word by word as fast as he could. By taking one of these proceedings as a case study – the trial of Saint Joana Gil – this paper suggests that their adequate philological transcription is of paramount importance: it paves the way for capturing signs of variation and linguistic change in the eighteenth century and to better understand Brazil's colonial past.

**Keywords:** witchcraft, Court of the Holy Office of the Inquisition, southeastern Brazil, formal documentation, variation, and linguistic change.

### Introdução: a filologia de processos eclesiásticos

O estudo filológico de processos eclesiásticos do século XVIII, *corpus* do Projeto *Bruxas paulistas: edição filológica de documentação sobre feitiçaria*<sup>2</sup> (daqui em diante, "Projeto"), está sendo realizado sob a perspectiva da curadoria textual, metodologia pela qual o filólogo cumpre o papel de restaurador dos textos, segundo Ferreira (2016). O curador textual administra o bem de outrem, mas não é coautor desse texto, ou seja, não edita um texto arbitrariamente. A filologia como curadoria torna-se, portanto, uma atividade nos termos da qual o filólogo tem a seu cargo a tarefa de cuidar de algo, isto é, de uma parte, ou da totalidade, de patrimônio alheio, que, neste caso, é o texto criado por um outro autor ou, no nosso caso, outros autores. Há normas e escolhas editoriais a seguir. Especificamente no Projeto, empregamos edições semidiplomáticas, cópias conservadoras de uma perspectiva editorial.

Há uma série de razões para identificar, restaurar e editar esses documentos do século XVIII. Já de partida, trata-se da conservação e divulgação de textos que têm muito a dizer sobre um período significativo para a história da sociedade e da cultura da América portuguesa, segundo Mary Del Priori, apud Boccia (1999). Afinal, como bem aponta Burke

---

2 Algumas repercussões desse Projeto podem ser lidas em: Cruz (2014), Ferrari (2015), Ferreira (2019), Hebmüller (2014), Módolo e Negro (2018), Morais (2018).

(1992, p. 337), deparamo-nos com descrições insuficientes do que realmente aconteceu nesse período, o que nos obriga a encontrar novas formas narrativas como fontes primárias de pesquisa, categoria em que se enquadra a documentação que se tem em mira.

Processos eclesiásticos do século XVIII são, mais particularmente, uma fonte rica e pouco explorada de documentação para pesquisas linguísticas sobre o português brasileiro. Uma de suas principais vantagens epistemológicas, para esse tipo de investigação, é o fato de que, nos depoimentos, o escrivão estava obrigado a reproduzir o que era dito pela testemunha – o que pode ser considerado o depoimento propriamente dito –, momento em que muito possivelmente prestava pouca atenção ao que fosse considerado norma culta na época, dada a rapidez com que eram tomados tais testemunhos.

Para o leitor atento, marcas de oralidade e desvios da norma linguística de então podem já sinalizar futuras derivações linguísticas, que se tornam datáveis ao menos a partir dessa época. Evidentemente, com isso não se pretende que todas as questões serão resolvidas a contento. Basta, para tanto, lembrar a máxima laboviana de que trabalhar com dados históricos é “[a] arte de fazer o melhor uso de maus dados” (LABOV, 1982, p. 20), metáfora mais que apropriada para definir o tipo de dados de que dispõem os que trabalham no campo da linguística histórica e filologia portuguesa.

Dessa forma, conclui-se que há relevantíssimo interesse sócio-histórico e também linguístico na edição dessas fontes documentais, evidenciando um potencial antes não percebido que tais fontes primárias carregam para fazer avançar pesquisas nesses setores.

## **Os processos em edição no Bruxas Paulistas: materiais e métodos**

Os materiais empregados para as transcrições são fac-símiles dos 13 processos eclesiásticos encontrados no Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva da cidade de São Paulo, no fundo intitulado *Documentação Varia, Processos Manuscritos (1640-2009)*. Por sua vez, os métodos empregados para a transcrição de tais processos têm sido as normas estabelecidas pela *Comissão de elaboração de normas para transcrição de documentos manuscritos do Projeto para a História do Português Brasileiro* apresentadas igualmente por Megale e Toledo Neto (2005); vide anexo. Tal regramento constituiu-se em um conjunto inicial de dezesseis preceitos para a elaboração de uma edição semidiplomática, a ser devidamente adaptado, vale dizer, alterado, complementado ou suprimido (quando houver pontos desnecessários), em função do exame cuidadoso da documentação a ser editada.

Dos processos fotografados e editados de modo fac-similar, dispomos atualmente da transcrição semidiplomática de sete textos, seis dos quais apresentamos resumidamente

no Quadro 1, abaixo. Para evitar anacronismos, destacamos que a Diocese de São Paulo, fundada em 1745, era responsável por um conjunto maior de cidades e lugarejos, alguns dos quais atualmente estão distribuídos em episcopados distintos. Como fruto dessa reorganização, a partir de 1989, mas não antes disso, a Cúria passou a armazenar apenas a documentação referente às atuais 287 paróquias da Arquidiocese de São Paulo. Para maior detalhamento, vide o estudo de Zanon (1999).

**Quadro 1.** Processos já editados

Réus	Resumo
Inácia Siqueira, Martinha de Siqueira e Isidoro de Siqueira (1770) – Itapetininga, SP.	Inácia de Siqueira, Martinha de Siqueira e Isidoro de Siqueira, indígenas, foram acusados por usar a imagem de Santa Ana para pedir esmolas em Itapetininga. Com o dinheiro arrecadado faziam comércio de bolos ao som de batuques. As testemunhas do processo também disseram que eles realizavam feitiços, assim como os que frequentavam o grupo de pessoas que faziam e ouviam os batuques. Vários membros da comunidade ficaram doentes e os réus foram apontados como a causa dos incidentes. (Transcrição da Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Helena de O. B. Negro.)
Páscoa (1749) – São Paulo, SP.	A escrava Páscoa é acusada de matar diversas pessoas e de ter pacto com o diabo. O auto de devassa afirma que na casa em que morava foram desenterrados “malefícios”, que eram compostos por ossos de galinha e aparos de unhas embrulhados em um papel escrito por uma das vítimas. (Transcrição da Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Helena de O. B. Negro.)
Patrício Bicudo da Silva (1749) – Santana de Parnaíba, SP.	Patrício, escravo liberto, mulato, solteiro, 26 anos, é acusado de “arte mágica”: curandeirismo especializado no trato de mordedura de cobra. Sua arte é dotada de uma ritualística que mescla elementos naturais e sobrenaturais. No campo dos elementos naturais manifesta-se a limpeza do local da mordedura, eliminando as possíveis contaminações que o ataque do ofídio poderia promover e um “tratamento” com o sumo de folhas mascadas. Em relação ao mágico, sobrenatural, Patrício carrega consigo uma cobra viva junto ao corpo que ele manuseia durante o rito de cura. (Transcrição do Prof. Fábio Garcia Dias.)

Joana e Isabel (1759) – Santos, SP.	Joana e Isabel usavam de feitiçaria para matar pessoas. Uma das testemunhas afirma que encontrou uma panela cheia de raízes, ossos e folhas enterrada na entrada do sítio de senhor de Joana e Isabel. O intuito dessa magia era amofinar Bento de Castro e matar sua esposa. (Transcrição da Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Helena de O. B. Negro.)
Leonor de Siqueira e Ana Francisca (1771) – São Paulo, SP.	Leonor de Siqueira e sua filha Ana Francisca são acusadas de realizar feitiçarias para transformar Manoel José Barreto, marido de Anna Francisca, em pateta. O documento conta com relatos das testemunhas arroladas no caso. (Em processo de edição.)
Tereza Leite e Escolástica Pinta da Silva (1754) – Jundiá, SP.	Tereza Leite e Escolástica Pinta da Silva foram acusadas de feitiçaria e da morte de Manoel Garcia, marido de Escolástica e genro de Tereza Leite. Além de serem acusadas de feitiçaria e de terem pacto com o demônio, diziam que elas provocavam doenças sucessivas na vítima. Também foram acusadas da morte de outros dois homens <sup>3</sup> .

**Fonte:** Elaboração própria

## O Processo de Santa Joana Gil: sua sócio-história

O povoado de Mogi Mirim, que era habitado por índios caiapós, surgiu por volta de 1720, com a passagem de bandeirantes paulistas que se dirigiam ao estado de Goiás em busca de ouro. Esse arraial, então chamado de Mojimirim (nome que se originou do tupi antigo moîymirim, “pequeno rio das cobras”), já possuía bom número de habitantes em 29 de julho de 1747, quando começaram a ser cavados os alicerces da primitiva igreja Matriz de São José. Com a construção da matriz, a freguesia foi criada em 1751, desmembrada da então freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Campo, atual Mogi Guaçu.

Foi nessa freguesia que Joana e Lucrecia Gil, primas, agiam em conjunto no Sítio das Caveiras, bairro das Caveiras. A “Denúncia ex officio” de 1758 relata uma longa acusação contra essas mulheres (847 linhas de texto) que diziam promover milagres, quando afirmavam que as imagens de Jesus Cristo e de Nossa Senhora do Rosário se deslocavam do oratório até a cama de Joana e que lhes passavam mensagens premonitórias, anunciando um grande castigo para a freguesia. Além disso, tais estátuas apareciam manchadas de sangue, que escorria por seus olhos, roupas e ouvidos. O acontecimento espalhou-se na vila, e a distribuição de partes das vestes dos santos foi realizada entre os

---

<sup>3</sup> Este processo encontra-se já editado e estudado por Porto (2019).

moradores, que acreditavam no suposto milagre e no dom premonitório das acusadas. No final, as acusadas foram absolvidas e apenas sofreram a pena de serem castigadas pelo tio, Manoel Antonio Gil:

4Rezolvi, e aconselhei ao dito Manoel  
Antonio Se RetiraSse para caza, e castigaSse  
bem a ambas denunciadas; e lansaSse de  
700<sup>5</sup> Sua imaginação fóra o erroneo conceyto em  
que estava de Serem verdadeyras Revelacoens  
e veradeyros milagres os que noticiava  
e que não publicasse cousa algũa Sobre a mate-  
ria, por evitar Cisma; e que não parando  
705 os milagres, nem elle paraSse com as afroy-  
taz; e que de qualquer novidade que houveSse  
me tornaSse fielmente a noticiar, para pro-  
ver-lhe o Remedio: ASsim prometeo cumprir  
o dito Manoel Antonio, e com effeyto (me cont-  
710 tou) castigara a ambas denunciadas;

A “Denuncia” corrobora os estudos de que não houve – no sudeste da América lusa – visitaçãõ oficial do Tribunal do Santo Ofício, nos moldes como tivemos no norte e nordeste, conforme Assis (2002, p. 52-53):

A presença da Inquisição no Brasil relaciona-se à atitude de expansão dos órgãos de controle do próprio Estado. Lembremos, contudo, que o Brasil estava sob a tutela do Tribunal do Santo Ofício de Lisboa, não havendo a instauração formal de um tribunal inquisitorial específico para a América portuguesa, limitando-se a visitasões esporádicas e à presença de familiares do Santo Ofício. Das três visitasões conhecidas ao Brasil – 1591-1595 (Bahia, Pernambuco, Itamaracá e Paraíba), 1618-1620 (Bahia) e 1763-1769 (Grão-Pará) –, é significativo que as duas primeiras ocorressem durante o período de União Ibérica, o que parece representar mais uma política de ideologia expansionista do governo filipino do que aquela até então seguida pelos portugueses.

---

4 A transcrição empregada neste estudo foi elaborada pelas Prof.as Dr.as Helena de O. B. Negro, Nathalia R. Fernandes e pelo Prof. Fábio Garcia Dias.

5 Esta numeração feita de cinco em cinco linhas corresponde às linhas originais do processo transcrito.

Os inquisidores, por seu turno, nomeavam clérigos que seriam os responsáveis pelo controle dos hábitos e costumes na colônia portuguesa, cujo objetivo principal era exterminar toda prática adversa ao catolicismo, fato verificado nesse processo mogimiriano que evocava poderes sobrenaturais às acusadas. Não só os padres eram orientados a observar o comportamento dos fiéis; além deles, qualquer pessoa poderia acusar outra, inclusive anonimamente, o que propiciava a vingança entre vizinhos ou parentes em decorrência de desavenças cotidianas. Havia uma lista preparada pela Igreja na qual constavam os que eram considerados crimes de heresia, dentre os quais se incluíam feitiçaria, práticas judaicas, bigamia, adultério, sodomia, entre outros, conforme já apontado por Siqueira (1978), Novinsky (1978, 1992a, 1992b e 2002) e Mendonça e Moreira (1980).

Nessa mesma esteira, uma das testemunhas, Francisco da Costa Leme, atesta que a família Gil era mordida de judaísmo:

620       ouvir murmurar Sobre o apelido de Gil  
deSsa forma: que Serto homem em Mogi GuaSsú  
[...]  
pedira o casamento de hum filho Seu pa  
ra que não cazaSse nesta famiLia, dizendo  
Ser mordida de Judaismo, por talvez deSender  
625       de outro Gil mal opinado na villa de Tabua  
the, de donde fugira, e chamavaSse o dito ho-

Desse modo, os principais perseguidos, os considerados hereges, eram curandeiros e especialmente judeus convertidos – os cristãos novos – pois se acreditava que mantivessem às escondidas seus costumes religiosos, conforme sugere o excerto acima. Vale lembrar que os primeiros habitantes do território eram os índios, cujas práticas de cura de enfermidades iam sendo disseminadas pelos novos habitantes, dando origem aos curandeiros, então perseguidos. Essa argumentação coaduna-se ainda com a origem das investigadas, que eram bastardas e de origem indígena, provavelmente caiapós, portanto, reforçavam eventuais suspeitas de algum tipo de heresia:

335       Testemunha por ouvir conten[...]or[...]  
Pay Declarou outro Sim emquanto as vir  
tudes, vida, e custumes e qualidade da[s] De  
nunciadas que nada Sabia Só Sim que S[a]o  
Bastardas, oriundas do Gentio da terra o que



Esse processo seguiu as seguintes etapas: (i) a denúncia feita pelo promotor eclesiástico, contendo a descrição do suposto crime contra a Igreja; (ii) os testemunhos tomados de cinco pessoas que teriam presenciado os fenômenos; (iii) as decisões tomadas pelo juiz eclesiástico encarregado do caso, que recomenda uma coça às moças. Essa organização tripartite refletia – em seus pormenores – a legislação presente nas *Ordenações Filipinas* (sancionadas em 1595, tendo entrado em vigor em 1603), codificação que vigorava tanto no Brasil como em Portugal, trazendo, em seu livro V, disposições sobre crimes. Para o caso em tela, destacam-se a apostasia (adoção de outra religião pelo cristão) e a feitiçaria (que incluía a adivinhação e a invocação de espíritos). As penas variavam desde o confisco de bens até a condenação à morte na fogueira, pois se pregava que o fogo queimaria os pecados e expurgaria o espírito demoníaco possuidor do corpo do condenado, dando uma nova vida ao espírito.

Os juízes eclesiásticos funcionavam como peritos que avaliavam a existência de ofensa à religião, de modo a evitar a condenação de inocentes. A condenação era proferida pelo Santo Ofício em processo secreto, e a execução das penas era de competência dos juízes comuns, daí a correlação com as *Ordenações*. No Brasil, o Santo Ofício não chegou a se estabelecer verdadeiramente, não obstante houvesse juízes eclesiásticos.

## O Processo de Santa Joana Gil: algumas contribuições da morfossintaxe

Em relação aos cinco testemunhos respectivamente de Manoel Antonio Gil, Antonio Correa Rangel, Pedro Frazão de Brito, Manoel Brito Leme e Francisco da Costa Leme há de destacar, não de forma exaustiva, alguns traços morfossintáticos, merecedores de exploração ulterior, nesse documento setecentista (e talvez no conjunto dos treze processos), negritos abaixo:

(1) O documento apresenta oscilações entre usos perifrásticos de estar + gerúndio e estar + infinitivo, como em:

173           , para hir ver  
a Sobredita Denunçiada Joana a horas que  
**estava dormindo** em Sua cama,

177           mam, emSima do do Peito e que a dita Imagem  
viera do Oratorio em que **estava por virtude**  
**própria a fazer** companhia, e a distancia ad[...]

295 ter [de] noyte com a dita Denunçiada em Sua  
Cama **estando ella dormindo**, e faze[r]em Se  
[v]istas ditas Imagens em Sima do Peyto e  
mam da mesma Denunçiada, e que ella des

(2) Apagamento do SN na função de sujeito, como em:

220 Denunciadas: outro Sim mais **Ø**declarou  
que d[e] conselho, e inSinuação de Seu Reve

(3) Regências verbais distintas:

145 São Joze de Mogi Mirim e na mesma caza **de**  
**que vive** de Suas Lavouras de cha que disse

172 fora ele Testemunha chamado, e **advertido de**<sup>6</sup>  
Sua filha, por nome Lucreçia, para hir ver  
a Sobredita Denunçiada Joana a horas que

(4) Usos de clíticos proclíticos:

285 za de Manoel Antonio Gil, morador no Bayr  
ro das caveyras, desta Freguezia, **Se achava**  
**morando** a denunçiada Sobrinha do mes-  
mo; e Sabia mais que neSse mesmo tempo da  
Sua ReSidençia **Se espalhara** pela mesma

400 ços, a Imagem de Christo, **Ihe Revelara**, e  
comunicaraõ o castigo grande que estava

---

<sup>6</sup> Fato comum no português arcaico é a inserção do agente da passiva pela preposição “de”.

(5) Apagamento de concordância no sintagma nominal:

424 [hi]aõ admirar **as prodigiosa** que ReSaSsem ca  
da hum Sete autos de contriçaõ e o que Sabia

427 ca d[a] Denunçiada: e que naõ Sabia c[oi]za  
alguma emquanto **aØ** virtudes, vida e cus  
tumes da mesma Denunçiada Só Sim

(6) Não observância da concordância de gênero:

424 [hi]aõ admirar as prodigiosa que ReSaSsem ca  
da humØ Sete autos de contriçaõ e o que Sabia

595 mesmas Imagens e **esta Sangue** de má cheyro;  
e diziaõ ellas Denunçiadadas que verteraõ as di  
tas Imagens por naõ quiseram os moradores

Os seis exemplos observados acima podem indiciar que as seis variáveis identificadas constituam algumas particularidades sintáticas do português transplantado para a região leste de São Paulo.

A título de exemplificação, a consulta a outros documentos antigos dessa região poderia confirmar ou não fatos interessantes como a não observância da concordância de gênero que apontamos nas linhas 425 e 595. Quando tratamos da falta de concordância, seja ela qual for, na Sociolinguística, o fenômeno costuma ser associado de pronto aos grupos sociais desprestigiados. A falta de concordância de gênero, no entanto, não é um fenômeno comum a todos esses grupos, sendo encontrada, segundo estudos especializados, apenas em ambientes que foram alvos de um intenso contato linguístico. No caso presente, poderíamos aventar o contato forte com índios caiapós da região. É, aliás, fortalecida a hipótese de uma relação entre a variação de gênero e o contato linguístico, quando levamos em conta o fato de que as línguas crioulas de base portuguesa foram fortemente afetadas pelo fenômeno morfossintático do qual estamos tratando, vide Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009).

Outra metodologia que poderia vir a ser empregada, para a abonação de eventuais particularidades morfossintáticas como traços do português transplantado para a região leste de São Paulo, seria a gravação de falantes dessa região, de preferência pessoas

idosas, analfabetas, residentes em povoados os mais afastados da mídia. Com isso, juntar-se-iam dados de língua escrita e de língua falada, para um trabalho conjunto de maior envergadura, dialetológico, como já proposto pelo Projeto Filologia Bandeirante, vide Megale (1998). Seria um trabalho fundamentalmente filológico, na medida em que vai às fontes, tanto por meio da pesquisa histórica, antropológica e social, como pela busca da ancianidade dos traços morfossintáticos da língua nessa região; ainda assim, seria igualmente um trabalho linguístico, é claro, visto que sua base se assentaria em uma pesquisa linguística de campo.

## Conclusões

As conclusões que se impõem, por enquanto, estão mais para perguntas do que respostas. São hipóteses que cobram pesquisas, a ver se se confirmam.

Em um primeiro momento, a publicação desses processos dá voz à função transcendente da filologia como ciência, ou seja, desenvolve um tema de natureza histórica: a presença de representações do Santo Ofício na região sudeste do que era então a América portuguesa e veio a se tornar o Brasil. Por meio de um olhar severo, arcebispos e bispos católicos deveriam nomear um clérigo em cada paróquia, com dois, três ou mais seculares, cuja função seria inquirir sobre a existência de qualquer pessoa suspeita do crime de heresia. Ainda, segundo Herculano (1960, p. 39): “Os barões ou senhores das terras e os prelados das ordens monásticas ficavam, além disso, obrigados a procurá-los nos districtos ou territorios da sua dependencia, nos povoados e nas selvas, nas habitações humanas e nos esconderijos e cavernas”.

Igualmente, esses vários processos recuperam vozes outras. Em que pese a opressiva mediação institucional da Inquisição, esse Projeto permitirá aos historiadores entrever o não dito por meio do dito, isto é, perceber, até onde for possível, aspectos da sociedade colonial paulista implícitos em palavras e eventos registrados nesses documentos. Pensamos, por exemplo, no lugar e na condição da mulher nessa sociedade tão estratificada em que prepondera o poder do homem, especialmente entre os brancos.

Tais pesquisas poderão ainda acenar para eventuais soluções relativas às diversas questões levantadas pela literatura linguística contemporânea, como i) a da procedência dos portugueses que para cá trouxeram a língua; ii) a da retenção linguística de traços desse português ou do português resultante do contato com línguas diversas: indígenas ou africanas – conforme já explorado em Oliveira, Zanoli e Módolo (2019); ou iii) a das transformações linguísticas (variação e mudança) pelas quais a língua passou em seu processo histórico em nosso país.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio de bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 2 (processo número 308793/2019-6) concedida ao autor.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, A. A. F. de. Inquisição, religiosidade e transformações culturais: a sinagoga das mulheres e a sobrevivência do judaísmo feminino no Brasil colonial - Nordeste, séculos XVI-XVII. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 47-66, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2nsEXLX>. Acesso em: 28 set. 2019.

BOCCIA, S. As bruxas paulistas. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, ed. 1619, 13/10/1999.

BURKE, P. A história dos acontecimentos e a história da narrativa. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CRUZ, F. Magia negra. *Revista aventuras na história*, São Paulo, Perfil, 2014.

FERNANDES, N. R. *Sujeito nulo na história do português de São Paulo: 1878-1947*. 2012. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2nsNKxy>. Acesso em: 28 set. 2019.

FERREIRA, I. Bruxas paulistas: pesquisa resgata história de mulheres acusadas de feitiçaria. *Jornal da USP*. Disponível em: <https://bit.ly/2XNWfDk>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERREIRA, P. T. Filologia como curadoria: o caso Pessoa. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 231-262, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2kqfLob>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERRARI, M. Privilégios ancestrais: livro sobre a justiça em São Paulo na época colonial descreve as raízes dos desmandos públicos no Brasil. *Revista pesquisa Fapesp*, São Paulo, ed. 234, ago. 2015. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2015/08/13/privilegios-ancestrais/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

HEBMÜLLER, P. Arquivos da Cúria mostram reflexos da Inquisição no Brasil do século 18. *Jornal da USP*. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3evQXIZ>. Acesso em: 18 mar. 2020.

HERCULANO, A. *História da origem e estabelecimento da Inquisição em Portugal*. 13. ed. Tomo I. Lisboa: Livraria Bertrand, 1960.

LABOV, W. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W., MALKIEL, Y. (ed.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 17-92.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MEGALE, H. Filologia bandeirante. *Itinerários*, Araraquara, n. 13, p. 11-34, 1998.

MEGALE, H.; TOLEDO NETO, S. A. (org.). *Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVII*. Cotia: Ateliê Editorial; FAPESP, 2005.

MENDONÇA, J. L. D.; MOREIRA, A. J. *História dos principais actos e procedimentos da Inquisição em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1980.

MÓDOLO, M.; NEGRO, H. de O. B. Autos de denúncia da Cúria Metropolitana de São Paulo: análise do uso de sinais diacríticos na escrita de processos de feitiçaria. *Estudos Linguísticos*, v. 47, p. 435-445, 2018.

MORAIS, K. Jundiáhy, 1754: mãe e filha são julgadas por FEITIÇARIA. *Jundiáí agora: opinião*. Jundiáí, 31 de outubro de 2018. Disponível em: <http://jundiagora.com.br/jundiah-feiticaria/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

NOVINSKY, A. *Inquisição: prisioneiros do Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Expressão e Cultura, 2002.

NOVINSKY, A. *Inquisição. Ensaios sobre mentalidades, heresias e arte*. Rio de Janeiro: Editorial Expressão e Cultura, 1992a.

NOVINSKY, A. *Inquisição. Rol dos culpados*. Rio de Janeiro: Editorial Expressão e Cultura, 1992b.

NOVINSKY, A. *Inquisição: inventários de bens confiscados a cristãos novos no Brasil*. Lisboa: Editorial Imprensa Nacional. Casa de la Moneda, 1978.

OLIVEIRA, M. S. D. de; ZANOLI, M. de. L.; MÓDOLO, M. O conceito de Língua Geral do Brasil revisitado à luz da linguística de contato. *Journal of ibero-romance creoles*, v. 9, p. 306-333, 2019.

PORTO, N. P. *Feitiçaria paulista: transcrição de processo-crime da Justiça Eclesiástica na América portuguesa do século XVIII*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-02052019-112854/publico/2018\\_NarayanPereiraPorto\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-02052019-112854/publico/2018_NarayanPereiraPorto_VCorr.pdf). Acesso em: 18 mar. 2020.

SIQUEIRA, S. A. *A Inquisição portuguesa e a sociedade colonial*. Coleção Ensaios, 56. São Paulo: Ática, 1978.

ZANON, D. *A ação dos bispos e a orientação tridentina em São Paulo (1745-1796)*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://bit.do/faYDW>. Acesso em: 28 set. 2019.

## ANEXO

De acordo com Megale e Toledo Neto (2005, p. 147-148), seguem as normas adaptadas:

- A transcrição do manuscrito será conservadora, isto é, será o mais próxima possível do documento original;
- As abreviaturas deverão ser desenvolvidas e as letras omitidas na mesma serão assinaladas em itálico;
- Quando houver palavras escritas juntas no documento original, serão separadas.
- A pontuação presente no documento original deverá ser fielmente reproduzida na transcrição. E nos locais em que houver maior espaço intervalar, deverá ser marcado na transcrição: [espaço];
- A acentuação do documento original deverá ser reproduzida com rigor;
- O emprego de letras maiúsculas e minúsculas deverá ser fielmente mantido tal qual se encontra nos manuscritos;

- Serão inseridos em notas de rodapé eventuais erros cometidos pelo escriba ou copista;
- Na transcrição, serão inseridas entre os sinais < > as inserções realizadas por parte do escriba ou copista, na mesma localização nas quais se encontram no documento original;
- As supressões realizadas pelo escriba ou copista deverão ser tachadas. Já em relação às repetições não suprimidas pelos mesmos no manuscrito, elas deverão, na transcrição, ser colocadas entre colchetes duplos [[ ]];
- As intervenções realizadas por terceiros no manuscrito deverão ser informadas ao final da transcrição com a localização indicada;
- Serão raras as intervenções por parte do editor, ocorrendo somente em situações de absoluta necessidade e devem, quando realizadas, ser inseridas entre colchetes;
- Quando alguma letra ou palavra estiver ilegível por deterioração, deve ser indicada entre colchetes da seguinte maneira: [ilegível];
- Se houver ocorrência de trecho ilegível por deterioração que seja mais longo, de trecho riscado ou completamente anulado, deverá ser inserida a informação pertinente entre colchetes e sublinhada;
- Deverá ser mantida, na transcrição, a divisão das linhas tal qual apresenta-se no documento original e a mudança de fólio deverá ser marcada com o respectivo número entre duas barras verticais, por exemplo: ||1r.|| ||1v.|| ||2r.|| ||2v.||



# A hipótese da «soldadura» na formação de topônimos indígenas monolexicais de estrutura poliléxica na língua de origem

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2698>

**Camila André do Nascimento da Silva<sup>1</sup>**  
**Aparecida Negri Isquierdo<sup>2</sup>**

## Resumo

Este trabalho analisa processos de formação de palavras por composição evidenciados na estrutura morfológica de topônimos pertencentes à mesorregião Sudoeste do Mato Grosso do Sul, com destaque para designativos cujos elementos de origem foram unidos por um processo de *soldadura*, uma hipótese de trabalho ainda em processo de construção. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla que tem como objeto de estudo a toponímia rural de acidentes físicos de base indígena. Os resultados dos dados discutidos neste trabalho evidenciam um número representativo de unidades lexicais que, em sua configuração sincrônica, são formas simples, mas o estudo etimológico evidencia a presença de uma estrutura composta de base. Dessa forma, discute-se, neste trabalho, o grau de vitalidade de topônimos monolexicais de origem poliléxica e busca-se atestar a hipótese da *soldadura* como uma característica da toponímia indígena na região estudada. Em termos teóricos, o estudo orienta-se, fundamentalmente, em Rodrigues (1951), Dick (1992) e Gross (1996).

**Palavras-chave:** soldadura; topônimos monolexicais; topônimos poliléxicais; línguas indígenas.

---

1 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; [camilandreufms@hotmail.com](mailto:camilandreufms@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-3379-1422>

2 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; [aparecida.isquierdo@gmail.com](mailto:aparecida.isquierdo@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-1129-5775>

# L'hypothèse de la «soudure» dans la formation de toponymes autochtones monolexicaux à structure polylexique dans la langue d'origine

## Résumé

Ce travail analyse les processus de formation des mots par composition mis en évidence dans la structure morphologique des toponymes appartenant à la mésorégion sud-ouest du Mato Grosso do Sul, avec un accent sur les désignations dont les éléments d'origine ont été assemblés par un processus de soudure, une hypothèse de travail encore en cours de construction. Il s'agit d'une coupure d'une recherche plus large qui a pour objet d'étudier la toponymie rurale d'accidents physiques de base indigène. Les résultats des données discutées dans ce travail mettent en évidence un nombre représentatif d'unités lexicales qui, dans leur configuration synchronique, sont des formes simples, mais l'étude étymologique met en évidence la présence d'une structure composite de base. De cette façon, on discute dans ce travail du degré de vitalité de toponymes monolexicaux d'origine polylexicale et on cherche à attester l'hypothèse de la soudure comme une caractéristique de la toponymie indigène dans la région étudiée. En termes théoriques, l'étude s'oriente essentiellement sur Rodrigues (1951), Dick (1992) et Gross (1996).

**Mots-clés:** soudure; toponymes monolexicaux; toponymes polylexicaux; langues indigènes.

## Introdução

Conforme Rodrigues (1951), um aspecto do Tupi antigo muito importante, para quem desejar realizar investigações etimológicas, é, sem dúvida, o processo de composição, por tratar-se de uma língua predominantemente incorporante. O autor realiza uma tentativa de sistematização da composição em Tupi e, de início, reitera que “a etimologia, como ciência linguística bem caracterizada, tem seu método e seu rigor muito próprios” (RODRIGUES, 1951, p. 1). Citando Dauzat, o mesmo autor pondera que a etimologia “é sem dúvida o mais sedutor aspecto da linguística, todos os que se apanham com um vocabulário indígena nas mãos entregam-se afoitamente à tarefa de ‘fazer etimologia’...”. (RODRIGUES, 1951, p. 2).

Pautando-se na tentativa de sistematização de Rodrigues (1951), este artigo tem, também, o objetivo de sistematizar topônimos de origem indígena identificados na toponímia sul-mato-grossense, predominantemente, incorporados à língua portuguesa. Aventa-se a hipótese de que, na formação desses topônimos, há características fronteiriças entre as formas simples e compostas. Dessa forma, este estudo representa uma tentativa de compreensão do processo aglutinador responsável pela mudança de um topônimo polillexical por outro monollexical. Parte-se do ponto de vista de que, em razão

de mudanças diacrônicas ocorridas na língua, os topônimos originalmente compostos, sincronicamente, evidenciam estrutura simples.

Considera-se como ponto central deste estudo o fato de que, ao projetar a palavra em sua evolução, desde a sua base etimológica, a sua construção, em diferentes fases de desenvolvimento, “confunde” as regras gramaticais da língua. O fator complicador está, exatamente, no fato de palavras compostas serem tomadas como unidades lexicais simples. Nesse contexto, a proposta de Gross (1996) fundamenta este estudo à medida que busca uma distinção diacrônica que leve em conta as diferentes etapas da evolução da unidade lexical e a tese de que os elementos de um composto devem existir como palavras autônomas, para que ele seja solvido com o critério de polilexicalidade.

O fenômeno da composição abrange uma área de contornos imprecisos denominado comumente de formação de palavras. No entanto, não é objetivo deste estudo, pelo menos por ora, propor uma nova concepção da natureza dos compostos em topônimos indígenas, ao contrário, é a partir dos pressupostos de uma definição tradicional de composição que se procura explicar as tendências de formação de palavras em topônimos de base indígena, adotando-se, para tanto, a hipótese da *soldadura*.

Para este estudo, foi examinada uma amostra de 832 dos 1.815 topônimos indígenas que compõem o *corpus* da pesquisa mais ampla a que este estudo se vincula<sup>3</sup>, extraídos do Sistema de Dados do Projeto Atlas Toponímico do Mato Grosso do Sul (ATEMS). Em decorrência de mudanças ocorridas na língua, assume-se que muitos desses topônimos, em sua gênese, eram formas compostas que se transformaram, no estágio sincrônico da língua, em nomes com estruturas simples, formados por um processo aqui denominado de *soldadura*. A partir do recorte de dados analisados, observa-se se determinados topônimos de base indígena se encontram na fronteira entre formas simples e compostas, em razão da ocorrência de um processo aglutinador responsável pela transformação de um topônimo originalmente polilexical em um designativo monolexical.

Estabelece-se, enfim, um ensaio de sistematização morfológica, especificamente, de topônimos que nomeiam acidentes físicos e rurais da Mesorregião Sudoeste do Estado. Para fins de análise, os dados foram divididos em dois blocos: o primeiro, foco central do estudo, analisa topônimos compostos por justaposição e aglutinação, enquanto o segundo, de caráter secundário, considera fenômenos de acomodação fonética e processos de formação de palavras por hibridismo.

---

3 Projeto de Tese de Doutorado – “A toponímia indígena em Mato Grosso do Sul: um estudo etnolinguístico” –, em curso, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo.

Este trabalho orienta-se pela proposta de Dick (1990; 1992), no que diz respeito à abordagem de cunho onomástico-toponímico e, no caso específico deste trabalho, busca-se respaldo teórico também na hipótese da *soldadura* defendida por Gross (1996) e por Mejri (1997), além de pressupostos teóricos de Carone (1986), Kehdi (2007) e Basílio (2013), que fundamentaram o estudo, no que se refere ao exame do processo de formação dos topônimos indígenas. Nesse processo, a consulta a obras lexicográficas de línguas indígenas, tais como, Sampaio (1928, 1987), Tibiriçá (1985, 1989) e Bueno (2008), também foi fundamental para subsidiar a descrição etimológica dos topônimos.

A estrutura do artigo engloba os seguintes tópicos: introdução; discussão teórica acerca de pressupostos da Toponímia e do processo de formação de palavras; análise e discussão da estrutura morfológica dos *compostos* de base indígena identificados no recorte do *corpus* examinado e, por fim, as considerações finais e as referências.

## O conceito de Toponímia

Os primeiros estudos toponímicos foram realizados no continente europeu e logo destacaram-se e motivaram o interesse de pesquisadores de vários países. De acordo com Dick (1992), a história da Toponímia, como disciplina científica, iniciou-se por volta de 1878, na França, e foi introduzida na *École Pratique des Hautes-Études* e no *Collège de France*, por Auguste Longon. Mais tarde, em 1922, Albert Dauzat retomou os estudos onomásticos, interrompidos com a morte de Longon, e publicou a *Chronique de Toponymie*, com “uma bibliografia crítica, região por região, das fontes e dos trabalhos já publicados”. (DICK, 1992, p. 1).

Na perspectiva de Dauzat (1947, p. 7, tradução nossa), “a toponímia, conjugada com a história, indica ou precisa os movimentos antigos dos povos, as migrações, as áreas de colonização, as regiões onde este ou aquele grupo linguístico deixou os seus traços”<sup>4</sup>. Partindo dessa definição, pode-se considerar que a Toponímia, associada a fatos históricos de um povo, solidifica as impressões deixadas pelos falantes, as características linguísticas do denominador, razão pela qual os nomes de lugares favorecem um estudo etimológico e/ou histórico do item lexical da língua em função de topônimo. Em outras palavras, os estudos toponímicos mostram-se de grande importância para o conhecimento de aspectos linguísticos, histórico-culturais e ideológicos de um povo.

Desde o seu surgimento, a disciplina Toponímia ampliou o seu objeto de estudo e hoje há estudos significativos sobre nomes de lugares em várias partes do mundo. No Brasil, seguindo as orientações de Carlos Drummond, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick

---

4 No original: “la toponymie, conjugué avec l’histoire, indique ou précise les mouvements anciens des peuples, les migrations, les aires de colonisation, les régions où tel ou tel groupe linguistique a laissé ses traces. ”.

defende em 1980 a sua tese de doutoramento com o título “A motivação toponímica. Princípios teóricos e modelos taxionômicos”<sup>5</sup> que a torna referência no que diz respeito aos estudos toponímicos, tanto pela originalidade como pela relevância de sua pesquisa no Brasil. Inicialmente, Dick (1992, p. II) considerava a Toponímia “como uma disciplina completa acabada, com seu campo de estudos específicos e um método próprio de trabalho”. Contudo, a autora também pondera que a Toponímia é uma disciplina aberta e de caráter dinâmico, que vai sendo ampliada à medida que novos espaços são nomeados. Para a toponimista, trata-se de uma disciplina vinculada à Linguística da qual busca seus fundamentos; investiga o léxico como expressão linguístico-social; reflete aspectos culturais e resgata atitudes do homem diante do meio em que vive, por meio do estudo da motivação dos nomes de lugares (DICK, 1992).

Desse modo, entende-se que o homem ocupa papel central nos estudos toponímicos e, nesse sentido, de igual modo, o ambiente no qual ele está inserido e sua maneira de ver o mundo são fatores que interferem na concepção do espaço e, conseqüentemente, na sua nomeação. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que a Toponímia deve ser entendida como prática social por ser uma atividade desempenhada pelo homem: “a toponímia reflete de perto a vivência do homem, enquanto entidade individual e enquanto membro do grupo que o acolhe” e possui uma “função conservadora das tradições e dos costumes de um povo”, considerando-se que por meio do topônimo, “pode-se perceber e sentir a marca de sua inscrição em um contínuo tempo-espacial determinado” (DICK, 1990, p. 19).

Resumindo, pode-se considerar que um estudo toponímico constitui, ao mesmo tempo, um registro científico, um resgate e, até mesmo, uma forma de preservação da cultura e da memória de um povo. Por essa razão, acredita-se, que a Toponímia é capaz de reconstruir estágios do passado humano e isso inclui transformações históricas e alterações linguísticas que foram cristalizadas nos topônimos.

## **A toponímia indígena: considerações**

Os vestígios das línguas indígenas podem ser identificados com facilidade, quando se examina o léxico da língua portuguesa, especialmente quando se trata da toponímia. Assim, refletir sobre a formação da toponímia brasileira é aceitar a variedade de línguas e culturas que influenciaram o português do Brasil. Para Dick (1992, p. 81), “a formação etno-histórica do Brasil acusa a existência de estratos populacionais diversos como os ameríndios, distribuídos em vários troncos e famílias, os portugueses, os africanos e os de procedência estrangeira” e essa origem heterogênea deixou reflexos na língua,

---

5 A Tese de Dick foi publicada em 1990 pelo Arquivo do Estado de São Paulo com o título *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Para este texto foi consultada a publicação em forma de livro.

nos usos e costumes, nas tradições regionais e, conseqüentemente, na toponímia. É evidente, contudo, que a maior contribuição em relação à toponímia, é de origem indígena, sobretudo do Tupi.

Segundo Dick (1992, p. 81), o europeu, aqui chegando, encontrou uma nomenclatura indígena básica, que foi incorporada à toponímia do território recém-conquistado, mas “a denominação dos acidentes costeiros, nos primórdios da ocupação, por desconhecimento dessa camada primitiva, foi feita segundo os padrões vigentes na cultura lusitana”. A história registra que o processo de nomeação era uma atividade cotidiana para os europeus e, à época da colonização, não foi diferente; os conquistadores tinham essa urgência, pois precisavam demarcar os novos territórios. Assim, topônimos de origem indígena foram apagados, reorganizados e rebatizados, no intuito de conferir à nova terra, neste caso, a brasileira, marcas lusitanas. Deve-se registrar, sobretudo, que a toponímia brasileira de origem indígena apresenta muitos contrastes e incorpora elementos que remontam à cultura material e espiritual de seu povo.

[...] o sistema léxico tupi, envolvendo aspectos da cultura material, deixou uma gama variada de contribuições ao Português do Brasil, que preservou, realmente, nos vocábulos fossilizados, as tipicidades de uma realidade ambiental diversificada ou de múltiplos domínios de experiência. (DICK, 1992, p. 122).

Argumenta ainda a toponimista brasileira que é “nos dados naturais ou físicos, principalmente, que essa toponímia encontra uma definição mais relevante” (DICK, 1992, p. 123). Para a mesma autora, essa propagação dos topônimos indígenas ocorreu não só devido à “mobilidade geográfica ou mesmo sociocultural do grupo, como também à ação religiosa dos missionários e à participação das antigas bandeiras, que difundiram a língua dita então geral, dilatando a área ocupada por esses indígenas” (DICK, 1992, p. 122).

Desse modo, é preciso levar em consideração que a nomenclatura geográfica do território brasileiro é tão mestiça e heterogênea quanto o próprio povo. Em outras palavras, ao lado da abundante toponímia da língua dos colonizadores há um número significativo de topônimos de origem indígena que confirmam o caráter de “fóssil linguístico”<sup>6</sup> do nome geográfico e as marcas de sua influência no léxico da língua portuguesa. Sintetizando, é evidente que os vestígios dessa dominação estão presentes nas designações de lugares, e esse fato deve ser levado em consideração quando se examina a toponímia de base indígena e sua relação com a geografia brasileira.

---

6 Fóssil linguístico é um termo tomado por Dick (1992, p. 20) “ao geógrafo francês Jean Brunet, que o considerava como um fóssil da geografia humana”.

Na sequência, pode causar estranhamento a utilização de literatura francesa sobre o processo de composição tomada como parâmetro para o exame de topônimos indígenas. Essa escolha foi motivada pelos estudos realizados por Gross (1996) e por Meiri (1997), que propõem um fundamento teórico original e complexo para o exame do processo de composição no âmbito da *soldadura*, aqui considerado um viés teórico que se aplica aos dados em estudo como demonstrado nos tópicos subsequentes.

## O processo de composição e a hipótese de «soldadura»

Para Gross (1996, p. 4, tradução nossa), “por composição, designa-se a formação de uma unidade semântica a partir de elementos suscetíveis de terem, por si próprios, autonomia na língua”<sup>7</sup>. De fato, o autor defende que os elementos de uma composição devem existir como palavras autônomas, especificadas com o critério de polilexicalidade. Em outros termos, os compostos são obtidos pela fusão de duas ou mais palavras e o critério da autonomia é indispensável para delimitações léxico-gramaticais.

Segundo Gross (1996), a composição é um fenômeno linguístico oposto à derivação. Do ponto de vista quase exclusivamente morfológico, o autor se opõe categoricamente à concepção de morfema livre que, segundo ele, não tem autonomia própria. Além disso, enfatiza que a palavra “composto” é polissêmica na tradição gramatical e está pronta para muitos equívocos. Conforme Gross (1996), as diferentes definições propostas provocam a mudança de foco quanto ao funcionamento real dos elementos linguísticos em favor de preocupações terminológicas e, nomeadamente, o autor recupera e elucida os pontos de vista de Benveniste (1967), Martinet (1965), Pottier (1987) e Darmesteter (1874)<sup>8</sup> e, a partir dessas reflexões, apresenta a sua proposta para explicação do fenômeno em pauta.

Assim, Gross (1996) conceitua *mot racine* (palavra raiz) ou *mot simple* (palavra simples) como uma unidade não suscetível à decomposição. E qualquer outra palavra é designada pelo linguista como *construit* (construída). Contudo, entre as palavras construídas, o autor faz duas distinções: palavras *dérivés* (derivadas) que são formadas por afixos e palavras *polylexicaux* ou *complexes* (polilexicais ou complexas), correspondendo a qualquer unidade composta por duas ou mais palavras simples, graficamente soldadas ou não. Na visão

---

7 No original: “par composition, on désigne la formation d’une unité sémantique à partir d’éléments susceptibles d’avoir par eux-mêmes une autonomie dans la langue. ”.

8 De acordo com Gross (1996, p. 5), Benveniste (1967) introduziu o termo *synapsie*, que pode ser definido como uma unidade de significação composta de vários morfemas lexicais; Martinet (1965) empregou o termo *synthème*, concebido como uma sequência formada por vários monumentos lexicais funcionando como uma unidade sintática mínima; Pottier (1987) usa o termo *lexie composée*, um conjunto que compreende várias palavras integradas, e Darmesteter (1874) trata de compostos que se opõem aos *juxtaposés*.

de Gross (1996, p. 7, tradução nossa), “as palavras derivadas são sempre soldadas, as palavras polilexicais (ou complexas) podem ser soldadas (ultrapassar, e então, do ponto de vista informático, podem ser equiparadas a palavras simples), ou ter um separador (branco, apóstrofe, hífen)”<sup>9</sup>.

A partir dessa definição, observa-se que Gross (1996) tem uma concepção ampla do processo de composição, que engloba todas as estruturas fixas, soldadas ou não, ou seja, a posição do autor é a de que a composição é um fenômeno complexo, que envolve fatores heterogêneos. Além disso, o linguista francês esclarece que “não há outra razão senão a ortografia para considerar que estamos perante dois tipos de formação diferentes. O critério da soldadura não é, portanto, absoluto para separar os derivados dos compostos”<sup>10</sup> (GROSS, 1996, p. 29, tradução nossa). Nesse contexto, cabe ressaltar que o termo alemão *soudure* é tomado pelo autor como um critério utilizado para definir uma palavra composta<sup>11</sup>.

A soldadura é o critério utilizado em alemão para definir uma palavra composta (Kompositum). A definição é, portanto, morfológica nesta língua: uma palavra composta é uma palavra soldada que funde graficamente duas ou mais outras, independentemente do carácter opaco ou não da significação<sup>12</sup>. (GROSS, 1996, p. 7, tradução nossa).

Radimský (2005, p. 10, tradução nossa), por sua vez, em uma tentativa de explorar o critério da *soldadura* ortográfica, esclarece que:

---

9 No original: “les mots dérivés sont toujours soudés, les mots polylexicaux (ou complexes) peuvent être soudés (outrepasser, et alors, du point de vue informatique, ils peuvent être assimilés à des mots simples), ou comporter un séparateur (blanc, apostrophe, trait d’union)...”.

10 No original: “il n’y a pas de raison autre qu’orthographique de considérer qu’on est en présence de deux types de formations différents. Le critère de la soudure n’est donc pas absolu pour séparer les dérivés des composés.”.

11 Observa-se que o autor reconhece a palavra composta como uma unidade semanticamente indecomponível e correspondente a uma única unidade significativa. Segundo Gross (1996, p. 4), “é chamada palavra composta uma palavra que contém dois, ou mais de dois, morfemas lexicais e que correspondem a uma unidade significativa: *chou-fleur*, *malheureux*, *pomme de terre* são palavras compostas”. No original: “On appelle mot composé un mot contenant deux, ou plus de deux, morphèmes lexicaux et correspondant à une unité significative: *chou-fleur*, *malheureux*, *pomme de terre* sont des mots composés.”.

12 No original: “La soudure est le critère utilisé en allemand pour définir un mot composé (Kompositum). La définition est donc morphologique dans cette langue: un mot composé est un mot soudé fusionnant graphiquement deux ou plusieurs autres, indépendamment du caractère opaque ou non de la signification.”.



De fato, A. Darmesteter (1894: 2-3) observa o critério da soldadura gráfica entre o que se oferece à mente em primeiro lugar; assim, as formações como licol, rouge-gorge e pomme de terre diferenciar-se-iam precisamente pelo seu grau de soldadura. Mas acrescenta também que uma soldadura formal («aglutinação») é um «puro acidente» na história da língua e constitui, por conseguinte, um critério artificial. Encontramos, portanto, no repertório dos compostos numerosas estruturas de tipo N+de+N (juge de paix, hôtel de ville), N+a+N (chambre à coucher, moulin à vent), N+em+N (arc-en-ciel, docteur en droit), etc. (Darmesteter A., 1894: 48)<sup>13</sup>.

De acordo com Radimský (2005, p. 10, tradução nossa), muitos linguistas não levam em conta o critério da *soldadura* gráfica, apenas tratam de compostos e não discutem a questão da estrutura<sup>14</sup>. Consequentemente, nota-se que o consenso sobre desconsiderar esse processo impede os linguistas de adotarem uma terminologia adequada para os compostos que se escrevem em várias palavras gráficas. Como já assinalado, a hipótese abordada neste trabalho fundamenta-se no ponto de vista de Gross (1996, p. 10, tradução nossa) para quem há “uma concepção bastante ampla de composição, englobando todas as estruturas fixas, soldadas ou não”<sup>15</sup>. Na sequência, discute-se a composição com ênfase no processo de justaposição e aglutinação, tomando-se como referência teóricos como Coutinho (1969), Carone (1986) e Kehdi (2007).

## Os nomes compostos: justaposição e aglutinação

Tomando por base, inicialmente, o ponto de vista de Coutinho (1969, p. 175), a “composição é o processo de formação de palavras pela união de dois ou mais elementos vocabulares de significação própria<sup>16</sup>, que se combinam para representar uma ideia nova e única”,

---

13 No original: “En fait, A. Darmesteter (1894: 2-3) note le critère de la soudure graphique parmi ceux qui s’offrent à l’esprit en premier; ainsi, les formations comme licol, rouge-gorge et pomme de terre se différencieraient précisément par leur degré de soudure. Mais il ajoute aussitôt qu’une soudure formelle («agglutination») est un «pur accident» dans l’histoire de la langue et constitue, par conséquent, un critère artificiel. Nous trouverons donc dans son répertoire des composés de nombreuses structures de type N+de+N (juge de paix, hôtel de ville), N+a+N (chambre à coucher, moulin à vent), N+em+N (arc-en-ciel, docteur en droit), etc. (Darmesteter A., 1894: 48).”

14 No original: “F. Gaudin et L. Guespin par exemple (2000: 283-285) parlent de «composés» dans le cas des lexèmes du type A+N, N+A, N+à+N, N+de+N, N+N, V+N, P+N; ils ne disent toutefois rien sur d’autres structures, comme par exemple N+em+N (arc-en-ciel, mise en scène)». (RADIMSKÝ, 2005, p. 10). “F. Gaudin e L. Guespin, por exemplo (2000: 283-285) falam de «compostos» no caso dos lexemas do tipo A+N, N+A, N+à+N, N+de+N, N+N, V+N, P+N; mas não dizem nada sobre outras estruturas, como por exemplo, N+em+N (arc-en-ciel, mise en scène)”.

15 No original: “une conception assez large de la composition englobant toutes les structures figées, soudées ou non”.

16 É importante salientar que, de acordo com Kehdi (2007, p. 35), “na palavra composta, os elementos primitivos perdem a significação própria em benefício de um único conceito, novo, global”.

ou seja, a composição consiste na criação de uma palavra nova de significado único e constante, sempre e somente por meio de, no mínimo, dois radicais relacionados entre si. Trata-se da constituição de um todo e do modo pelo qual os elementos constituintes do todo se dispõem e se integram. Conforme ainda Coutinho (1969, p. 176), a formação de palavras por composição pode efetuar-se de três modos: por **prefixação**, por **justaposição** e por **aglutinação**. A posição desse autor acerca do processo de formação de palavras por **justaposição** e **aglutinação** ratifica o exposto:

Consiste a justaposição na junção de duas ou mais palavras, para formarem uma terceira, sem que haja alteração dos elementos componentes. Este processo de formação pode ser indicado pelo hífen ou pela simples aposição dos elementos formadores. Como quer que seja, nenhum deles é atingido em sua integridade material. À vista e ao ouvido são claramente distintos os elementos que entram nessa composição. Consiste a aglutinação na união íntima de duas ou mais palavras, para formarem uma terceira, o que se não dá sem prejuízo da integridade material de um dos elementos (alguns autores chamam a esta formação de palavras *composição perfeita*). Na aglutinação, o vocábulo composto fica subordinado a uma única acentuação tônica. (COUTINHO, 1969, p. 180).

Carone (1986), por sua vez, destaca que o papel da composição<sup>17</sup> é apenas de gerador de palavras. A composição surge entre palavras que se encontram em sequência linear e, para tanto, é estritamente necessário que essas palavras estejam entrelaçadas por relações sintáticas<sup>18</sup>. No português, a palavra composta é resultante de uma sequência sintática formada por dois ou mais radicais, aglutinados ou justapostos, “o português não faz exceção: a palavra composta é resultante da cristalização de uma sequência sintática onde haja pelo menos dois radicais.” (CARONE, 1986, p. 18).

Em outras palavras, Carone (1986, p. 37) define composição como o “procedimento pelo qual uma construção sintática se imobiliza, dando origem a uma unidade cristalizada”. Para a autora, “realiza-se a composição com um mínimo de duas palavras portadoras de radical. Cada uma delas conserva sua identidade de vocábulo fonológico (justaposição); ou incorporam-se ambas em um só (aglutinação)” (CARONE, 1986, p. 37). É, assim, uma associação dos componentes das palavras compostas; trata-se de dois estágios de um mesmo processo, e não duas formas diferentes de composição (CARONE, 1986).

Outro ponto de vista que merece destaque é o delineado por Kehdi (2007, p. 35), segundo o qual a composição é um processo “de formação lexical que consiste na criação de

---

17 “Outro aspecto importante da composição é o fato de que as palavras que a formam estão relacionadas sintaticamente, por subordinação ou coordenação”. (CARONE, 1986, p. 38).

18 Carone (1986, p. 101) parafraseando Hjelmslev conclui que “a sintaxe é a morfologia da frase e a morfologia é a sintaxe da palavra”.

palavras novas pela combinação de vocábulos já existentes”. Também distingue dois tipos de composição: ocorre a *justaposição* quando não há redução de nenhum dos elementos mórficos das palavras que se agrupam, consideradas suas realidades fonológicas, isto é, “quando os termos associados conservam a sua individualidade”, e tem-se a *aglutinação* quando na combinação das palavras que se agrupam há perda ou adaptação fonética de algum elemento, ou seja, “quando os vocábulos ligados se fundem num todo fonético, com um único acento, e o primeiro perde alguns elementos fonéticos” (KEHDI, 2007, p. 36).

Em síntese, pode-se concluir que está cristalizado como conceito de composição a junção de dois elementos identificáveis pelo falante em uma unidade nova de significado único. Discutido o conceito de composição, a estrutura do composto torna-se o foco do tópico que segue.

## Estrutura morfológica dos compostos indígenas

Com relação à estrutura morfológica dos topônimos indígenas, no que se refere à incorporação de indigenismos na língua portuguesa, sabe-se que o processo foi tão efetivo que eles se tornaram produtivos, servindo de base para a formação de compostos e derivados. Neste artigo, são examinadas questões relacionadas à estrutura morfológica do elemento específico do sintagma toponímico (DICK, 1992), numa tentativa de sistematizar morfológicamente o processo de formação por **composição**.

No entanto, antes de discutir a questão da estrutura, torna-se necessário um olhar para a questão da estruturação dos topônimos de um modo geral, ou seja, a noção de sintagma toponímico cuja estrutura reúne dois elementos, o acidente geográfico e o topônimo, ambos intimamente ligados, uma vez que o sintagma toponímico é concebido como o resultado da relação binária entre o acidente geográfico<sup>19</sup> (elemento genérico e determinado) e o topônimo (elemento específico e determinante)<sup>20</sup>. Para Dick (1992), ao se atribuir um nome próprio a um lugar, o topônimo liga-se ao acidente geográfico, o **elemento genérico** correspondente à entidade geográfica que receberá a denominação na condição de **elemento específico**, o topônimo propriamente dito, que particulariza a noção espacial. Ambos formam o sintagma toponímico, de forma justaposta ou aglutinada, conforme a natureza morfológica da língua que os inscreve.

---

19 O acidente geográfico é o elemento genérico do sintagma toponímico (córrego, cabeceira, cachoeira, rio, ribeirão, serra etc.) e indica o referente nomeado.

20 O elemento determinante é um termo que tem por função especificar o sentido de um outro termo, enquanto o determinado é um termo cujo sentido é especificado pelo anterior, sendo a ele subordinado.

Desta forma, à luz da proposta de Dick (1992), a formação morfológica dos topônimos se dá de três maneiras: (i) **elemento específico simples**, definido por um só formante, acompanhado ou não por sufixos; (ii) **elemento específico composto**, estruturado a partir de elementos formadores de natureza diversa e (iii) **elemento específico híbrido**, formado por itens lexicais oriundos de diversas línguas. Nesse último caso, quanto à formação, os topônimos podem se configurar como simples híbridos e como compostos híbridos. Dick (1992 p. 14) esclarece que o *topônimo híbrido*, ou elemento específico híbrido, é “aquele designativo que recebe em sua configuração elementos linguísticos de diferentes procedências; a formação que se generalizou no país é a portuguesa + indígena ou a indígena + portuguesa”.

A seguir, o Quadro 1 traz uma amostra de topônimos do *corpus* em estudo descrita a partir da proposta metodológica de Dick (1992).

**Quadro 1.** Análise de uma amostra de topônimos de base indígena na toponímia sul-mato-grossense

Topônimo	Língua de origem	Etimologia	Estrutura morfológica
Apa	Tupi	<b>Apa:</b> adj. desmoronante, desabado. (SAMPAIO, 1987, p. 195)	<b>Simples</b> (adj.) 'Desmoronante'
Pitangueira	Tupi + Português	<b>Pitanga:</b> adj. Vermelho, corado; fino delicado, macio; a cútis fina; <b>s.</b> a criança, o menino. É o nome da fruta ácida de pele delicada e corada da <i>Eugenia uniflora</i> . (SAMPAIO, 1987, p. 304)	<b>Simples Híbrido</b> (pitanga + -eira = adj./subst. + sufixo) 'Pé de pitanga'
Ipuí-pucu	Tupi	<b>Ipuí:</b> c. <i>y-pú</i> , a água surge ou borbulha; o manancial, o olho d'água, fonte, minadouro (SAMPAIO, 1987, p. 252); <b>i:</b> (ig) - s. água, rio, líquido [...] (BUENO, 2008, p. 151). <b>Pucu:</b> adj. Comprido; alto. (TIBIRIÇA, 1985, p. 150)	<b>Composto</b> (ipu + í + pucu = subst. + subst. + adj.) 'Manancial comprido'
Jacu Barreiro	Tupi + Português	<b>Jacu:</b> corr. <i>Yacú</i> , adj. Esperto, cuidadoso, desconfiado, cauteloso. É o nome da ave do gênero <i>Penelope</i> . Batista Caetano decompõe o vocábulo em <i>y-a-cú</i> e o traduz o que come grãos. (SAMPAIO, 1987, p. 264)	<b>Composto Híbrido</b> (jacu + barreiro = subst./adj. + subst.) 'Jacu barreiro'

**Fonte:** Elaboração própria

Por fim, busca-se acrescentar à proposta metodológica de Dick (1992) o exame do processo de transformação de topônimos polilêxicais para monolêxicais, com base no conceito de *soldadura*, nos termos de Gross (1996) e de Mejri (1997).

## Topônimos monolêxicais de origem polilêxica

Para analisar o grau de relevância de topônimos indígenas monolêxicais de origem polilêxica e atestar a hipótese da *soldadura* como uma das características da toponímia da região estudada, busca-se apoio teórico-metodológico nas reflexões de Coutinho (1969, p. 181):

Muitas palavras alienígenas aparentam, em português, forma simples, quando na língua originária são compostas. Assim, temos compostos: [...] *americanos*, sobretudo da língua tupi-guarani: *caroba* (*caaroba*, mato amargo), *capivara* (*caapiivara*, comedor de capim), *carioca* (*cari-oca*, casa do branco), *igara* (*ig-iara*, dona d'água), *socó* (*çoo-có*, bicho que se arrima), *Paquequer* (*pac-ker*, dormida das pacas), *Paraguai* (*paraguá-i*, rio dos papagaios), *Paraná* (*pará-nã*, semelhante ao mar), *Paraíba* (*pará-aiba*, rio impraticável), *Pirai* (*pirá-i*, rio do peixe), *Icarai* (*i-carai*, rio santo ou água santa).

Também se considera a posição de Monteiro (2002, p. 189) e sua advertência quanto a um equívoco “generalizado nas gramáticas portuguesas com a agravante de que a maioria dos exemplos indicados para a aglutinação (**embora, fidalgo, freguês** etc.) tem por base interpretações puramente diacrônicas”.

Cumprir lembrar assim que muitos dos exemplos oferecidos para a composição por aglutinação não passam de vocábulos simples no estágio atual da língua. Para citar apenas um autor, lemos em Melo (1970) que são compostos perfeitos vocábulos como **marechal, pedestal e vendaval**. Pelo jeito, os chamados compostos perfeitos seriam justamente aqueles que já não são compostos, mas apenas vocábulos simples. (MONTEIRO, 2002, p. 189, grifo do autor).

Aplicando-se os pressupostos defendidos por Coutinho (1969) e por Monteiro (2002) aos de topônimos compostos de base indígena do *corpus* em questão, entende-se que determinados topônimos que, à primeira vista, denotam formações lexicais simples (monolêxicais), mas na sua origem eram topônimos compostos (ou polilêxicais), como ocorre em: «*Cipó*»: do tupi «*Içá-pó*» < *içá* 'galho' + *pó* 'mão' > correspondendo literalmente a “galho-mão, que é o mesmo que dizer galho apreensor que tem a propriedade de se prender, de se enlear, de atar. Alt. icepó, cepó, çapó, sipó”. (SAMPAIO, 1928, p. 188). Trata-se de uma unidade lexical “simples” que na sua gênese era composta por dois itens lexicais indissociáveis, mas que, no estágio atual da língua, gerou uma única unidade de sentido, aglutinada com acomodação fonética (Içá + pó = subst. + subst.). Essa proposição é bem

clara nos exemplos aqui examinados e caracterizados pelos processos de justaposição e aglutinação.

No entanto, para a abordagem da unidade toponímica composta com características de *soldadura* e, sobretudo, para atestar a importância de estudos acerca do caráter arbitrário da *soldadura*, subjacente a topônimos de base indígena, pauta-se mais uma vez em Gross (1996), com destaque para a parcialidade da fixidez e o alerta de que há graus de liberdade que oscilam entre sequências fixas e sequências que sofrem algum tipo de variação. Marques (2017, p. 26), pautando-se nas ideias de Gross (1996), esclarece que a fixidez, denominada, também, de cristalização, “diz respeito à *soldadura* entre os itens lexicais que integram a unidade fraseológica ou, neste caso, o fraseotopônimo”.

Isso posto, ao considerar um topônimo composto como um caso de *soldadura*, neste trabalho busca-se aliar o conceito de unidades fraseológicas ao exame de topônimos, partindo, para tanto, da acepção de estruturas *soldadas* pelo uso da língua e formadas por combinações sintagmáticas que não podem ser improvisadas por serem sequências fixas como pode-se observar em: (Córrego) *das Araras*, (Passo) *da Ariranha*, (Serra) *da Bodoquena*, (Córrego) *do Jacaré Grande*, (Serra) *de Maracaju*, (Barra) *do Morotim*, (Lagoa) *da Peroba*, (Córrego) *da Pindaíba*, (Cabeceira) *do Rio Amambai*, (Cabeceira) *do Rio Apa*. Esses exemplos mostram que a segmentação de topônimos dessa natureza é impossível, confirmando, assim, a hipótese de *soldadura*.

O Quadro 2<sup>21</sup>, a seguir, apresenta uma amostra dos fenômenos linguísticos identificados no recorte de dados analisados, incluindo casos de topônimos candidatos à *soldadura*, com base na estrutura morfológica do topônimo.

---

21 No registro dos dados do quadro foram adotados os seguintes critérios: i) na coluna “topônimo” o componente indígena foi destacado em itálico; ii) na coluna “etimologia” foram registradas as informações etimológicas tão somente do componente indígena do topônimo.

**Quadro 2.** Amostra de topônimos de estrutura composta na toponímia indígena sul-mato-grossense

<b>MESORREGIÃO SUDOESTE/MATO GROSSO DO SUL</b>			
<b>Elemento geográfico</b>	<b>Topônimo</b>	<b>Etimologia</b>	<b>Estrutura morfológica</b>
Córrego	<i>Ita-Porã</i>	<b>Itá:</b> c. <i>Y-tá</i> , o que é duro, a pedra, o penedo, a rocha, o seixo, o metal em geral, o ferro (SAMPAIO, 1987, p. 254). <b>Porã:</b> adj. Bonito, belo, formoso. (BUENO, 2008, p. 285).	<b>Composto</b> (ita + porã = subst. + adj.) 'Pedra bonita'
Córrego	Ponta <i>Porã</i>	<b>Porã:</b> adj. Bonito, belo, formoso. (BUENO, 2008, p. 285).	<b>Composto híbrido</b> (ponta + porã = subst. + adj.) 'Ponta bonita'
Córrego	Água <b>da</b> <i>Tapera</i>	<b>Tapéra:</b> corr. <i>tab-éra</i> , a aldeia extinta, a ruína, lugar onde existiu uma povoação. Alt. <i>Taguéra</i> . V. <i>Taba</i> (SAMPAIO, 1987, p. 322).	<b>Composto híbrido com soldadura</b> (água + da + tapera = subst. + prep. + subst.) 'Água da aldeia extinta'
Riacho	Taquaruçu	<b>Taquaruçú:</b> c. <i>taquar-uçú</i> , a cana grande, a <i>taquara</i> grossa, bambu (SAMPAIO, 1987, p. 325). <b>Açú:</b> adj. Grande, considerável. Alt. <i>oçú</i> , <b>uçú</b> , <i>guaçú</i> (SAMPAIO, 1987, p. 191).	<b>Composto aglutinado</b> (taquar (a) + uçu = subst. + adj.) 'Taquara grande'
Cabeceira	<i>Catingueiro</i>	<b>Catinga:</b> c. <i>caá-tinga</i> , o mato branco, alvacento. Pode o vocábulo proceder ainda de <i>caá-t-enga</i> , o mato ralo, que deixa vácuos de permeio, isto é, o mato aberto (SAMPAIO, 1987, p. 220).	<b>Composto aglutinado híbrido</b> (ca (a) + ting (u) (a) + -eiro = subst. + adj. + sufixo) 'Mato branco'
Cabeceira	<i>Iguatemi, do</i>	<b>Iguá:</b> corr. <i>Y-guá</i> , o seio d'água, o mesmo que igoá (SAMPAIO, 1987, p. 248). <b>Temí:</b> es participio passivo de presente, la qual particula junta a lo fixo del verbo, es lo mismo que illud quod facio (MONTROYA, 1876, p. 377). De acordo com Sampaio (1987, p. 110) – do participio passado substantivo – este participio se forma com os prefixos: tembi ou <b>temi</b> , rembi ou remi, sembi ou semi, gembí ou gemi, segundo a gama dos temas.	<b>Composto Justaposto com soldadura</b> (do + igua + temi = prep. + subst. + subst.) 'O seio d'água'

Córrego	Itaquiraí	<b>Itaquera:</b> s.f. se tomar itá, pedra; <i>coera</i> , <i>cuera</i> , <i>goera</i> como indicante aquilo que já foi e não o é mais, <i>itaquera</i> será a pedreira abandonada. Se tornarmos <i>cuera</i> como sufixo do plural, muito usado no guarani, será então pedreira, pedras (BUENO, 2008, p. 173). <b>Queraí:</b> v. dormir mal. Forma completa: <i>queray-ba</i> de <i>quer</i> , dormir, <i>ayba</i> , ruim (BUENO, 2008, p. 298).	<b>Composto aglutinado com acomodação fonética</b> (ita + [quer + ayba] => ita + quir(a) + (í) = subst. + verbo + adj.) 'A pedra ruim de dormir'
Córrego	Caarapó	<b>Caá:</b> s., a folha, a planta, a erva, o vegetal em geral; a árvore, o mato, o monte; o mate. Alt. <i>Cá</i> (SAMPAIO, 1928, p. 173). <b>Rapó:</b> V. <i>hapó</i> (TIBIRIÇÁ 1989, p. 151). <b>Hapó:</b> s. raiz; tubérculo (TIBIRIÇÁ, 1989, p. 62).	<b>Composto justaposto</b> (caa + rapó = subst. + subst.) 'Mato raiz'
Córrego	<i>landejara</i>	<b>landeyara:</b> s. Nosso Senhor de <i>landé</i> (de nós, nosso) – <i>Yara</i> , Senhor (BUENO, 2008, p. 151).	<b>Composto justaposto com acomodação fonética</b> (iande + jara = pron./subst. + subst.) 'Nosso Senhor'
Cabeceira	<i>Tatuí, do</i>	<b>Tatu:</b> c. <i>ta-tú</i> , o casco encorpado, ou grosso, couraça (SAMPAIO, 1928, p. 321); <b>i:</b> s. água, rio, líquido [...] (BUENO, 2008, p. 151).	<b>Composto justaposto com soldadura</b> (do + tatu + í = prep. + subst. + subst.) 'Rio do tatu'
Rio	<i>Laranjaí</i>	<b>i:</b> (ig) - s. água, rio, líquido [...] (BUENO, 2008, p. 151).	<b>Composto justaposto híbrido</b> (laranja + í = subst. + subst.) 'Rio da laranja'



Cabeceira	Rio <i>Maracáí</i> , <b>do</b>	<b>Maraca:</b> c. <i>marã-acã</i> , a cabeça de fingimento; instrumento feito de um cabaço do tamanho da cabeça humana com orelha, cabelos, olhos, narinas e boca, estribado numa flecha como sobre pescoço. Depois da conquista, o maracá ficou servindo para denominar o chocalho (SAMPAIO, 1928, p. 261). <b>i:</b> (ig) - s. água, rio, líquido [...] (BUENO, 2008, p. 151).	<b>Composto híbrido com soldadura marcado pelo processo de toponimização</b> <sup>22</sup> (do + rio + maraca + í = prep. + subst. + subst. + subst.) 'do rio maracá rio'
-----------	-----------------------------------	--	---

**Fonte:** Elaboração própria

Considerando o raciocínio adotado na descrição dos topônimos elencados no Quadro 2, o tópico seguinte é destinado à apresentação e análise dos dados examinados para este estudo. De um ponto de vista metodológico, como já pontuado, adota-se uma postura sincrônica com relação a alguns aspectos morfológicos e, em um segundo momento, utiliza-se a diacronia para explicação de caráter etimológico, dado necessário e esclarecedor como argumento de sustentação da proposta em discussão.

## Apresentação dos resultados

Como já assinalado anteriormente, para este trabalho, foi examinada uma amostra de 832 topônimos. Dentre eles, aplicando-se a metodologia adotada e o referencial teórico tomado como parâmetro, 454 se configuram como compostos, com as seguintes distribuições: 195 justapostos e, desses, 8 com *soldadura*; 109 compostos aglutinados, sendo 3 formados por *soldadura*; 110 compostos híbridos, incluindo 8 por *soldadura*, e 40 compostos por hifenização e/ou espaço em branco.

Acredita-se que essas ocorrências podem elucidar a estrutura de muitos topônimos indígenas que estão em análise. Nessa amostra, também foram identificados, mas não considerados aqui, 272 topônimos de estrutura simples; 32 simples híbridos e, entre eles, 6 com *soldadura*. Até o estágio atual do estudo, não foi identificada a estrutura morfológica de 74 topônimos compostos, em virtude de carência de fontes confiáveis com informações etimológicas de unidades lexicais de origem indígena.

Na sequência, no Quadro 3, apresenta-se uma amostra de topônimos que evidenciam cinco possibilidades de exame da estrutura composta: composto, composto híbrido, composto justaposto, composto aglutinado e composto por *soldadura*.

<sup>22</sup> De acordo com Dick (1992, p. 64), "os acidentes geográficos incorporam também o sentido de topônimo, dando origem a novas construções toponomásticas".

**Quadro 3.** Topônimos indígenas de estrutura composta na toponímia sul-mato-grossense

Elemento geográfico	Topônimo	Estrutura morfológica
Rio	Anhanduí	Composto justaposto
Córrego	Caverá	Composto aglutinado
Córrego	Boÿaguá	Composto aglutinado híbrido
Córrego	Caarapozinho	Composto justaposto híbrido
Cabeceira	Jaguari, do	Composto justaposto (com <i>soldadura</i> )

**Fonte:** Elaboração própria

Na sequência, apresenta-se o detalhamento do processo de formação evidenciado na estrutura morfológica dos topônimos apresentados no quadro 3:

(01) **Anhanduí:** composto por justaposição: prefixo **A** + substantivo **Nhandú** (ema/avestruz) + substantivo **í** (rio - marca do elemento água) = o rio das emas.

(02) **Caverá:** composto por aglutinação: substantivo **Caá** (folha/mato) + adjetivo **verá/berá** (brilhante) = mato brilhante.

(03) **Boÿaguá:** composto por aglutinação e hibridismo: substantivo **Boy** (cobra/serpente) + substantivo **água** = cobra d'água.

(04) **Caarapozinho:** composto por justaposição e hibridismo: substantivo **Caá** (folha/mato) + substantivo **rapó** (raiz) + sufixo **-zinho** = raizinha do mato.

(05) **Jaguari:** Composto por justaposição com *soldadura*: preposição **do** (como marca de *soldadura*) + substantivo **jagua(r)** (onça) + substantivo **í** (rio - marca do elemento água) = o rio da onça.

A Tabela 1, a seguir, confirma, a princípio, que a composição é o processo mais produtivo no *corpus* e, conseqüentemente, a justaposição e a aglutinação são os mecanismos mais recorrentes na amostra examinada, resultando que a hipótese de *soldadura* foi pouco significativa no recorte de dados analisado.

**Tabela 1.** Produtividade dos topônimos indígenas examinados conforme a estrutura morfológica

<b>MESORREGIÃO SUDOESTE/MATO GROSSO DO SUL</b>		
<b>Estrutura Morfológica</b>	<b>Ocorrências</b>	
	<b>Números absolutos</b>	<b>%</b>
Composto	40	4,80%
Composto híbrido	102	12,25%
Composto híbrido (com <i>soldadura</i> ) <sup>23</sup>	8	0,96%
Composto aglutinado	96	11,53%
Composto aglutinado híbrido	9	1,08%
Composto aglutinado (com <i>soldadura</i> )	3	0,36%
Composto aglutinado (com acomodação fonética)	1	0,12%
Composto justaposto	101	12,13%
Composto justaposto (com acomodação fonética)	75	9,01%
Composto justaposto (com <i>soldadura</i> )	8	0,96%
Composto justaposto híbrido	11	1,32%
Não identificada	74	8,89%
Simples	272	32,69%
Simples híbrido	26	3,12%
Simples híbrido (com <i>soldadura</i> )	6	0,72%
Total	832	100%

**Fonte:** Elaboração própria

Os resultados da análise do recorte de dados aqui discutidos evidenciam um número significativo de topônimos polilexicais que, sincronicamente, são cristalizados como topônimos monolexicais. Todavia, são pouco representativas as unidades lexicais compostas, cujos elementos de origem foram unidos pelo processo de *soldadura*; acredita-

<sup>23</sup> Das oito ocorrências encontradas e classificadas como compostos híbridos com *soldadura*, seis são marcados pelo processo de toponimização.

se que topônimos compostos que nomeiam acidentes humanos e que se configuram como sequências polilexicais cristalizadas sejam mais produtivos<sup>24</sup> nesse particular. No entanto, apesar desses números, o *corpus* em que se baseia este estudo fornece uma amostra da riqueza de que se reveste a tendência do processo de composição em termos de nomeação de acidentes físicos da área rural da mesorregião Sudoeste do Mato Grosso do Sul, em se tratando de topônimos indígenas.

A análise dos topônimos quanto à origem linguística evidenciou que o Tupi é, sem dúvida, na tradição brasileira, um depósito de raízes lexicais que serve, neste caso, para formar, topônimos. A Tabela 2, a seguir, reúne as informações relativas à língua de origem dos topônimos aqui examinados e destaca que 56,73% das ocorrências são de origem Tupi; 7,81% Guarani; 6,61% Tupi e Português; 6,25% Português e Guarani; 2,28% Tupi e Guarani e 2,16% Português e Tupi, citando-se apenas as ocorrências mais produtivas.

**Tabela 2.** Produtividade dos topônimos indígenas analisados segundo a língua de origem

Língua de origem	Ocorrências	
	Números absolutos	%
Tupi	472	56,73%
Não identificada	109	13,10%
Guarani	65	7,81%
Tupi + Português	55	6,61%
Português + Guarani	52	6,25%
Tupi + Guarani	19	2,28%
Português + Tupi	18	2,16%
Guarani + Tupi	8	0,96%
Tupi + Não Identificada	8	0,96%
Guaikuru/Tapuia	4	0,48%
Guarani + Português	3	0,36%
Não Identificada + Português	3	0,36%
Guarani/Paraguai	3	0,36%
Guarani + Não Identificada	2	0,24%

<sup>24</sup> Essa hipótese poderá ser analisada em uma nova proposta de estudo.

Português + Não Identificada	2	0,24%
Grego + Guarani	2	0,24%
Árabe + Português + Guarani	1	0,12%
Árabe + Guarani	1	0,12%
Espanhol + Guarani	1	0,12%
Quíchua	1	0,12%
Terena/Tapuia	1	0,12%
Tupi + Guarani + Português	1	0,12%
Tupi + Espanhol	1	0,12%
Total	832	100%

**Fonte:** Elaboração própria

O resultado espelhado na tabela confirma o observado por Sampaio (1928, p. 33-34):

Não há quem desconheça a predominância do tupi em nossas denominações geográficas. As nossas montanhas, os nossos rios, as cidades, os povoados, trazem geralmente nomes bárbaros que o gentio, dominador outrora, lhes aplicou, que os conquistadores respeitaram e que hoje são de todos preferidos, pois, não raro, substituem-se nomes portugueses de antigas localidades por outros de procedência indígena, às vezes lembrados ou compostos na ocasião, às vezes restaurados pelos amadores de coisas velhas e tradicionais.

Em síntese, conclui-se que o Tupi é patrimônio dos brasileiros e está sempre vivo nos nomes de acidentes geográficos e nas palavras que usamos para nomear coisas ou objetos comuns, por isso a herança do Tupi no léxico do português brasileiro é tão marcante. Os dados examinados para este estudo evidenciaram marcas significativas da herança indígena no cenário toponímico do estado de Mato Grosso do Sul.

### **Algumas considerações finais**

Este artigo teve como foco os processos de formação de palavras por composição, evidenciados na estrutura morfológica de topônimos de base indígena. Resumindo, conclui-se que decompor o item lexical em função toponímica pelos seus elementos aglutinados e ter em vista que as denominações são em geral de uma realidade descritiva configuram-se como um caminho propício para a interpretação de topônimos indígenas.

Este trabalho considera, sobretudo, o fato de os indígenas terem por prática nomear o local por meio de traços precisos, de forma instintiva e descritiva. Porém, é indiscutível que muitas denominações foram adulteradas e/ou aportuguesadas com o intuito de abafar as vozes dos aborígenes, algumas substituições foram, especialmente, ordenadas para dissimular a origem indígena de muitos topônimos.

O *corpus* em que se baseia este estudo fornece uma amostra da riqueza de que se reveste a língua portuguesa e as línguas indígenas do Brasil, em termos de nomeação de acidentes físicos que, por sua vez, evidenciam um número representativo de topônimos "simples" de origem composta. Além disso, os topônimos examinados deixam transparecer aspectos da relação do homem com seu entorno físico e cultural no ato de nomeação, neste caso, no processo de construções lexicais complexas.

A discussão das tendências da *composição* e do processo de *soldadura*, objetivo principal deste estudo, demonstrou que, sem sombra de dúvidas, o processo de formação mais recorrente nos topônimos indígenas é o da composição, mais especificamente, a composição por justaposição, responsável pela formação de 23,42% (195) dos topônimos analisados. Desse montante, 36,53% (304) dos topônimos foram considerados unidades lexicais simples de origem composta, classificados sobretudo como compostos, e 3% (25) dos dados foram categorizados pelo processo de soldadura.

Desta forma, conclui-se que a recorrência do processo de formação por composição se deve ao fato de o Tupi e o Guarani, línguas de maior recorrência nos dados analisados, serem línguas incorporantes. Tem-se, também, por certo que foram o Tupi e o Guarani antigos que mais contribuíram para o enriquecimento do vocabulário e da toponímia em estudo. Logo, o fenômeno do hibridismo evidenciado na toponímia em análise resulta tanto do contato entre os indígenas e os portugueses quanto da influência da colonização na alteração de itens lexicais de origem indígena e no surgimento de novas palavras, o que interferiu no processo de denominação dos lugares.

Em síntese, os dados confirmam que a toponímia brasileira foi profundamente marcada pela influência indígena. Embora este texto, dada a sua amplitude e considerando os seus objetivos, não tenha contemplado todos os enfoques teóricos possíveis e nem tenha tido o propósito de esgotar o assunto, forneceu resultados que poderão subsidiar novas reflexões sobre a temática tratada. Assim, a discussão aqui apresentada é produto de uma interpretação do assunto à luz dos enfoques teóricos adotados e tem a expectativa de que, além de ter avançado no exame da temática, possa suscitar novas discussões.

## **Agradecimentos**

As autoras Camila André do Nascimento da Silva e Aparecida Negri Isquierdo agradecem, respectivamente, à CAPES e ao CNPq pelo financiamento das suas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ATEMS – Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul. *Sistema de Dados*. Campo Grande: UFMS, 2019 (acesso restrito).

BASILIO, M. *Formação de palavras no português do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BUENO, S. *Vocabulário Tupi-Guarani Português*. 7. ed. São Paulo: Vida Livros, 2008.

CARONE, F. de B. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.

COUTINHO, I. de L. *Pontos de Gramática Histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

DAUZAT, A. *Les noms de lieux: origine et évolution, villes et villages, pays, cours d'eau, montagnes, lieux-dits*. Paris: Librairie Delagrave, 1947.

DICK, M. V. de P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

DICK, M. V. de P. A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

GROSS, G. *Les expressions figées en français*. Noms composés et autres locutions. Paris: Editions Ophrys, 1996.

KEHDI, V. *Formação de palavras em português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARQUES, E. A. Fraseotopônimos: estabelecendo diálogos entre a fraseologia e a toponímia. *Revista Guavira*, Três Lagoas/MS, n. 25, p. 23-33, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/589/435>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MEJRI, S. *Le figement lexical, descriptions linguistiques structuration sémantique*. Tunis: Publications de La Faculté des Lettres, Université de La Manouba, 1997.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. 4. ed. revista e ampliada. Campinas: Pontes, 2002.

MONTOYA, A. R. de. *Gramatica y diccionarios (arte, vocabulario y tesoro) de la lengua tupi ó guarani*. Vienna: Faesy y Frick; Paris: Maisonneuve y Cia, 1876.

RADIMSKÝ, J. *Les composés italiens actuels*. 2005. Thèse (Doctorat en Philologie) – Faculté des Lettres, Institut D'études Romanes, Université Charles, Prague, 2005. Disponível em: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150020815>. Acesso em: 16 ago. 2019.

RODRIGUES, A. D'I. A composição em Tupi. *Separata de Logos*, ano VI, n. 14. Curitiba, p. 1-8, 1951. Disponível em: [http://biblio.wdfiles.com/local--files/rodrigues-1951-composicao/rodrigues\\_1951\\_composicao.pdf](http://biblio.wdfiles.com/local--files/rodrigues-1951-composicao/rodrigues_1951_composicao.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

SAMPAIO, T. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SAMPAIO, T. *O tupi na geografia nacional*. 3. ed. Bahia: Secção Graphica da escola de Aprendizes Artificies, 1928.

TIBIRIÇÁ, L. C. *Dicionário Guarani Português*. São Paulo: Traço Editora, 1989.

TIBIRIÇÁ, L. C. *Dicionários de Topônimos de Origem Tupi: significado dos nomes geográficos de origem tupi*. São Paulo: Traço Editora, 1985.



# Lexicografia monolíngue pedagógica e ensino do vocabulário: interfaces teóricas e práticas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2474>

**Renato Rodrigues-Pereira<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste artigo refletimos sobre a importância e o uso de dicionários monolíngues pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), com foco para o Ensino do Vocabulário (EV). Para tanto, além de orientarmo-nos pelos princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia Pedagógica (LEXPED), apoiamo-nos em autores que valorizam o desenvolvimento do conhecimento léxico no estudo de línguas. Ademais, propomos uma atividade com exercícios dirigidos com vistas a demonstrar que léxico, texto e dicionário caminham juntos, como possibilitadores de significados e informações para a realização dos sentidos que desejamos.

**Palavras-chave:** dicionário; léxico; ensino do vocabulário.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; [renato.r.pereira@ufms.br](mailto:renato.r.pereira@ufms.br); <https://orcid.org/0000-0001-9870-3780>

# Lexicografía monolingüe pedagógica y enseñanza de vocabulario: interfaces teóricas y prácticas

## Resumen

Con este artículo, reflexionamos sobre la importancia y sobre el uso de los diccionarios monolingües pedagógicos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE), con foco a la Enseñanza de Vocabulario (EV). Para ello, además de los aportes teóricos y metodológicos de la Lexicografía Pedagógica (LEXPED), buscamos apoyo en autores que valoran el desarrollo del conocimiento léxico en el estudio de lenguas. Además, proponemos una actividad con ejercicios dirigidos cuyo objetivo es demostrar que léxico, texto y diccionario caminan juntos, como posibilitadores de significados e informaciones para la realización de los sentidos que deseamos.

**Palabras-clave:** diccionario; léxico; enseñanza de vocabulario.

## Introdução

Os estudos lexicográficos de natureza pedagógica se voltam ora para a elaboração de dicionários destinados a estudantes, em que parâmetros são propostos e/ou aplicados, ora ao uso dos diferentes dicionários pedagógicos existentes em contextos escolares. No processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial, ter acesso a bons *materiais didáticos*<sup>2</sup> resulta importante para que as variadas atividades de comunicação sejam realizadas de forma mais efetiva.

Os dicionários pedagógicos, neste contexto, podem cumprir um papel de considerável importância na didática de línguas, posto que as informações disponíveis em cada parte de suas organizações estruturais geralmente são registradas com vistas a facilitar o processo de pesquisa do potencial consultante e consequente aprendizagem da informação desejada.

Neste artigo, tratamos da importância e do uso de dicionários monolíngües pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), com foco para o Ensino do Vocabulário (EV). Para tanto, objetivamos i) discorrer a respeito da Lexicografia Pedagógica<sup>3</sup> (LEXPED) e do EV, com vistas a evidenciar as

---

2 Compreende-se por *materiais didáticos* os distintos recursos impressos, audiovisuais, multimídia, etc., que são utilizados no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Para uma melhor compreensão a respeito dos diversos tipos existentes, sugerimos conferir Eres Fernández (2010, p. 73) e o *Diccionario de Términos Clave de E/LE*, disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). Acesso em: 20 ago. 2019.

3 *Lexicografia Pedagógica* é um termo por vezes substituído por *Lexicografia Didática* ou vice-versa.

interfaces existentes entre essas duas áreas; ii) dissertar sobre o dicionário pedagógico monolíngue em suas diferentes funções e características, como forma de expor algumas considerações relacionadas à importância e ao uso do dicionário monolíngue pedagógico destinado a estudantes em processo de aprendizagem de uma língua, mais especificamente em situações de aprendizagem de E/LE; iii) apresentar uma *atividade dirigida*<sup>4</sup> elaborada a partir de necessidades comunicativas do estudante brasileiro de espanhol que se encontra em níveis intermediários (B1 e B2) ou avançados (C1 e C2) de aprendizagem da língua<sup>5</sup>. Para a atividade, elaboramos exercícios com foco no ensino de unidades léxicas<sup>6</sup> em espanhol desconhecidas pelo estudante no momento da realização da tarefa. Desse modo, almejamos possibilitar ao aluno o entendimento do dicionário monolíngue como um importante material didático de consulta para quando esteja fazendo atividades de leitura e de expressão oral ou escrita; e iv) enfatizar o potencial didático dos dicionários pedagógicos no ensino de línguas.

Tendo em vista nossos objetivos, orientamo-nos pelos princípios teóricos e metodológicos da LEXPED e pelas contribuições de um campo que muito tem evoluído nas últimas décadas: o Ensino do Vocabulário (EV).

## **Interfaces entre a Lexicografia Pedagógica e o Ensino do Vocabulário**

A LEXPED é uma área da Lexicografia Geral que se ocupa de estudos relacionados aos dicionários pedagógicos dirigidos aos aprendizes de língua materna ou estrangeira. Nesta seara, a área possibilita-nos reflexões tanto a respeito da elaboração de dicionários, como sobre o uso desses dicionários em contextos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, percebe-se que, se os dicionários são pensados e elaborados no contexto dos estudos teóricos e práticos da LEXPED, tanto os estudantes como os professores podem desfrutar de instrumentos pedagógicos que muito contribuem para o ensino de uma língua.

---

A literatura da área leva-nos a perceber que o predicativo *didático/a* parece ganhar mais espaço em contextos hispânicos em relação ao *pedagógico/a*. Como no Brasil temos percebido uma certa preferência por *Lexicografia Pedagógica*, utilizamos este termo em nossas reflexões.

4 Entendamos por *atividade dirigida* os exercícios cujas orientações possibilitam o estudante a seguir, sequencialmente, instruções de como fazer cada tarefa, de forma que cada etapa completa a anterior em termos de aprendizagem dos conteúdos em questão e, ainda, induz o aprendiz ao uso de dicionário. A atividade apresentada neste texto, em sua primeira versão, foi objeto de reflexão em comunicação ministrada por Pereira (2014).

5 Em relação aos níveis de aprendizagem de um estudante de língua estrangeira, sugerimos a leitura do MCER (2002), em seu capítulo 3.

6 No âmbito das Ciências do Léxico, o termo *unidades léxicas* costuma ser empregado para referir-se a um, dois ou mais significantes que juntos possuem uma unidade de sentido. A esse respeito, sugerimos conferir Morante Vallejo (2005) e Biderman (2005).

Welker (2008), ao discorrer sobre os campos de atuação da LEXPED, divide a área em duas vertentes: i) LEXPED teórica – responsável por todo tipo de estudo que se relaciona a dicionários pedagógicos; e ii) LEXPED prática – que se ocupa da produção desses dicionários. Para o estudioso, tais obras diferenciam-se dos dicionários comuns pela preocupação com o aprendiz de línguas ao considerar suas necessidades e habilidades.

Krieger (2011, p. 106), por seu turno, ressalta dois princípios essenciais no contexto da LEXPED, quais sejam: i) busca de adequação do dicionário; ii) uso produtivo para os diferentes projetos de ensino/aprendizagem de línguas. A pesquisadora demonstra-nos ainda que, aos dois itens, deve ser agregada

[...] a compreensão de que o dicionário é um texto, com regras próprias de organização, que sistematiza inúmeras informações de caráter linguístico, cultural e pragmático. Daí resulta seu exponencial papel pedagógico, bem como o princípio de que, assim como há livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, de igual modo, deve-se proceder à escolha do dicionário adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos. (KRIEGER, 2011, p. 106).

Consideremos que, para que o uso produtivo mencionado pela autora ocorra a contento, é necessário que professor, aluno e materiais didáticos estejam em sincronia. Quer dizer, importa que todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem sejam conhecedoras das distintas e complementares tipologias de dicionários, bem como das várias informações linguísticas e extralinguísticas que essas obras nos oferecem.

Neste cenário, enfatizamos a necessidade de conhecer uma obra lexicográfica em todas as suas possibilidades de informação. Sobre o assunto, Krieger (2007) e Nadin (2013) destacam que o potencial didático do dicionário nem sempre costuma ser explorado em todas as suas possibilidades em sala de aula, pois na maioria dos contextos de ensino os professores ainda desconhecem as características estruturais e funcionais das obras lexicográficas.

Entende-se, dessa forma, que, se pesquisas relacionadas à formação de professores no âmbito da LEXPED, assim como propostas de materiais didáticos que contenham atividades dirigidas que induzam o aluno a utilizar o dicionário ocorram de forma satisfatória, possivelmente haverá uma evolução em relação ao uso produtivo dos distintos repertórios lexicográficos existentes e a serem ainda elaborados por meio do desenvolvimento de projetos que visam à elaboração de dicionários pedagógicos.

No tocante ao EV, a atenção pedagógica se volta especialmente ao ensino e à aprendizagem das funções e significados das unidades léxicas, posto que o léxico de uma língua é o que mais representa os anseios, as intenções designativas de natureza geral, os aspectos sociais, linguísticos e históricos de um povo.

Em razão do caráter emblemático que o léxico possui, desde muito pequenos, quando começamos a pronunciar os primeiros sons de palavras, “utilizamos o léxico da língua para falar, ler ou escrever, pois ele constitui um dos pilares fundamentais da comunicação verbal [...]”<sup>7</sup> (ALVAR EZQUERRA, 2003, p. 7, tradução e destaque nossos).

Isto posto, ressaltamos que o EV se torna ainda mais importante em contextos de ensino/aprendizagem à medida que as pessoas envolvidas no processo começam a valorizar as lexias como possuidoras de sentidos e funções que possibilitam a realização de sentidos diversos nos diferentes contextos discursivos que nos encontramos e em conformidade com nossas intenções comunicativas.

Em Higuera (2000), encontramos que os alunos sempre manifestam que às vezes não podem se expressar porque não conhecem o léxico adequado. Por mais que a paráfrase seja uma estratégia importante e muito utilizada pelos alunos, por vezes as produções se prolongam de forma desnecessária, produzindo erros de compreensão, justamente pelo desconhecimento do léxico.

Morante Vallejo (2005, p. 8), por sua vez, discorre sobre o desenvolvimento do conhecimento léxico em segundas línguas e nos apresenta que “tanto os aprendizes quanto os falantes nativos percebem os erros léxicos como obstáculos para a comunicação. Ampliar o vocabulário é uma necessidade inclusive para os aprendizes avançados”<sup>8</sup>.

Nossa experiência enquanto professor de línguas, português como língua materna e espanhol como língua estrangeira, permite-nos corroborar a assertiva dos autores supracitados, uma vez que, em muitas situações de ensino, nossos alunos não conseguem expressar o que desejam por falta de conhecimento de distintos aspectos do léxico da língua em estudo. A esse respeito, buscamos as palavras de Wilkins (1972, p. 111), para quem “sem gramática pode-se comunicar muito pouco, sem vocabulário não se pode comunicar nada”<sup>9</sup>. Não o fazemos como forma de desmerecer o ensino da gramática da língua, mas com o objetivo de enfatizar a necessidade de um olhar mais atento para as unidades léxicas enquanto possuidoras e possibilitadoras de significados e que, sem o conhecimento delas, nem mesmo questões de gramática podem ser estudadas.

---

7 No original: “del léxico, echamos mano en cuanto empezamos a hablar, leer o escribir, pues el léxico constituye uno de los pilares fundamentales de la comunicación verbal [...]”.

8 No original: “tanto los aprendices como los hablantes nativos perciben los errores léxicos como obstáculos para la comunicación. Ampliar el vocabulario es una necesidad incluso para los aprendices avanzados”.

9 No original: “sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada”.

Neste âmbito, salientamos ainda o posicionamento de Antunes (2007, p. 42) para quem o léxico é mais que uma lista de palavras à disposição dos falantes, “é um depósito de recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que o circundam ou o sentido de tudo”. Para a autora, é nos textos que elaboramos que o léxico recobre distintas funções e que, como unidades de sentido, as palavras constituem as peças com que se tece a rede de significados do texto, uma vez que são elas que vão materializando e mediando as intenções do nosso discurso.

Pelo exposto, atentemos que o léxico é objeto de estudo e descrição tanto da LEXPED quanto do EV, porém, com funções diferentes. Naquela, estuda-se e descreve-se o léxico numa perspectiva pedagógica com vistas a registrá-lo em repertórios lexicográficos destinados a aprendizes de línguas para que os estudantes tenham materiais didáticos organizados de maneira mais coerente com as necessidades em questão, assim como sirvam de apoio nas atividades de aprendizagem de línguas. No EV, valoriza-se a aprendizagem do léxico em seus múltiplos sentidos e funções, de forma que o aluno consiga estabelecer diálogos escritos e falados de maneira competente e de acordo com o contexto em que se encontre.

Ressaltamos, portanto, a afirmação de Garcia (1977), que enfatiza que se dispomos de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar, em relação a outros cujo léxico seja insuficiente ou impreciso para a atividade de comunicação.

Os dicionários enquanto materiais didáticos, em especial, ocupam um importante papel no ensino de línguas, principalmente se os utilizamos em todas as suas possibilidades e tipologias. Entre os que existem no mundo acadêmico, a exemplo dos bilíngues, dos monolíngues, dos especiais de língua (de sinônimos, de verbos, de homônimos, etc.), dos especializados, nos debruçaremos, a seguir, nas características, nas funções e importância dos dicionários monolíngues pedagógicos, com especial atenção aos destinados a aprendizes de E/LE<sup>10</sup>.

---

10 Como exemplos de dicionários monolíngues para aprendizes de E/LE utilizados no Brasil, mencionamos três que muito utilizamos em nossas aulas, quais sejam: o *Diccionario de español para extranjeros – con el español que se habla hoy en España y en América Latina*, de González (2005), o *Diccionario Salamanca – español para extranjeros*, de Gutiérrez Cuadrado e Pascual Rodríguez (2006) e o *Diccionario básico de la lengua española*, de Sánchez (2003).

## Características, funções e importância do dicionário monolíngue de aprendizagem

Os dicionários monolíngues de aprendizagem (DMA), geralmente, oferecem ao consulente informações gramaticais, sociolinguísticas, definições, exemplos de uso e informações enciclopédicas, por exemplo, que muito contribuem no processo de aprendizagem de uma língua, ao passo que tais informações possibilitam ao estudante manter contato com discursos oriundos de variados contextos, assim como elaborar seus próprios enunciados.

Conforme Hernández (1996), os DMA direcionados a estudantes estrangeiros devem ser diferentes dos dicionários monolíngues destinados a nativos de uma língua, posto que as necessidades também são distintas. Para Hernández, os estudantes nativos usam o dicionário majoritariamente para comprovar a ortografia e para a compreensão. Já os estudantes estrangeiros, por sua vez, necessitam do dicionário tanto para a compreensão como para a produção.

Por seu turno, Martín García (1999) sobrealça que os dicionários dessa tipologia precisam incluir exemplos que possibilitem determinar o uso da palavra e esclarecer o significado. Outrossim, as definições devem ser mais elucidativas do que nos dicionários monolíngues direcionados a falantes nativos, devendo conter inclusive informação elementar que pode resultar supérflua em muitos casos para um falante nativo.

Percebe-se que os DMA necessitam, portanto, de um olhar mais didático por parte de lexicógrafos de orientação pedagógica no processo de elaboração desses repertórios, visto que eles podem cumprir diferentes funções no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Hernández (2000), assim como Martín García (1999), ressalta a pertinência de se oferecer aos alunos repertórios lexicográficos com definições que sejam autênticas explicações, o que é perfeitamente possível com um dicionário monolíngue pedagógico que, por sua natureza, haverá de ser distinto dos que se destinam aos estudantes nativos. De acordo com o autor, seriam estes os dicionários monolíngues para usuários estrangeiros, denominados na lexicografia anglo saxã de *learner's dictionaries* e que, em contexto espanhol, têm sido designados de *diccionarios de aprendizaje*.

Como se pode observar, os DMA podem cumprir importantes funções devido às características que possuem, como demonstraremos na sequência deste artigo. Nesse contexto, importa destacar que, em situações de ensino de línguas estrangeiras, em especial, a depender do nível de conhecimento da *língua*, os estudantes precisam ter

acesso a tipos de dicionários de acordo com o grau de competência comunicativa<sup>11</sup> em que se encontram. Por isso, faz-se necessário que discorramos também a respeito dos dicionários bilíngues, pois, em algumas situações de produção e recepção de textos, esta tipologia resulta indispensável.

Entretanto, salientamos que escolher um repertório lexicográfico que consiga oferecer “tudo” que um potencial consulente necessita é quase impossível. Primeiro, porque o que precisa um usuário não necessariamente necessita o outro, pois distintos são os aspectos linguísticos e extralinguísticos conhecidos ou não pelo estudante. E isso determina o grau de conhecimento sobre a língua e seu uso. Segundo, porque o dicionário, tanto no suporte livro impresso, ou até mesmo no suporte eletrônico, nunca conseguirá registrar todo o acervo lexical de uma língua, assim como os aspectos morfo-funcionais e pragmáticos de um idioma.

O fato é que, em toda atividade de comunicação, o usuário de uma língua está sempre lidando com habilidades de recepção e de produção, sejam orais ou escritas. Neste contexto, o dicionário, tanto o bilíngue quanto o monolíngue, pode ser utilizado em atividades de codificação/produção (expressão oral ou escrita) e decodificação/compreensão (leitura e compreensão oral).

Sobre o assunto, Martínez Marín (1990) já destacava que uma das novidades fundamentais apresentadas pela lexicografia aplicada aos dicionários destinados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é o atendimento ao aspecto da produção, ou seja, a codificação de enunciados e textos de variados tipos, segundo o nível dos dicionários que, por sua vez, depende da categoria de destinatários da obra, assim como o da compreensão, ou decodificação. O autor acrescenta ainda que, desta forma, o dicionário passa a ser pensado, no seu processo de elaboração, para ser útil tanto ao conhecimento ativo da língua como ao passivo. Fato este com consequências importantes nas informações a serem registradas nos verbetes do dicionário.

---

11 Almeida Filho (2013), tendo como base as contribuições teóricas de Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989), entre outros, representa a *competência comunicativa* como o resultado de competências que o participante da interação, a depender do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis, tem ou adquire, a saber: competência linguística que demanda conhecimentos sobre o código em questão; competência sociocultural, em que os conhecimentos extralinguísticos e estéticos são evidenciados em situações de interação; competência meta, quando os conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos são ressaltados, como forma de possibilitar uma reflexão sobre seus valores funcionais e pragmáticos; competência estratégica, referente a conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação, ou seja, a capacidade de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa.



Hernández (1998, p. 70, tradução nossa<sup>12</sup>), por seu turno, ao refletir sobre as funções dos dicionários monolíngues e bilíngues, classifica o monolíngue somente como de função decodificadora, a saber:

[...] os dicionários monolíngues cumprem com uma função meramente decodificadora de mensagens elaboradas na própria língua do usuário, e os bilíngues, ademais da função decodificadora (traduzir textos de uma língua desconhecida em relação à materna) uma função codificadora (elaboração de mensagens em uma segunda língua a partir da primeira. Aos dicionários monolíngues, pois, somente lhes são exigidos o cumprimento de uma função decodificadora e aos bilíngues a capacidade de decodificar e codificar textos em uma segunda língua, pelo menos alguns conhecimentos elementares.

Sánchez López (2013), por sua vez, salienta a função codificadora do dicionário monolíngue em processos de tradução, quando ocorre a elaboração de mensagens em uma segunda língua a partir da primeira. A pesquisadora enfatiza ainda que esta é uma função que geralmente é atribuída ao monolíngue, como esclarece Hernández (1998), e não ao bilíngue.

Ainda conforme Sánchez López (2013, p. 24), a função codificadora “é uma qualidade reconhecida aos dicionários didáticos/pedagógicos”<sup>13</sup> em geral. Assim como Martínez Marín (1990) e Sánchez López (2013), também entendemos o DMA como de função codificadora e não apenas decodificadora.

Em face das reflexões expostas nos parágrafos anteriores a respeito das características dos DMA, em especial, e igualmente sobre as funções dos monolíngues e dos bilíngues, passamos a discorrer, na sequência, sobre a importância dos dicionários monolíngues, sobretudo quando os alunos estão em níveis intermediários e avançados de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Pelas informações disponíveis no MCER (2002) a respeito dos níveis comuns de referência numa escala global, entende-se que, ao estudante que se encontra em níveis básicos de

---

12 No original: “[...] los diccionarios monolingües cumplen con una función meramente descodificadora de mensajes elaborados en la propia lengua del usuario, y los bilingües, además de la función descodificadora (traducir textos de una lengua desconocida a la materna) una función codificadora (elaboración de mensajes en una segunda lengua a partir de la primera. A los diccionarios monolingües, pues, sólo se les exige el cumplimiento de una función descodificadora y a los bilingües la capacidad de descodificar y codificar textos en una segunda lengua de la que se poseen, al menos, unos conocimientos elementares”.

13 No original: “es una cualidad que se le reconoce a los diccionarios didácticos”.

aprendizagem (A1 e A2), por exemplo, pelo pouco conhecimento que ainda possui sobre a língua, recomenda-se a utilização de um dicionário bilíngue. Desse modo, pelo processo de decodificação, o aluno deve compreender uma mensagem em uma língua que não é sua língua materna em situações de leitura e, ainda, pelo processo de codificação, pode o dicionário bilíngue possibilitar a elaboração de mensagens, ainda que menos elaboradas, em uma segunda língua ou estrangeira, a partir da primeira.

Em níveis intermediários e avançados (B1, B2 e C1, C2), além do dicionário bilíngue em situações discursivas que o estudante não conheça de fato nenhuma palavra que supra sua necessidade de produção na língua estrangeira, por exemplo, o dicionário monolíngue resulta muito importante e funcional. O estudante de E/LE, então possuidor de habilidades e competências múltiplas que lhe permitem não só ler e compreender um texto com mais fluência, como também produzir enunciados com maior competência, terá, no dicionário pedagógico, informações diversas, como as explicitadas alhures, que lhe conferem a função codificadora e decodificadora de mensagens.

Nessa esteira, cumpre lembrar as palavras de Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 344, tradução nossa<sup>14</sup>) que, ao explicarem sobre quando usar o dicionário bilíngue e o monolíngue, esclarecem ser “inegável que nos primeiros anos de aprendizagem os repertórios bilíngues são um instrumento eficaz. Certamente, o usuário encontrará com facilidade as equivalências necessárias, uma vez que seu conhecimento sobre a língua meta não é elevado [...]”. Já referindo ao dicionário monolíngue, os autores explicam que a situação se modifica; à medida que os estudantes adquirem maior conhecimento cultural e linguístico da nova realidade que estão vivenciando, suas necessidades aumentam consideravelmente.

Outrossim, buscamos também Prago Aragonés (2004, p. 157-158, tradução nossa<sup>15</sup>), que nos esclarece que os dicionários “[...] não são só obras linguísticas [...], são também instrumentos culturais que incluem informação sobre o mundo e a cultura da comunidade que fala essa língua”. A autora ressalta também que as informações culturais e enciclopédicas no dicionário geralmente são apresentadas em algumas ocasiões na definição, mas, principalmente, por meio dos exemplos, em que são mostrados de forma contextualizada os modelos de uso da língua, assim como as marcas pragmáticas de uso, com a fraseologia, as ilustrações, etc. Todos estes aspectos qualificam o DMA como um dicionário também de função codificadora, posto que as informações disponíveis nesta tipologia de dicionários contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa

---

14 No original: “inegable que en los primeros años de aprendizaje los repertorios bilingües son un instrumento eficaz. Ciertamente, el usuario encontrará con facilidad las equivalencias necesarias, dado que su conocimiento de la lengua meta no es elevado [...]”.

15 No original: “[...] no son sólo obras lingüísticas [...], sino que también son instrumentos culturales que incluyen información sobre el mundo y la cultura de la comunidad que habla esa lengua”.

dos alunos nas variadas práticas de ensino existentes, permitindo-lhes realizar distintas atividades em sala de aula e fora dela, o que lhes possibilita, conseqüentemente, a ampliação dos conhecimentos que já possuem enquanto estudantes.

## **O dicionário monolíngue pedagógico nas aulas de E/LE: proposta de atividade**

Os exercícios apresentados na sequência deste artigo foram organizados com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do conhecimento léxico do aprendiz de E/LE, mais especificamente do estudante da língua que se encontra em níveis intermediários (B1 e B2) ou avançados (C1 e C2) de aprendizagem, como já explicamos em seções anteriores.

Resulta importante lembrar, neste contexto, que até os anos oitenta do século passado, quando tínhamos um ensino estritamente de natureza formalista dos estudos estruturalistas, o ensino de vocabulário não passava de listas de palavras com objetivos de memorização e/ou tradução<sup>16</sup>. Elas não recebiam o tratamento merecido, ficando, pois, em segundo plano em relação ao ensino da gramática.

Dos anos oitenta à atualidade, graças aos estudos lexicais com fins de descrição e ensino, assim como do advento de correntes de estudos como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Pragmática, por exemplo, o ensino em geral passa por transformações positivas. O léxico, neste cenário, começa a ser entendido como possuidor e possibilitador de sentidos.

Desse modo, o ensino do léxico, já numa perspectiva funcional e pragmática, permite que os estudantes sejam colocados em situações de produção e compreensão de discursos autênticos em conformidade com a intenção ou necessidade comunicativa em questão. Vale ressaltar que aqui nos referimos aos princípios oriundos da abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas.

Retomando a apresentação dos exercícios, destacamos que eles foram elaborados a partir de práticas de leitura, de compreensão, de pesquisa e de produção de textos escritos e orais. Ao utilizarmos o vocativo ¡Fíjate!, iniciamos a atividade explicando, numa linguagem adequada ao estudante, o valor da palavra em suas múltiplas funções, exaltando sua função codificadora e decodificadora, para, na sequência, apresentar o exercício, a saber:

---

<sup>16</sup> Para um conhecimento mais amplo sobre como era visto o ensino do léxico desde os contextos estruturalistas aos contemporâneos, sugerimos a leitura de Morante Vallejo (2005).

### **Actividad**

¡Fíjate!

La palabra es la materialización del pensamiento<sup>17</sup>.

Por ello, cuanto más la conocemos en sus múltiples valores, podemos comprender y significar los distintos discursos existentes. Ella se nos permite el libre arbitrio de ir y venir a lugares nunca antes posibles. Pero para ello, necesitamos conocerla, usarla, testarla, al punto de permitir que sus efectos de sentido se realicen, o sean realizados.

Sigue atentamente cada orientación dictada en los ejercicios en la secuencia. No obstante, para que consigas realizar la tarea con más competencia, ten entre manos por lo menos un diccionario monolingüe.

**Nota:** se puede escribir las respuestas en el cuaderno.

1. Lee el texto abajo y subraya las palabras que no conozcas.

**El desierto de Atacama**<sup>18</sup> Soy fotógrafa. Mi primera máquina fotográfica la recibí de regalo de mi padre cuando tenía nueve años. Desde entonces he fotografiado personas, animales, cosas, paisajes, tragedias, alegrías, en fin, he fotografiado la vida.

Creo que la mayor satisfacción que la fotografía profesional me proporciona son los viajes. Las revistas para las que trabajo necesitan material de diversas partes del mundo y a veces me ha tocado a mí la gran suerte de proveer ese material. Como ahora, que viajo a Chile, país que no conozco, para realizar fotos del desierto de Atacama. Poco o nada sé de este desierto, y curiosa, busqué todas las informaciones posibles sobre este apartado lugar en el norte del país. Yo ya sabía que era el desierto más árido del mundo, con zonas que jamás reciben lluvias, pero fue una sorpresa saber las grandes variaciones de temperatura que existen entre el día y la noche, diferencias que alcanzan hasta los 35°. Como el desierto queda entre dos cordilleras: la de la Costa y la de los Andes, su extrema aridez se debe a las grandes alturas de la cordillera de los Andes, con cumbres que superan los seis mil metros, que impiden el paso de las nubosidades que surgen de la zona amazónica. Un leve rocío nocturno no es suficiente para mojar la árida tierra de evidente origen volcánico.

---

17 "A palavra é a materialização do pensamento" (PEREIRA, 2018, p. 194).

18 O texto utilizado nesta atividade é exemplificativo, podendo o leitor substituí-lo a depender de suas necessidades pedagógicas.

La primera visión que tuve del desierto fue desde el avión a la llegada a Calama. El brillo de unas cúpulas me llamó la atención. Era el observatorio astronómico de Paranal, el más grande del hemisferio sur. Tiene cuatro gigantescos telescopios de 200 toneladas cada uno que flotan en ocho milímetros de aceite, con tres enormes espejos que más parecen discos compactos de inconmensurable tamaño. Científicos de ocho naciones europeas trabajan intensamente para descubrir los misterios del cosmos. Cada país aportó 500 millones de dólares para la construcción y puesta en operaciones.

Mi segunda visión, esta vez ya en tierra, no fue menos fantástica: el Valle de la Luna, a mitad de camino entre Calama y el poblado de San Pedro de Atacama. Este valle semeja el fondo de un cráter. Es un lugar solitario y muy seco y realmente sobrecoge a quien lo ve por primera vez.

El Valle de la Luna representa la expresión más rigurosa del desierto, ya que no existen aquí evidencias de vida vegetal ni orgánica. Sus colores, texturas y formas más parecen ser obras de un imaginario escultor que producto de la naturaleza. Sus monumentos naturales son formaciones de piedra y sal modeladas por el inclemente sol y el intenso frío nocturno. Viento, sol y frío actúan como verdaderos cincelos erosionadores, entregando visiones de ensueño e irrealidad. La similitud con la superficie lunar es tanta, que el Programa Espacial de los EE.UU., NASA, ha realizado expediciones de astronautas a este valle, a fin de acostumarlos al panorama de soledad que les espera en sus viajes. Mientras elegía los mejores ángulos para mis fotografías me sentía protagonista de una película de ciencia ficción.

Mi próxima parada fue el pueblo de San Pedro de Atacama. En este pueblo no hay tiendas, bares, hoteles ni tráfico. La luz pública se apaga a las diez de la noche y solo se ve el brillo de las estrellas en la inmensidad del cielo. La vida apacible de los pobladores, no más de mil, se ve constantemente interrumpida por la presencia de fotógrafos de todas las nacionalidades.

El chofer del “jeep” que me llevó me hizo un recuento de los principales acontecimientos del pueblo. El 29 de junio, día de San Pedro, los pobladores se visten de gala y hacen procesión llevando la imagen del patrono San Pedro por las estrechas callecitas, mientras grupos disfrazados con ropas coloridas y máscaras enormes cantan y bailan al son de instrumentos folclóricos de viento tales como la zampoña, la quena, la flauta e instrumentos de cuerdas como el charango, de seis cuerdas dobles, cuya caja de resonancia está hecha con la caparazón de un animalito de la precordillera, el quirquincho o tatú. La riqueza del folclor musical ha llamado mucho la atención de los estudiosos que han participado de esta fiesta, por la sonoridad, el ritmo y la cadencia marcada con los instrumentos de percusión: el bombo, el tambor y la caja.

Mi repertorio de fotografías crecía tanto como mi experiencia en ese desierto árido, agresivo y encantador a la vez.

El punto final de mi expedición fue El Tatio. Quien va al desierto no puede perder este espectáculo soberbio de la naturaleza. Salimos de madrugada, más o menos a las cuatro de la mañana rumbo a El Tatio, a 4.200 m sobre el nivel del mar. Al llegar, el viajero descubre trece geysers – fuentes geotérmicas – que lanzan chorros de vapor a ocho o nueve metros de altura, con temperatura que alcanza los 85° C. Fotografíe la escena varias veces, tratando de seguir, un poco inútilmente, las variaciones de altura e intensidad de los chorros de vapor.

Al bajar al llano pude captar con mi máquina grupos de llamas y alpacas que buscaban la escasa hierba que crece en pequeños oasis.

Ya entregué las fotos a la revista. El viaje de una semana al desierto me dejó un poco cansada, pero feliz. Mi próximo destino es una exuberante región: la selva amazónica en Brasil.

(LIMA, 1999, p. 157-159)

2. Lee el texto otra vez e intenta comprender las palabras que has subrayado. No te olvides de registrar tus comprensiones.
3. Escribe las palabras que no hayas comprendido en la columna de la izquierda del cuadro abajo. En seguida, busca en un diccionario monolingüe su(s) significado(s) y escríbelo(s) en la columna de la derecha.

Palabras desconocidas en el texto	Significados
1	
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	

4. Ahora, como ya conoces los significados de las palabras, escribe un texto en que utilices, por lo menos, la mitad de las palabras escritas y definidas en el ejercicio anterior.
5. Por fin, en parejas, discutan sobre los dos textos, "El desierto de Atacama" y el que escribiste en el ejercicio anterior. En la secuencia, tendrás dos opciones para hacer con los otros compañeros de clase: i) hacer un resumen hablado del texto leído y; ii) hablar respecto al texto producido en el ejercicio 4, explicando las diferencias y las semejanzas en relación al asunto tratado en esta actividad.

Com esta atividade dirigida, passível de ser adaptada a diferentes textos e línguas, objetivamos oferecer a oportunidade de leitura e reflexão sobre unidades léxicas de forma direta, posto que o estudante de níveis intermediários e avançados já consegue realizar interpretações que exigem uma competência decodificadora e codificadora mais desenvolvida. Desse modo, esperamos que o estudante adquira um olhar mais atento ao léxico da língua, com foco para seus usos e funções pragmáticas, assim como entenda o dicionário como importante instrumento de consulta em atividades de produção e compreensão.

## Considerações finais

Com as reflexões realizadas neste texto, sobrelevamos a importância do dicionário como importante material didático a ser utilizado de forma efetiva em situações de ensino/aprendizagem de línguas em que o léxico não seja tratado de forma secundária, e sim com o valor que lhe é mister.

Em conformidade com os objetivos estabelecidos para este texto, discorremos sobre a Lexicografia Pedagógica e o Ensino do Vocabulário em suas interfaces, como forma de demonstrar que, embora ambas áreas tenham o léxico como objeto de estudo e descrição, cada uma o analisa e descreve com objetivos diferentes. Mas que, em todos os casos, possibilitam o conhecimento, o aprendizado, o uso adequado das unidades léxicas da língua.

Em relação ao dicionário pedagógico monolíngue em suas diferentes funções e características, apresentamos algumas considerações relacionadas à importância e ao uso do dicionário monolíngue pedagógico, e também do bilíngue, em situações de ensino/aprendizagem do E/LE, em que os alunos precisam realizar atividades de decodificação e codificação de maneira competente.

Com a atividade dirigida apresentada, esperamos ter oferecido uma proposta funcional que sirva de instrumento para o desenvolvimento do conhecimento léxico dos alunos, assim como suscitar os colegas professores que utilizarem a atividade e suas aulas de E/LE ou adaptem-na a outras línguas e textos a usarem o dicionário como importante material didático que muito ainda precisa ser explorado em sala de aula.

Com base no exposto, esperamos haver instigado um olhar mais atento ao léxico da língua em contextos de ensino/aprendizagem, assim como enfatizado o potencial didático dos dicionários pedagógicos no ensino de línguas, em especial.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ALVAR EZQUERRA, M. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.



BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. *In: RIO-TORTO, G. et al. (org.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 747-757.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 1-47, 1980.

CASTILLO CARBALLO; M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. *In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 333-351.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

Diccionario de Términos Clave de E/LE. *In: Centro Virtual Cervantes*. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). Acesso em: 20 ago. 2019.

ERES FERNÁNDEZ, G. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. *In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. Español: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora da fundação Getúlio Vargas, 1977.

GONZÁLEZ, M. C. *Diccionario de español para extranjeros – Con el español que se habla hoy en España y en América Latina*. Coordinación y proyecto editorial Concepción. São Paulo: Edições SM, 2005.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J.; PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. *Diccionario salamanca – español para extranjeros*. Santillana Educación: Madrid, 2006.

HERNÁNDEZ, H. El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros. *In: RUEDA, M.; PRADO, E.; LE MEN, J.; GRANDE, F. J. (org.). Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Universidad, León, 1996. p. 203-2010.

HERNÁNDEZ, H. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. *In: FUENTES MORÁN, M. T. (org.). Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas proyectos*. Madrid: Iberorrománica, 1998. p. 49-79.

HERNÁNDEZ, H. El diccionario en la enseñanza de E. L. E. (Diccionarios de español para extranjeros). *In: ASELE. Actas XI* (2000).

HIGUERAS, M. Favorecer el aprendizaje del léxico. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, v. 23, p. 13-18, 2000.

HYMES, D. On Communicative Competence (extracts). *In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON (org.). The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KRIEGER, M. da G. Questões de lexicografia pedagógica. *In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. (org.). Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. *In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume III*. São Paulo: Humanitas, 2007.

MARTÍNEZ MARÍN, J. El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *In: Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, p. 307-315, 1990.

MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros, S. L. 1999.

MCER. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MCER y Grupo Anaya, Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes, 2002.

MORANTE VALLEJO, R. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2005.

NADIN, O. L. O uso do dicionário nas aulas de espanhol como língua estrangeira: reflexões teórico-práticas. *In: NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (org.). Espanhol como língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

PRADO ARAGONÉS, J. El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *In: ARAGONÉS, J. P.; CAMACHO, M. V. G. Diccionario, Léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva, 2004.

PEREIRA, R. R. *O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

PEREIRA, R. R. El diccionario en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *In: VII. Coloquio PELSE – II ENPORTU – II EUPELE*. Universidad de la República Uruguay, Montevideo, 30 e 31 de maio de 2014.

SÁNCHEZ, A. *Diccionario abreviado de uso del español actual*. Sociedad General Española de Librería, S. A. Alcobendas-Madrid, 2003.

SÁNCHEZ LÓPEZ, I. *Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE*. ASELE. Colección Monografías (Tesis de Doctorado), 2013.

TARONE, E. *Communication Strategies, Foreign Talk and Repair in Interlanguage*. *Language learning*, v. 30/2, 1980.

WELKER, H. A. Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades. *In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Santa Catarina: NUT, 2008.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of Language and Ability for Use. *In: Applied Linguistics*, v. 10/2, 1989.

WILKINS, D. *Linguistics in Language Teaching*. London, Edward Arnold, 1972.

# Análise quantitativa dos dados para um protótipo de dicionário semibilíngue de expressões idiomáticas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2550>

**Natália Gabrieli dos Santos Fagundes Euzébio<sup>1</sup>**

## Resumo

Considerando as expressões idiomáticas como estruturas léxicas complexas, polilêxicas, de sentido figurado e cristalizadas pela tradição cultural de um povo (XATARA, 1998), este trabalho tem como objetivo apresentar uma amostra das expressões levantadas até o momento e a análise quantitativa parcial dos dados em língua portuguesa coletados em uma pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, que visa à elaboração de um protótipo de dicionário semibilíngue de expressões idiomáticas, sob um olhar fraseodidático. Tem-se como base os princípios teóricos da fraseologia oferecidos por Tristá Perez (1988) e Montoro del Arco (2006), da fraseografia por Olímpio de Oliveira Silva (2007), da lexicologia por Biderman (2001) e da lexicografia por Haensch (1982) e Porto Dapena (2002). O desenvolvimento da pesquisa realiza-se sob o ponto de vista metodológico da Linguística de Corpus (SARDINHA, 2000; TAGNIN, 2011), por meio da elaboração de um *corpus* de textos jornalísticos do caderno de esporte, jornal digital *Estadão* e pretende a elaboração de um material que auxilie professores e aprendizes de nível inicial da língua espanhola.

**Palavras-chave:** expressões idiomáticas; dicionários; fraseologia; fraseografia; fraseodidática.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; nataliafagundes2014@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7749-8773>

# Prototipo de diccionario semibilingüe de expresiones idiomáticas portugués – español: un análisis cuantitativo de los datos

## Resumen

Considerando las expresiones idiomáticas como estructuras léxicas complejas, polilexicales, figurativas y cristalizadas por la tradición cultural de un pueblo (XATARA, 1998). Este artículo tiene como objetivo presentar una muestra de las expresiones recogidas hasta el momento y un análisis cuantitativo parcial de los datos en lengua portuguesa recopilados en una investigación de maestría, aún en desarrollo, la cual apunta la elaboración de un prototipo de diccionario semibilingüe de expresiones idiomáticas, bajo una mirada Fraseodidáctica. Se basa en los principios teóricos de la Fraseología ofrecidos por TristánPerez (1988) y Montoro del Arco (2006), de la Fraseografía por Olímpio de Oliveira Silva (2007), de la Lexicología por Biderman (2001) y de la Lexicografía por Haensch (1982) y Porto Dapena (2002). Desde el punto de vista metodológico de la Lingüística de *Corpus* (SARDINHA, 2000; TAGNIN, 2011), ocurrirá, a través de la elaboración de un *corpus* de textos periodísticos de los cuadernos deportivos, versión digital del "Estadão" y pretende desarrollar un material que ayude a los profesores y aprendices del nivel inicial del español.

**Palabras-clave:** Expresiones Idiomáticas; Diccionarios; Fraseología; Fraseografía; Fraseodidáctica.

## Introdução

Considerando que a língua possui um caráter dinâmico e que funciona como a identidade cultural de um povo, admitimos que "qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das ideias" (BIDERMAN, 2001, p. 179). Desde o início da Linguística Moderna, com Saussure, as unidades complexas da língua são percebidas, no entanto, somente com o crescimento das pesquisas na área da Fraseologia tais estruturas passam a ser estudadas com maior atenção.

Por sua natureza dinâmica, a língua permite que seus usuários possam utilizá-la da maneira que melhor se adéque às condições comunicativas, no entanto, apesar de sua recursividade, dispõe de restrições nas suas combinações. Essas restrições se tornam mais evidentes quando adentramos o campo da Fraseologia, pois adentramos um campo da língua que até mesmo para um falante de língua materna não se evidencia de maneira inteiramente simples, sobretudo, se considerarmos as variações linguísticas e culturais do país em que essa língua é falada.

No Brasil, apesar do recente crescimento no interesse pela área da Fraseologia, é notável o aumento das publicações de dissertações e teses de mestrado e doutorado que pesquisam sobre as EI, contudo, no que diz respeito à elaboração de dicionários monolíngues, semibilíngues e bilíngues, contudo, ainda são poucos os trabalhos que tratam da elaboração de obras lexicográficas voltadas para o ensino.

Objeto de estudo desta pesquisa, as expressões idiomáticas são formadas por estruturas léxicas localizadas no nível oracional da língua, pluriléxicais, de sentido figurado e cristalizadas pela tradição cultural de uma comunidade linguística (XATARA, 1998). Apesar de representarem grande parte do léxico, os fraseologismos não recebem nas obras lexicográficas o tratamento léxico necessário e, em grande parte dos dicionários, não encontramos sequer a classificação dos diferentes tipos de unidade fraseológica (colocação, provérbios, expressão idiomática, dentre outros).

Se, pensarmos, pois, no uso recorrente das EI tanto na modalidade oral da língua, quanto na modalidade escrita e, conseqüentemente, na importância dessas estruturas dentro do ensino de língua materna, bem como no ensino de língua estrangeira, é perceptível a carência de obras lexicográficas que explorem o tema com maior afinco e possibilitem aos aprendizes um acesso amplo ao sentido global das EI, como também, a apresentação de sua contextualização e dos seus equivalentes em uma segunda língua.

Neste cenário, este trabalho tem como objetivos:

1) apresentar uma amostra parcial dos dados em língua portuguesa de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que visa à elaboração de um protótipo de dicionário semibilíngue de EI.

2) apresentar os resultados parciais de uma análise quantitativa dos candidatos a EI coletados até o presente momento.

O desenvolvimento da proposta de pesquisa tem como princípios teóricos: a) os estudos da Fraseologia no que se refere às noções de EI de Tristán Pérez (1988), Xatara (1998) e Montoro del Arco (2006); b) os conceitos-base da Fraseografia propostos por Olímpio de Oliveira Silva (2007); c) na compreensão da Lexicologia e do conceito de léxico por Biderman (2001); e d) as concepções empreendidas no âmbito da Lexicografia por Haensch (1982) e Porto Dapena (2002). De cunho qualitativo, descritivo e analítico, o trabalho ainda propõe um diálogo metodológico com a Linguística de Corpus, sob o viés adotado por Sardinha (2000) e Tagnin (2011).

## Delineando os caminhos do léxico

A Lexicologia é a disciplina responsável pelo estudo das unidades lexicais de uma ou várias línguas e em todos os seus aspectos, ou seja, que se encarrega do estudo da palavra, tomando como objetivo a descrição do léxico. Pensando, pois, no léxico enquanto um repertório de palavras, assumimos, em concordância com Biderman (2001, p. 178), que:

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. [...] Nesse processo em desenvolvimento, o léxico se expande, se altera, e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o léxico.

Como evidenciado na seção anterior, a língua é um sistema dinâmico que está em constante movimento e é por meio do léxico que não só nomeamos o mundo, mas também, o compreendemos, haja vista que “é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem.” (BIDERMAN, 1998, p. 88).

Em razão da diversidade do léxico e das necessidades de comunicação, surgem os primeiros trabalhos de caráter lexicográfico. Inicialmente, na Grécia, produziam-se glossários em prol da melhor comunicação entre os cidadãos, já que passavam por uma fase de bilinguismo e, com a estruturação das sociedades medievais, as línguas vulgares se sobrepunham ao latim. É somente a partir dos séculos XVI e XVII que se torna possível a elaboração de dicionários, iniciando ao que temos hoje como Lexicografia.

Com o nascimento dos primeiros repertórios lexicográficos surge a necessidade de uma organização estruturada do léxico, por meio dos glossários e dicionários, fator que mais tarde permite a evidenciação do caráter didático do dicionário, como afirma Hernández (1989, p. 32 apud PEREIRA, 2018, p. 27):

A consideração do dicionário como uma obra de caráter didático é um dos princípios mais comumente difundidos pela maioria dos estudiosos repetido em grande parte de seus trabalhos. Esta capacidade didática é inerente ao dicionário porque sua missão é a de proporcionar informação ao usuário com o objetivo de facilitar a comunicação linguística.

Em 1982, Werner propõe a relação de duas vertentes no âmbito lexicográfico, a Lexicografia e a teoria da Lexicografia. Pereira (2018, p. 31) explica que o autor entende que “a primeira seria utilizada para todo o domínio da descrição léxica que se concentre no estudo e descrição dos monemas e simonemas dos discursos individuais e dos sistemas linguísticos coletivos”, enquanto a segunda seria a responsável por “designar a metodologia científica da Lexicografia”.

A partir de então, começam a surgir obras lexicográficas com finalidades distintas, com base na necessidade social dos falantes, nos mais variados âmbitos. Nesse contexto, surge a Lexicografia Pedagógica ou Lexicografia Didática, “ciência que estuda [...] as relações entre os dicionários e os destinatários”, bem como “a crítica, a elaboração e o uso de dicionários escolares” (PEREIRA, 2018, p. 32).

No final do século XX, na década de 80, no âmbito pedagógico, Hernández (1989 apud PEREIRA, 2018, p. 32) propõe uma definição que abarca tanto a vertente teórica, quanto a vertente prática da Lexicografia, considerando-a enquanto domínio da Linguística Aplicada.

Para o autor, a Lexicografia seria “a disciplina da linguística aplicada que se encarrega dos problemas teóricos e práticos que apresenta a elaboração de dicionários” (HERNÁNDEZ, 1989, p. 8 apud PEREIRA, 2018, p. 32). Nessa perspectiva, o dicionário passa a ser objeto de estudo da Lexicografia, ao mesmo passo que o pesquisador o toma como objeto de análise.

No domínio da Lexicografia Pedagógica cabe o estudo e a produção de dicionários voltados para aprendizado de línguas, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, servindo como um instrumento de ensino e aprendizagem para professores e alunos. Essa área de estudo busca refletir tanto sobre a parte teórica, relacionada ao estudo dos dicionários pedagógicos, quanto à parte prática, relacionada à produção dessas obras.

A produção de obras lexicográficas pedagógicas permite ao professor utilizar o dicionário enquanto uma ferramenta pedagógica contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências comunicacionais do aprendiz em diferentes contextos. É importante ressaltar que nem toda obra lexicográfica deve ser classificada ou denominada como pedagógica ou didática, pois nem todo dicionário é disposto, estruturado de forma didática.

## **A Fraseologia e a Fraseografia**

Segundo Tristán Pérez (1998), a Fraseologia foi fundada e instituída como disciplina pelo linguista francês Charles Bally e, em linhas gerais, podemos dizer que, afiliada às Ciências do Léxico, tem como objetivo definir, descrever e caracterizar as unidades fraseológicas.



Vale ressaltar que, apesar de existirem estudiosos que abordam a Fraseologia na condição de subárea da Lexicografia, neste trabalho, reclamamos a viabilidade de tratá-la, como bem explicita Monteiro-Plantin (2017, p. 12), uma “disciplina independente, cujo objetivo de estudo está relacionado a todos os níveis de análise linguística, do fonético ao discursivo-pragmático”.

Os estudos fraseológicos se organizam a partir de duas abordagens distintas: a concepção estreita e a concepção ampla. A primeira considera como unidades fraseológicas todas as combinações fixas do léxico que, em sua estrutura, equivalham a um sintagma. Nesta pesquisa, porquanto, adotamos a segunda concepção que considera como fraseologismo “todas as unidades que manifestem pluriverbalidade e algum grau de cristalização” (MONTORO DEL ARCO, 2006, p. 76), ou seja, colocações, provérbios, expressões idiomáticas, dentre outras.

Responsável pela “elaboração dos preceitos teóricos que determinam a produção de dicionários fraseológicos” (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p. 21, tradução nossa<sup>2</sup>), a Fraseografia surgiu há mais de duas décadas na linguística soviética e se delinea a partir da relação existente entre a Fraseologia e a Lexicografia.

Por isso é importante que os conceitos abordados pela Fraseologia estejam claros, para que a Fraseografia possa destinar o tratamento lexicográfico adequado para as unidades fraseológicas. Um dos problemas que caracterizam a marginalização das unidades fraseológicas refere-se ao descuido que houve com o tratamento metalexográfico dessas unidades, sobretudo nos dicionários, devido ao atraso das descrições fraseológicas.

Alguns autores, como Carneado Moré e Tristá (1986), apontam que a Fraseografia se ocupa apenas do espaço da produção e análise crítica de dicionários fraseológicos, no entanto, em consonância com os estudos de Olímpio de Oliveira Silva (2006, p. 27, tradução nossa<sup>3</sup>), depreendemos a Fraseografia como:

[...] uma disciplina linguística que se ocupa, por uma parte, dos princípios teóricos e práticos que regem a inclusão da fraseologia em compilações léxicas (dicionários, léxicos, vocabulários, glossários, concordâncias, etc.), tanto restritas,

---

2 No original: “[...] se ocupa de la elaboración de los preceptos teóricos y prácticos que determinan la producción de diccionarios fraseológicos.”.

3 No original: “La fraseografía es una disciplina lingüística que se ocupa, por una parte, de los principios teóricos y prácticos que rigen la inclusión de la fraseología en compilaciones léxicas (diccionarios, léxicos, vocabularios, glosarios, concordancias, etc.), tanto restringidas como generales y, por otra, del estudio crítico y descriptivo de estas compilaciones, en lo que al tratamiento de la fraseología se refiere, lo que significa decir que el ámbito de interés de la fraseografía comprende desde la presentación tipográfica seguida en la obra hasta la adecuación a los usuarios.

quanto gerais e, por outra, do estudo crítico e descritivo dessas compilações, no que se refere ao tratamento da fraseologia, o que significa dizer que o âmbito de interesse da Fraseografia compreende desde a apresentação tipográfica seguida na obra até a adequação aos usuários.

Assim como a Fraseologia, a Fraseografia também apresenta duas interfaces, uma com enfoque nos estudos da história, descrição, crítica, pesquisas e da teoria fraseográfica, chamada de Fraseografia Teórica ou Metafraseografia, e uma segunda, conhecida por Fraseografia Prática, que se dedica ao tratamento e inclusão das unidades fraseológicas em dicionários gerais ou específicos, bem como seus princípios metodológicos.

## **A pesquisa**

Conforme já referenciado no tópico de introdução, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise quantitativa parcial de uma amostra dos dados coletados, em uma pesquisa de mestrado em andamento. Portanto, para que haja um entendimento dos dados analisados, faz-se necessário o conhecimento de alguns pontos da pesquisa, como: a) seu objetivo geral; e b) seu caráter metodológico, no que tange à constituição e elaboração do *corpus*.

A pesquisa de mestrado, da qual deriva este trabalho, tem como objetivo geral a proposta de elaboração de um protótipo de dicionário semibílingue de expressões idiomáticas, a partir da construção de um *corpus* de textos jornalísticos, com enfoque na relação entre a língua portuguesa (vertente brasileira), como língua materna (LM), e a língua espanhola (vertente peninsular), como língua estrangeira (LE), sob as bases teórico-metodológicas advindas das perspectivas da Fraseologia, Fraseografia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica.

Enquanto objetivos específicos, ressaltamos dois que aqui nos interessam e que compreendem: i) a ampliação do *corpus*, levantamento, análise e verificação da frequência de uso das expressões idiomáticas em textos jornalísticos, mais especificamente nos cadernos de esportes, da versão digital do jornal paulista *Estadão*, bem como a análise dos contextos de uso apresentados no *corpus*, para a construção do sentido global das expressões idiomáticas; e ii) levantamento e análise dos dados, verificação da incidência de uso das expressões idiomáticas, bem como seus contextos de uso.

Tendo por meta a realização dos objetivos gerais e específicos, e com base nos princípios metodológicos da Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2000; TAGNIN, 2011), a pesquisa foi dividida em etapas e, para este recorte, cabe explicitar como se deu a elaboração e armazenamento do *corpus*. Esta etapa, por sua vez, compreende alguns passos que, a seguir, serão apresentados por tópicos, em conformidade, com sua ordem de execução:

## Elaboração do *corpus* e computadorização dos dados

- Armazenamento do *corpus* em formato *txt*;
- Análise do *corpus*.
- Coleta das unidades candidatas a expressão idiomática;
- Construção da base de dados.

Antes de descrever a elaboração do *corpus*, vale ressaltar que a proposta deste trabalho surgiu a partir da realização de uma pesquisa anterior em um grupo de estudos da área da Fraseologia, durante o programa de Iniciação Científica. Propõem-se, portanto, a ampliação desse *corpus* já desenvolvido anteriormente.

Os dados foram coletados nos cadernos da seção de Esportes do jornal paulista *Estadão*, dentro do espaço temporal de 2014 a 2019, sendo que, de cada ano, compreendemos um período de dois meses, semanalmente, de segunda-feira a sexta-feira. Os textos coletados são armazenados em pastas dispostas nos documentos do computador da pesquisadora, bem como em *pendrives* e no *Google One Drive*<sup>4</sup>, conforme os meses, dias e as páginas.

Após a coleta, os dados são transformados do formato de texto PDF para o formato TXT<sup>5</sup>, já que este possibilita a mobilidade em ferramentas computacionais específicas para análise do *corpus*. Em seguida, as expressões são dispostas em uma tabela, projetada pelo programa *Microsoft Excel*<sup>6</sup>, que permite uma boa visualização e mobilidade dos dados. Esta etapa tem como objetivo estabelecer pontos que tracem o perfil da EI e seu contexto de uso. Após o preenchimento da tabela, a base de dados está pronta e pode ser utilizada na elaboração dos verbetes do protótipo.

### Base de dados

Para este artigo, utilizar-se-á um recorte dos dados, referentes ao ano de 2015, meses de setembro e outubro.

---

4 A escolha de ter o *corpus* disposto em uma “nuvem” *on-line* permite uma maior segurança dos dados.

5 O formato “txt” consiste em uma extensão de arquivos de textos com poucas marcas de formatação, o que permite que o texto seja empregado em editores e programas mais simples.

6 Editor de planilhas produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema operacional Microsoft Windows.

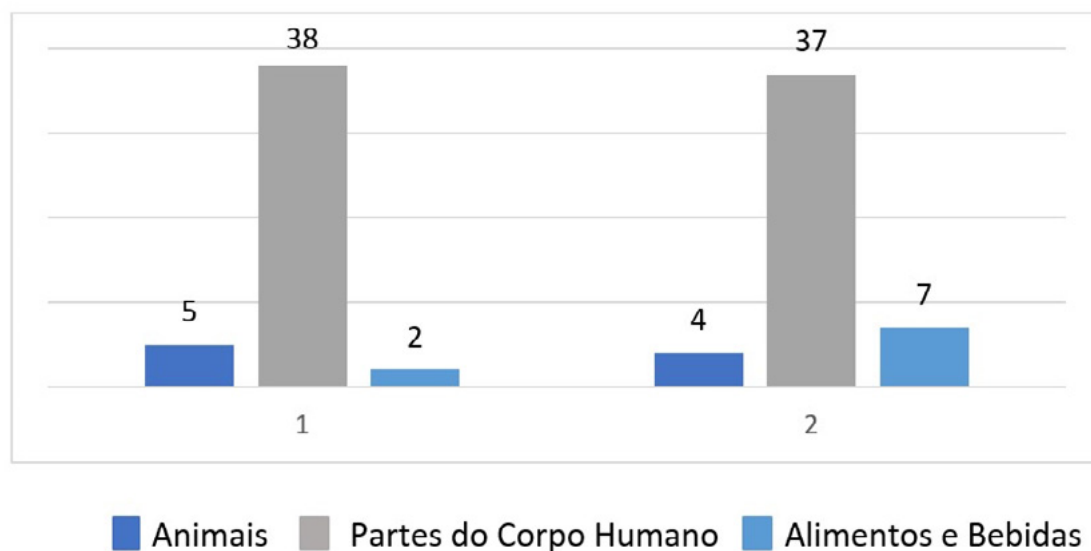
**Tabela 1.** Relação de quantidades que compõem a base de dados a ser analisada

Total	Setembro	Outubro
Dias de coleta	22	21
Páginas de textos armazenadas	52	66
El levantadas por mês	107	103
El coletadas	210	

Fonte: Elaboração própria

## Análise dos dados

Serão realizadas duas análises a partir da amostra de dados coletadas, a primeira delas é referente à classificação das expressões idiomáticas por nome: a) de animais; b) de partes do corpo humano; e c) de alimentos e bebidas. A segunda análise refere-se à localização dessas expressões tanto nos textos (título, subtítulo, legenda de fotos, corpo do texto, etc.), quanto nas subseções do caderno (futebol, natação, campeonato brasileiro, etc.).



**Gráfico 1.** Análise quantitativa de expressões idiomáticas por nome

Fonte: Elaboração própria

Depreende-se, a partir dos dados expressos no gráfico, que nos dois meses há uma grande recorrência de expressões idiomáticas que têm na sua constituição o nome de alguma parte do corpo humano, sendo no mês de setembro (1) 38 e no mês de outubro (2) 37 expressões idiomáticas. Já as expressões idiomáticas com nomes de animais e de alimentos e bebidas têm uma menor recorrência no *corpus*; nos dois meses foi encontrado um total de 10 expressões referentes a nome de animais e nove referentes a nome de alimentos ou bebidas.

Com relação ao número de repetições, as expressões de maior recorrência são: *abrir mão* (17 ocorrências no *corpus*) e *pagar o pato* (cinco ocorrências no *corpus*). Os nomes de animais encontrados no *corpus*, além do já citado, são: leão (*matar um leão por dia, despertar o leão ferido*); porco (*espírito de porco*); zebra (*espantar a zebra*); e burro (*doer pra burro*).

A variedade de nomes de partes do corpo humano é bem maior, partes como mão, pé e cabeça aparecem 47 vezes. O detalhamento desses dados engloba as seguintes expressões: mão (*abrir mão, ficar com o coração na mão, mão de alface, estar com a faca e o queijo nas mãos*); pé (*manter os pés no chão, pés no chão, tirar o pé do acelerador, começar com pé direito, jurar de pés juntos*); cabeça (*pedir a cabeça, passar um filme na cabeça, ter a cabeça a prêmio, colocar a cabeça no lugar, levantar a cabeça*).

Além dessas de maior recorrência também aparecem no *corpus*: traseiro (cinco ocorrências), fundilhos (uma ocorrência), bunda (uma ocorrência), boca (quatro ocorrências), bico (relativo ao uso popular para denominar "boca" – uma ocorrência), cara, pescoço, olhos e costas (duas ocorrências), orelha, ouvido, barriga, pele, nariz, papo, coração e calcanhar (uma ocorrência).

Já em relação às expressões idiomáticas com nome de alimento ou bebidas, não há repetições, contudo, a bebida "água" é a de maior incidência, aparecendo em 4 das 8 ocorrências encontradas (*Ir por água abaixo, se transformar da água pro vinho, jogar um balde de água fria e estar em águas calmas*). As outras expressões presentes no *corpus* são: *estar com a faca e o queijo nas mãos, chato pra chuchu, colher de chá, mão de alface*.

No que diz respeito à localização dessas expressões no texto, pode-se dizer que:

**Tabela 2.** Localização das expressões idiomáticas no texto

<b>Localização</b>	<b>Quantidade de expressões idiomáticas por mês</b>
Corpo do Texto	Setembro: 102 Outubro: 98
Legenda de Foto	Outubro: 1
Título	Setembro: 5 Outubro: 4

**Fonte:** Elaboração própria

No que se refere à localização das expressões idiomáticas nas subseções do jornal, pode-se dizer que as de maior expressividade, com maior recorrência são: Colunas (82 expressões); Campeonato Brasileiro (40 expressões), Copa Brasil (12 expressões), Corrupção (11 expressões), Eliminatórias (nove expressões) e Futebol (11 expressões).

## **Resultados porcentuais**

De acordo com as análises realizadas, pode-se depreender, pensando na recorrência dessas expressões, que em relação ao percentual total: 35,7% das expressões possuem em sua composição nome de partes do corpo humano, 4,7% possuem em sua composição nome de animais e 4,2% possuem em sua composição nome de alimentos. Em relação a sua localização no texto, 95,7% encontram-se no corpo do texto dos cadernos de Esportes, 39,04% localizam-se na subseção de Colunas e 19,04% localizam-se na subseção do Campeonato Brasileiro.

## **Breves conclusões**

Por meio da elaboração de uma base de dados de expressões idiomáticas e das análises realizadas neste trabalho, verifica-se que há um alto índice de recorrência de expressões idiomáticas nos textos de cunho jornalístico esportivo. Corroborando, portanto, com a tese de que as expressões são recorrentemente utilizadas e não somente nos discursos informais, mas também, em contextos mais formais da língua escrita.

Diante da análise do *corpus* e da recorrência das expressões, percebemos a necessidade da elaboração de obras lexicográficas que apresentem um tratamento linguístico adequado para as unidades fraseológicas. Tanto no ensino regular quanto em cursos

de línguas a aprendizagem do vocabulário acaba restringindo-se na maioria das vezes apenas às lexias simples e compostas; em algumas unidades, os materiais didáticos apresentam as unidades fraseológicas de maneira breve, como uma curiosidade.

Reclamamos, no entanto, a necessidade de obras lexicográficas voltadas para o ensino que deem suporte aos professores e alunos, por isso a ideia de um dicionário semibílingue que permita ao aprendiz verificar as expressões idiomáticas em sua língua materna, entendendo o seu sentido global, suas remissivas e sua aplicação em um contexto de uso, propiciando, assim, um contato não apenas com os equivalentes, de maneira solta, mas estabelecendo no universo do aluno situações reais de uso dessas expressões, para somente, então, entrar em contato com a expressão em uma segunda língua, lembrando que este tipo de obra pode ser utilizada tanto no ensino de língua materna, quanto no ensino de língua estrangeira.

Haja vista, o dicionário engloba desde as funções sociais e pragmáticas até o caráter de expressão cultural e ideológica, logo, cabe a ele tanto dar sentido às sociedades como, conseqüentemente, projetar suas culturas (COLLINOT; MAZIÉRE, 1997, apud KRIEGER, 2017).

É importante ressaltar que, nos estudos do léxico, a problemática inicia-se com a terminologia do seu próprio objeto, a palavra, e se estende aos mais variados conceitos, tomando um rigor maior diante das irregularidades da língua. Tal constatação reforça a necessidade de refletir a respeito da maneira como as unidades fraseológicas enquadram-se sob as bases teórico-metodológicas da Lexicologia, da Lexicografia e da Fraseografia, embora os estudos desta última ainda estejam em desenvolvimento, sobretudo no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. In: BASÍLIO, M. (org.). *Palavra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 81-97.

CARNEADO MORÉ, Z.; TRISTÁ, A. M. *Estúdios de fraseologia*. La Habana: Academia de Ciências de Cuba, 1986.

HAENSCH, G. *et al. La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2017.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo mundo sabe? *ReVEL*, v. 15, n. 29, p. 1-16, 2017. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/7e02a7f4cb22a2e4935d77ae89882e69.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MONTORO DEL ARCO, E. T. Clasificaciones de las UFs: el lugar de las locuciones. *In*: MONTORO DEL ARCO, E. T. *Teoría fraseológica de las locuciones particulares*. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras del español. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. *Fraseografía teórica y práctica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

PEREIRA, R. R. *O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

PORTO DAPENA, J.-Á. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2016.

TAGNIN, S. E. O. Linguística de corpus e Fraseologia: uma feita para a outra. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; UNTERNBÄUMEN, E. H. (org.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes, 2011. p. 277-302.

TRISTÁ PEREZ, A. M. *Fraseología y contexto*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

XATARA, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, 42 (n. esp.), p. 147-159, 1998.

XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998.



# Construções completivas insubordinadas subjetivas-modais no português brasileiro

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2675>

**Flavia Bezerra de Menezes Hirata-Vale<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste trabalho descrevem-se e analisam-se os usos de construções completivas insubordinadas (CCI) no português brasileiro com função subjetiva-modal, de acordo com as propostas de Evans (2007, 2009), Van Linden e Van de Velde (2014), D'Hertefelt, (2015), Gras (2016), Sansiñena (2015), entre outros. As ocorrências foram coletadas em diferentes *corpora* de língua falada (Corpus do Português, Corpus Brasileiro, Corpus C-Oral e IBORUNA). Nas construções subjetivo-modais, o falante expressa sua atitude subjetiva em relação à proposição. As CCIs sempre são formalmente marcadas com o modo subjuntivo, têm natureza exclamativa ou optativa/hortativa, e os sujeitos são de terceira pessoa, singular ou plural. No uso de CCIs ocorre uma extensão funcional na medida em que essas construções expressam relações além do nível de oração, que podem ser avaliadas apenas discursivamente.

**Palavras-chave:** insubordinação; construções completivas; função subjetivo-modal.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; [fbmhvale@gmail.com](mailto:fbmhvale@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-9091-9461>.

# Subjective-modal in subordinate complete constructions in Brazilian Portuguese

## Abstract

In this paper, the uses of in subordinate complete constructions (CCI) in Brazilian Portuguese with subjective-modal function are described and analyzed according to the proposals of Evans (2007, 2009), Van Linden and Van de Velde (2014), D'Hertefelt, (2015), Gras (2011, 2016), Sansiñena (2015), among others. Occurrences were collected in different *corpora* spoken language (Corpus do Português, Corpus Brasileiro, Corpus C-Oral and IBORUNA). In the subjective-modal constructions, the speaker expresses her/his subjective attitude regarding the proposition. ICCs are always formally marked by the subjunctive and have an exclamatory or optative/hortative nature, and the subjects are third-person singular or plural. In conclusion, in the use of ICCs there is a functional extension, as these constructions express relationships beyond the sentence level, which can only be evaluated discursively.

**Keywords:** in subordination, complete constructions, subjective-modal function.

## Introdução

Muitos são os trabalhos que recentemente têm como foco de análise construções complexas consideradas como não canônicas, não previstas nas gramáticas tradicionais e pouco exploradas nos manuais de linguística descritiva formalistas. Neste artigo, descreve-se e analisa-se, para o português brasileiro, um fenômeno linguístico particular, que também diz respeito ao uso não-prototípico das construções complexas: os casos de construções que, embora apresentem uma marca qualquer de subordinação, são usadas independentemente, sem que estejam conectadas a uma oração principal, como se vê nos exemplos seguintes, do alemão, inglês, holandês, espanhol e português:

- (1) Wenn Sie sich vielleicht die Hände wasch-en möchten?  
if you self perhaps the hands wash-inf might. (EVANS, 2007, p. 373).  
Se você pudesse lavar suas mãos.
- (2) That he should have left without asking me! (EVANS, 2007, p. 403).  
Que ele tenha saído sem me pedir!
- (3) zarra> tenshin: ga ze daar eens uit hun bed halen  
<Tenshin> no way  
<Tenshin> **dat** ze het alleen doen  
'Z: Tenshin, go and get them out of bed! T: No way. They should do it all by themselves!  
(VAN LINDEN; VAN DE VELDE, 2013, p. 10)  
Z: Tenshim, vá e tire-os da cama. T: Não. Que eles têm que fazer tudo sozinhos.

- (4) (duas amigas estão conversando sobre o seu peso)  
J02: he engordado (.) es que yo me siento más gorda es que es verdade  
J01: [que yo no te veo más gorda . yo te veo perfecta tía como antes]  
J02: [no he engordado] (SANSIÑENA, 2015, p. 109).
- (5) \*CEL: o GoldWave é massa / **que** cê <po' falar> com ele assim / ô / eu quero que segmenta de xis em xis minuto //  
\*HEL: <ahn> // ham <ham> // (CORPUS C-ORAL).

Essas construções têm sido geralmente chamadas de insubordinadas, porque passam por um processo de insubordinação, um termo cunhado por Evans (2007) para designar o processo pelo qual se formam construções que são usadas de modo convencionalizado como orações principais, mesmo que à primeira vista pareçam ser formalmente subordinadas.

As construções insubordinadas realizam estratégias discursivo-pragmáticas específicas, assumindo um papel importante na constituição textual e interacional (EVANS, 2007; MITHUN, 2008; VERSTRAETE; D'HERTEFELT; VAN LINDEN, 2012; GRAS, 2016; VAN LINDEN; VAN DE VELDE, 2014; VERSTRAETE; D'HERTEFELT, 2016; D'HERTEFELT, 2015, SANSIÑENA; DE SMET, CORNILLIE, 2015a, SANSIÑENA; DE SMET; CORNILLIE, 2015b, SANSIÑENA, 2015, HIRATA-VALE, 2015, entre outros).

Neste trabalho analisam-se especificamente as construções completivas insubordinadas<sup>2</sup> no português brasileiro, encabeçadas pela conjunção integrante *que*, um item multifuncional, não só no português, como também o são os seus congêneres, no espanhol e no holandês. As construções analisadas consistem em um desafio teórico-analítico, uma vez que, embora ainda apresentem algumas características de uma oração subordinada, como uma conjunção completiva, ou a atualização de determinadas correlações modo-temporais, ou mesmo uma ordenação de constituintes específica, não se comportam como tal, no sentido de que elas parecem sintática, semântica e pragmaticamente completas. As CCIs, pode-se dizer, tornam dispensável uma oração matriz, algo que não se esperaria em orações completivas, e funcionam de modo independente.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: a primeira seção dedica-se a apresentar os pressupostos teóricos para a definição do que é o processo de insubordinação. Na sequência, são discutidos aspectos específicos das construções completivas insubordinadas nas línguas. Na seção seguinte, passa-se à descrição e análise das

---

2 Considera-se construções como um par forma/sentido cujo significado não será estritamente computado a partir de significados isolados dos elementos da Forma ou do Sentido que as integram. Segundo Goldberg (1995, p. 4), "as construções são as unidades básicas da linguagens".

ocorrências de construções completivas insubordinadas no português brasileiro, de um ponto de vista interacional e construcional. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 2.1 As construções insubordinadas: pressupostos teóricos

Como já se mencionou, construções insubordinadas têm sido tratadas em uma variedade de línguas, inclusive no português brasileiro (HIRATA-VALE, 2015, 2017, HIRATA-VALE; OLIVEIRA; SILVA 2017; PIRES; CORADINI, 2018), trabalhos nos quais se propôs uma descrição de construções condicionais insubordinadas, adotando como base teórica especialmente os trabalhos de Evans (2007), Mithun (2008), D'Hertefelt (2015) e Sansiñena (2015).

Outros trabalhos de cunho funcionalista também se dedicaram à análise desse tipo de construção, sem, no entanto, denominá-las de *insubordinadas*. Para o português brasileiro, podem-se destacar os trabalhos de Decat (1993, 2011) e de Stassi-Sé (2012).

Decat (1993, 2010, 2011, 2012) considera que essas construções são *orações desgarradas*, ou seja, que “ocorrem sem a oração matriz, à maneira de um enunciado independente” (DECAT, 2010, p. 167), como em:

(6) Imagine viver sem fronteiras. Poder estar sempre perto de quem você gosta. *Mesmo daqueles amigos mais distantes. Imagine poder ir a qualquer lugar.* E até estar em dois lugares ao mesmo tempo. Não ter limites. Não ver distâncias. Esse jeito de viver existe. Basta usar o seu celular. [...] (DECAT, 2012, p. 159).

Decat (2011) analisa orações adverbiais e adjetivas, e considera que o desgarramento de uma oração completiva só acontece se a completiva já tiver sido usada como encaixada anteriormente, e é então repetida pelo falante, parafrasticamente, ao longo do enunciado como uma desgarrada. Considera-se que os tipos de construção que ora se analisam, como se vê nos exemplos de (1) a (5) não fazem parte do escopo de pesquisa de Decat.

Especificamente a partir do ponto de vista da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), Stassi Sé (2012) descreve esse tipo de construção como orações independentes, e as chama de *subordinadas discursivas*, entendidas como grandes porções textuais, os *Moves*, que, apesar de apresentarem a forma de uma oração subordinada, não dependem de qualquer cláusula anterior ou posterior, e, além disso, são entoacionalmente destacadas por pausas, Atos Interativos, ou por ambos. Segundo a autora, essas orações não apresentam dependência morfossintática, como no exemplo a seguir:

(7) nós protegíamos estas crianças devido também ao, à boa parte de caridade que nós temos, não é, o amor, não é assim, bem, bem elevado, *se eu posso dizer, porque, eh, eu, aconteceu o problema do, duma menina, esqueço o nome, [...]* (Ang97:Meninos de Rua)

Stassi-Sé defende que essas construções desempenham uma Função Interacional, como no exemplo a de *salv guarda*, que é diferente das funções relacionadas a outras camadas nos Níveis Interpessoal e Representacional, tais como, as funções retóricas e as funções semânticas. A autora também não trata das orações completivas.

Embora esses trabalhos versem sobre orações que poderiam ser consideradas como insubordinadas, nenhum deles se concentra exclusivamente e efetivamente em construções completivas insubordinadas.

No que diz respeito ao processo que dá origem a uma construção insubordinada, Evans (2007) foi o primeiro autor a destacar o estudo de construções que, embora ainda apresentem algumas características de uma oração subordinada, não se comportam como tal, no sentido de que elas parecem sintática, semântica e pragmaticamente completas.

A proposta de Evans (2007) segue um ponto de vista diacrônico e se baseia no processo de *elipse*. Segundo o autor, a construção insubordinada resulta de um processo que vai desde a elipse da oração principal em uma construção anteriormente subordinada até o uso convencionalizado da oração subordinada como principal, que é então analisada como uma construção independente. Evans (2007) também elenca uma série de funções discursivas das construções insubordinadas, tais como, controle interpessoal, modalização e sinalização de material pressuposto.

Embora a proposta de Evans (2007) seja a mais conhecida dentre aqueles que trabalham com o tema da insubordinação, é justo mencionar que ela não é unânime. De fato, é uma proposta que suscita alguma controvérsia. O principal ponto que vem sendo questionado diz respeito à utilização do processo de elipse para explicar a origem de uma construção insubordinada. Ao trabalho pioneiro de Evans (2007) seguiram-se as propostas de Mithun (2008), D'Hertefelt e Verstraete (2013), Van Linden e Van de Velde (2014), Sansiñena, de Smet e Cornillie (2015a, 2015b), entre outros. Nesses trabalhos, nota-se que as explicações para a gênese do processo de insubordinação ou "independentização" de uma oração completiva podem ser de diferentes ordens. No entanto, de um modo geral, todas essas propostas consideram que nesse processo há uma mudança no escopo de atuação dessa construção, que passa do nível da oração complexa para contextos mais extensos, da sintaxe para a pragmática e, como tal, se configura como uma expansão do alcance da construção insubordinada ou independente, que expressa não apenas sentidos proposicionais, mas também interpessoais (estratégias de polidez, preservação de face, entre outros).

## As construções completivas in subordinadas (CCIs)

Em relação às construções completivas in subordinadas, neste trabalho apresentam-se sucintamente as propostas de Gras (2011, 2016) e Sansiñena (2015), a respeito das orações in subordinadas completivas com *que* no espanhol (peninsular e latino-americano), assim como as de D'Hertefelt (2015) e de Verstraete e D'Hertefelt (2016) para línguas germânicas.

Gras (2016) trata de orações encabeçadas pelo *que* em espanhol peninsular. O autor adota uma proposta construcional-interacional e considera que essas orações podem ser usadas para expressar diferentes funções interacionais, tais como, ordens (no imperativo em terceira pessoa), optativas, modalidade avaliativa, sentenças-eco, autorrepetição, entre outras.

Gras (2016) discute se a classificação de Evans (2007) daria conta das orações com *que* inicial em espanhol, dada a gama de possibilidades funcionais que essa língua apresenta. Nesse sentido, Gras (2016) apresenta uma tipologia das in subordinadas completivas para o espanhol, e considera que essas construções têm duas macrofunções: subjetivas-modais e conectivo-discursivas, que englobariam todo o vasto espectro funcional encontrado na literatura a respeito de in subordinadas completivas.

As subjetivas-modais são aquelas que expressam ordens (8) e desejos (a "desejabilidade" de um resultado), exclamações (contra-expectativa e avaliação (9)) como em:

- (8) *pos/ ir ahora*↑ *y si no está/ vais al ambulatorio*  
'so/ you go now ↑ and if (she) is not there/ you go to the hospital'  
**y que te pinch-e**  
and that you.SG.OBJ poke-3SG.PRS.SBJV (GRAS, 2016, p. 135).

- (9) S: ¡anda **que le duel-an los pies!**  
INTERJ that REFL hurt-3PL.PRS.SBJV the feet  
'May her feet hurt!' (LAUGHS) (GRAS, 2016, p. 135).

No caso das construções in subordinadas que têm uma função de conexão discursiva, elas estabelecem relações lógicas ou retóricas com a oração e o contexto precedente, tais como, contraste, reiteração, justificativa, *background*, etc., como no exemplo seguinte:

- (10) G: *(bue)no ¿y ahora por dónde nos vamos a ir?*  
'well and now which way should we take?'  
L: *¿adónde?*  
'where?'  
G: **¿que por dónde nos vamos ir?**

that for where 1PL.OBJ go.1PL.PRS.IND go.INF  
 'I said which way should we take' (GRAS, 2016, p. 134).

A diferença funcional entre esses dois tipos de construção reside no fato de que as primeiras admitem mecanismos de combinação entre orações enquanto as segundas não, de modo que não podem ser coordenadas ou subordinadas a nenhum tipo de oração.

Ao adotar uma perspectiva construcional, Gras (2016) assume que o *que* inicial não é apenas um item polissêmico no espanhol, mas sim que ele encabeça duas construções distintas, que têm não apenas significados como também propriedades formais e discursivas diferentes. Além disso, o fato de Gras (2016) aliar à sua análise uma proposta interacional torna seu trabalho ainda mais rico, na medida em que considerações a respeito das informações contextuais e pragmáticas das unidades discursivas aportam novas possibilidades explicativas.

Sansiñena (2015), por sua vez, considera que as insubordinadas completivas cumprem uma gama de funções discursivas e interacionais, e são usadas para expressar ordens, direções, desejos (construções imperativas (11)), avaliações, comentários (construções exclamativas (12)), e elaborações (construções conectivas (13)), como nas seguintes ocorrências:

(11) G02: con el auto el auto de mi papá también huevón casi le pegaron al Pedro  
 G03: **que** te lo prest-e  
 COMP you.DAT.SG it lend-PRS.SBJV.3SG  
 para i-r a otro lado  
 to go-INF to another place (SANSIÑENA, 2015, p. 62).

(12) Comment on a profile picture of a young woman on Twitter  
 @AndreaObaid **que** estai bonit-a Andreita  
 COMP be.IND.PR.2SG beautiful-FM.SG Andreita  
 (SANSIÑENA, 2015, p. 89).

(13) [Two friends talking about their weight]  
 J02: he engordado (.) es que yo me siento más gorda es que es verdad  
 J01: [**que** yo no te veo más gorda . yo te veo perfecta tía como antes]  
 J02: [no he engordado] (SANSIÑENA, 2015, p. 109).

Sansiñena (2015) testa o grau de insubordinação das completivas com o *que* átono, uma vez que esses casos ainda apresentariam alguma relação de dependência com uma informação previamente mencionada, e desse modo não seriam construções insubordinadas prototípicas, nos termos de Evans (2007), configurando-se como casos de extensão da dependência (MITHUN, 2008) ou de mudança de dependência (VERSTRAETE, 2007), no qual a dependência se percebe discursivamente.

Assim como Gras (2011, 2016), a autora adota uma perspectiva construcional-interacional, mas reconhece três tipos de insubordinadas completivas. A diferença em relação à análise de Gras (2016) diz respeito ao fato de que Sansiñena (2015) inclui em seu trabalho a descrição de variantes latino-americanas, da Argentina e do Chile, o que sem dúvida leva a uma análise mais ampla do fenômeno em questão, uma vez que as variantes não europeias apresentam usos diferentes daqueles do espanhol peninsular.

D’Hertefelt (2015) e Verstraete e D’Hertefelt (2016) analisam, em trabalho tipológico, orações insubordinadas completivas em holandês, inglês, alemão, sueco, dinamarquês e islandês. Os autores consideram que, nessas línguas, as insubordinadas são usadas para expressar desejos, ordens ou conselhos (deônticas (14)), avaliações (15), asserções (16), e elaborações (17), como nos exemplos seguintes:

- (14) DUTCH (IC)  
 Hellehond koest, lig, in uw kot en  
 Hellhound [nickname] quiet, down, into your kennel and  
**Dat** ik u niet meer hoor.  
**COMP** I you NEG anymore hear.PRS  
 don’t let me hear you again! [lit.: that I don’t hear you again!] (D’HERTEFELT, 2015, p. 34).

- (15) ICELANDIC (Petersson 2011: 206)  
**Að** Maria skuli vera hér!  
**COMP** Maria shall.PRS.SBJV be.INF here  
 [I’m amazed] That Maria should be here! (D’HERTEFELT, 2015, p. 46).

- (16) SWEDISH (Delsing 2010: 34)  
 A: Du är förtjust i Lisbet. You are fond of Lisbet.  
 B: **ATT** jag det är!  
**COMP** I DEM be.PRS  
 I sure am! [lit.: THAT I am!] (D’HERTEFELT, 2015, p. 55).

- (17) DUTCH (CGN)  
 A: heb je zelf wel ‘ns een scan gehad  
 have you ever had a scan yourself  
 B: nee  
 no  
 A: **dat** je in zo’n apparaat gaat  
**COMP** you in such.a machine go.PRS  
 (D’HERTEFELT, 2015, p. 59).

De acordo com os autores, apenas as construções deônticas, avaliativas e assertivas podem ser analisadas como insubordinadas. As construções elaborativas ainda apresentam algum traço de dependência com o contexto precedente, o que os faz



considerar que nessas construções ocorre um processo de mudança de dependência, nos termos de Verstraete (2007) e D’Hertefelt e Verstraete (2014). Nesse sentido, os autores concluem que o fato de as construções completivas elaborativas serem as únicas atestadas produtivamente nas línguas em análise deve ser considerado como um indício de que esse tipo de mudança é mais “regular” em diferentes tipos de construções, no amplo domínio da subordinação e não está restrito aos casos de insubordinação, nos termos de Evans (2007). Para Verstraete e D’Hertefelt (2016), as mudanças de limites de dependência representam um processo pragmaticamente motivado, que, desse modo, gera resultados mais uniformes translinguisticamente.

Desta breve apresentação, percebe-se que todos os autores não apenas propõem uma classificação discursivo-funcional das construções completivas insubordinadas como também buscam alternativas à análise proposta por Evans (2007), seja em relação a uma única língua seja de um ponto de vista tipológico. Neste trabalho pretende-se mostrar que também no português brasileiro essas construções podem ser analisadas nesses domínios funcionais, expressando valores subjetivos e intersubjetivos, atrelados a diferentes configurações formais.

## Descrição e análise dos dados

A análise que ora se apresenta parte de dados coletados em *corpora* gratuitos disponíveis *on-line*: *Corpus do Português* ([www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org))<sup>3</sup> e o *Corpus Brasileiro* (<http://corpusbrasileiro.pucsp.br/cb/Inicial.html>), e *IBORUNA* (<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/>), além do *Corpus C-Oral* ([www.c-oral-brasil.org](http://www.c-oral-brasil.org)). Foi realizada uma busca automática nos *corpora* em que essa ferramenta estava disponível (*Corpus do Português* e *Corpus Brasileiro*), e manual quando não havia essa opção (*IBORUNA* e *Corpus C-Oral*), pela conjunção integrante *que*. Em seguida, procedeu-se a uma análise de cunho qualitativo para caracterizar as CCIs sintática, semântica e pragmaticamente. Foram analisados fatores de ordem formal, tais como, o modo temporal nessas construções, o tipo de ilocução, o tipo de sujeito e a presença/ausência de um ouvinte. Discursivamente, as CCIs foram avaliadas em relação ao papel que desempenham nas interações verbais e as funções por elas assumidas na língua.

Seguindo a proposta de Gras (2016), assumiu-se uma *abordagem construcional-interacional*, assim como o faz Sansiñena (2015). Acredita-se que é possível, assim, dar conta dos aspectos construcionais das CCIs e ainda revelar o papel dessas construções no processo de interação, em textos escritos e orais. Acredita-se que a análise construcional permite observar que diferentes (sub)tipos semânticos estão pareados com distintas marcas formais, como afirma Goldberg (1995).

---

3 Foram utilizadas apenas ocorrências do português brasileiro.

A análise dos *corpora* mostra que há dois tipos de CCI no português: as *construções subjetivas-modais* e as *construções conectivas-textuais*. Neste trabalho, o escopo de análise se restringe às considerações relativas apenas às construções subjetivas-modais (HIRATA-VALE, 2018).

De um ponto de vista discursivo-funcional, nas construções subjetivas-modais, o falante expressa sua atitude subjetiva em relação à proposição. O falante usa a CCI para formular desejos, pedidos, ordens, ou seja, para exprimir seus sentimentos, crenças e predicções emocionais ou enfáticas, como se vê nas ocorrências seguintes:

(18) Quando estiver pronto pra segurar Vinte e Cinco, eles não vão me encontrar fácil. Por isso quero tirar Janaína e a menina daqui. **Que fiquem longe.** (CdP).

(19) Inf.: só que a reação vai tê(r) que sê(r) por mim Cássio [Doc.: uai] e não por ela Doc.: tudo bem uai  
Inf.: cê entende?  
Doc.: **que seja**  
Inf.: e que eu vô(u) tê(r) que/ só que na verdade eu vô(u) tê(r) que lutá(r). (IBORUNA/AL011).

(20) Espero que fique esclarecido sobre isto! Memórias: respeito todas as suas opiniões, todos os seus comentários, todas as suas críticas, todas as suas ideias e por as respeitar estou sempre disposto a debater serenamente tudo o que transmita, com elevação e dignidade. NÃO LHE ADMITO ATAQUES PESSOAIS. **Que fique isso também bem claro.** Por favor não volte a baixar o nível do debate. (CdP).

Nas ocorrências (18) e (19), o falante expressa um desejo, que pode ser entendido como uma consequência ou uma reação em relação ao conteúdo anteriormente expresso. Desse modo, em (18), o falante, ao dar conta de uma situação de perigo, deseja que as duas personagens mencionadas fiquem longe de onde ele está. Em (19), o documentador reage à afirmação do informante, que afirma que vai ter que tomar uma determinada atitude em relação à sua dissertação, por meio de uma insubordinada completiva modal, expressando não apenas um desejo, mas também uma constatação. Em (20), considera-se que o falante esteja emocionalmente envolvido na situação, e escolhe uma construção insubordinada subjetiva-modal para expressar de forma enfática o seu ponto de vista.

Do ponto de vista formal, foram analisados fatores como o modo temporal realizado nessas construções, o tipo de locução, o tipo de sujeito e a presença/ausência de um ouvinte, critérios elencados em Gras (2016).

Nesse sentido, pode-se dizer que as construções subjetivas-modais sempre são formalmente marcadas com o modo subjuntivo, apresentando ainda uma natureza exclamativa (21) ou optativa/hortativa (22):

(21) Concordo com você... era tão discreta, fazia questão de não aparecer com o Rob, q era seu namorado, solteiro... mas não pensou 2 vezes em ficar na rua se esfregando com um cara casado..... **Que fosse pra um motel pelo menos!!!!** (CdP).

(22) Tá... devo admitir que eu nunca me imaginei usando aliança de casamento, muito menos ao estilo tradicional (é que eu acho meio brega, rsrs), mas já que estamos nos casando de verdade e oficialmente, **que venham as alianças!** Mas que venham em outro branco... porque alianças tudo bem, mas douradas já é demais! (CdP).

Nos dois casos, as CCIs expressam uma atitude subjetiva do falante. Os sujeitos são de terceira pessoa, singular ou plural. Embora se possa dizer que em ambos os casos se expresse um desejo do falante, em (21), a construção parece não pressupor um destinatário, mas revela apenas a admiração do falante em relação à situação. O falante parece fazer uma avaliação e ao mesmo tempo expressar um desejo. Há um grande envolvimento emocional do falante, e o ouvinte é apenas uma testemunha do que o interlocutor expressa, o que significa que não se espera a reação dele sobre o que foi dito. Em (22), o falante indica para o ouvinte seu desejo de que a situação apresentada se torne realidade, nesse caso, de que as alianças sejam usadas, mesmo que nunca pensasse que isso fosse possível em sua vida. Nesse sentido, é o uso do subjuntivo que leva a essa possibilidade de interpretação subjetiva-modal, constituindo, portanto, um aspecto formal imprescindível para a realização dessa função.

Há que se destacar que uma análise prosódica das completivas insubordinadas no português é essencial, tal como a de García (2016) para o espanhol peninsular de diferentes regiões. Em seu trabalho, a autora se vale da descrição prosódica para diferenciar as construções insubordinadas, de modo a testar as distinções propostas por Evans (2007) para os diferentes tipos de insubordinadas, de acordo com o grau de convencionalização da oração subordinada e, desse modo, estabelecer o nível de (in)dependência sintática dessas construções. Esse seria mais um critério formal para a discriminação entre os tipos de vínculos entre as orações e suas funções<sup>4</sup>. Assim, trabalhar com prosódia é uma tarefa que se apresenta no horizonte de pesquisa, e que corroboraria a análise ora apresentada.

## Considerações finais

Neste trabalho analisaram-se as construções completivas insubordinadas subjetivas-modais, no português do Brasil, a partir de uma abordagem construcional-interacional, e considerou-se que essas construções têm importância no plano discursivo, não se tratando apenas de meras variantes de orações subordinadas completivas “plenas”. É importante mencionar que o português do Brasil não apresenta tantos contextos de uso

---

4 Silvestre (2017) analisa prosodicamente alguns tipos de orações “desgarradas” (condicionais, temporais, finais, e concessivas) no PB e no PE. No entanto, a autora não faz uma classificação dessas orações no que diz respeito às suas funções discursivas, não atentando, pois, às diferenças entre os tipos de construções dos pontos de vista formal e funcional, e, além disso, restringe-se às adverbiais.

de subordinadas completivas como o espanhol, tal como se vê no trabalho de Sansiñena (2015). Ao contrário, o português parece ter um padrão de ocorrências semelhante ao do inglês, que, segundo Verstraete e D’Hertefelt (2016), tem menos tipos de subordinadas completivas em comparação com as outras línguas germânicas por eles estudadas. Por essa razão, parece ser possível considerar que as construções subordinadas no espanhol estão mais bem estabelecidas no sistema linguístico dessa língua, o que poderia configurar que nessas línguas as construções em processo de subordinação encontram-se em diferentes estágios de construcionalização, de acordo com o cline proposto por Evans (2007).

As construções completivas subordinadas no português brasileiro consistem em construções em que se nota uma extensão funcional do domínio de atuação dos marcadores de subordinação, nesse caso da conjunção integrante, para desempenharem funções em níveis além da oração. Desse modo, pode-se dizer que outrora dependentes, essas estruturas são agora usadas como construções independentes, passando a ter uma finalidade que é apenas avaliada em termos discursivo-interacionais, e não propriamente em termos sintáticos, de simples conexão. Nesse sentido, pode-se considerar que o elemento “subordinador” deixa de funcionar um subordinador e assume outras funções, de cunho discursivo.

Acredita-se que, a partir da adoção de uma perspectiva construcional-interacional, é possível entender o funcionamento das CCIs em situações de interação social, e sua pertinência em uma possível rede construcional de (in)subordinação (GOLDBERG, 1995, 2005), que aos poucos vai sendo elaborada para o português brasileiro (COIMBRA, 2020; CORADINI, 2020; ALVES, 2020; HIRATA-VALE, 2017, 2018, 2020).

## **Agradecimentos**

Este artigo é decorrente de projetos FAPESP 2013/24523-2, 2015 e FAPESP 2016/05224-2.

## **REFERÊNCIAS**

ALVEZ, C. P. Construções condicionais subordinadas adversativas: uma análise descritiva no português do Brasil. Relatório de Iniciação Científica. FAPESP, Processo n. 2017/15225-9. São Carlos, 2020.

COIMBRA, E. C. *Construções semi-subordinadas no português brasileiro: uma análise sincrônica*. Processo n. 2018/0773. Relatório final FAPESP. 2020.

CORADINI, M. C. *As construções condicionais subordinadas com a conjunção “se” no português sob uma perspectiva diacrônica*. Relatório de Iniciação Científica. FAPESP, processo n. 2018/07734-3. São Carlos, 2020.

DECAT, M. B. N. Uma abordagem funcionalista para o estudo de processos linguísticos em gêneros textuais do português em uso. *Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 8, n. 1, p. 150-162, jun. 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 02 set. 2018.

DECAT, M. B. N. *Estruturas desgarradas em língua portuguesa*. Campinas: Pontes. 2011.

DECAT, M. B. N. Relações retóricas e funções textual-discursivas na articulação de orações no português brasileiro em uso. *Calidoscópico*, v. 8, n. 3, p. 167-173, set./dez. 2010.

DECAT, M. B. N. "*Leite com manga morre*": da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

D'HERTEFELT, S. *Insubordination in six Germanic languages*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, 2015.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In: NIKOLAEVA, I. (ed.). *Finiteness. Theoretical and Empirical Foundations*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 366-431.

GARCÍA, W. E. *La prosodia de las construcciones insubordinadas conectivo-argumentativas em español*. 2016. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2016.

GOLDBERG, A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure (Cognitive Theory of Language and Culture)*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

GRAS, P. Revisiting the functional typology of insubordination: Insubordinate *que*-constructions in Spanish. In: EVANS, N., WATANABE, H. (ed.). *Dynamics of Insubordination*. Amsterdam: Benjamins, 2016. p. 113-144.

HIRATA-VALE, F. B. M. *Polifuncionalidade do conectivo "que" no português do Brasil: uma análise construcional-interacional*. Projeto de Pesquisa em andamento. 2020.

HIRATA-VALE, F. B. M. *Construções completivas insubordinadas no português: forma e função*. Relatório Científico Final. Auxílio à pesquisa. FAPESP 2016/05224-2, 2018.

HIRATA-VALE, F. B. M. *Construções condicionais insubordinadas no português: usos metatextuais*. *Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 1, p. 83-97, 2017.

HIRATA-VALE, F. B. M. *O processo de insubordinação nas construções condicionais do português do Brasil*. Relatório Científico Final. Bolsa de Pesquisa no Exterior. FAPESP: processo 13/24523-2, 2015.

HIRATA-VALE, F. B. M.; OLIVEIRA, T. P.; SILVA, C. F. *Construções insubordinadas no português do Brasil: completivas e condicionais em análise*. *ODISSÉIA*, v. 2, p. 25-41, 2017.

MITHUN, M. *The extension of dependency beyond the sentence*. *Language*, v. 84, n. 1, p. 69-119, 2008.

PIRES, C.; CORADINI, M. C. *Construções condicionais insubordinadas adversativas: uma análise descritiva no português do Brasil e sua comparação com o espanhol*. Relatório Final. PIBIC/UFSCar. 2018.

SANSIÑENA, M. S. P. *The multiple functional load of que: an interactional approach to insubordinate complement clauses in Spanish*. 2015. PhD Thesis. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, 2015.

SANSIÑENA, M. S. P.; CORNILLIE, B.; DE SMET, H. *Between subordinate and insubordinate. Complementizer-initial responses in English, French, German and Spanish*. Trabalho apresentado no *Complex Sentences International Workshop (CSI)*. 2013a. Disponível em: <http://www.arts.kuleuven.be/ling/fest/events/np-3-2013-CSI-2013>. Acesso em: 02 set. 2018.

SANSIÑENA, M. S. P.; CORNILLIE, B.; DE SMET, H. *Free-standing que-clauses and other directive strategies in Spanish*. *Leuven Working papers in Linguistics*. 2013b. Disponível em: <http://www.arts.kuleuven.be/ling/workingpapers/papers/pdf-files/LWPL7>. Acesso em: 02 set. 2018.

SANSIÑENA, M. S.; DE SMET, H.; CORNILLIE, B. *Between subordinate and insubordinate. Paths towards complementizer-initial main clauses*. *Journal of Pragmatics*, v. 77, p. 3-9, 2015a.

SANSIÑENA, M. S.; DE SMET, H.; CORNILLIE, B. Displaced directives. Subjunctive free-standing que-clauses vs. imperatives in Spanish. *Folia Linguistica*, v. 49, n. 1, p. 257-285, 2015b.

SILVESTRE, A. P. S. "Se eu pudesse e se o meu dinheiro desse...": *Prosódia e Desgarramento no PB e no PE*. 2017. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

STASSI-SÉ, J. *Subordinação Discursiva no Português à luz da Gramática Discursivo-Funcional*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2012.

VAN LINDEN, A.; VAN DE VELDE, F. (Semi-)autonomous subordination in Dutch: Structures and semantic-pragmatic values. *Journal of Pragmatics*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.022>, 2013.

VERSTRAETE, J.; D'HERTEFELT, S.; VAN LINDEN, A. A typology of complement insubordination in Dutch. *Studies in Language*, n. 36, v. 1, p. 123-153, 2012.

VERSTRAETE, J. C.; D'HERTEFELT, S. Running in the family: Patterns of complement insubordination in Germanic. In: EVANS, N., WATANABE, H. (ed.). *Dynamics of Insubordination*. Amsterdam: Benjamins. 2016. p. 65-88.

# O sintagma nominal descontínuo: ordenações não canônicas dos constituintes do SN no português do interior paulista

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2600>

**Nathalia Pereira de Souza-Martins<sup>1</sup>**

## Resumo

O objetivo do presente artigo é examinar, com base na Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), o comportamento de sintagmas nominais com ordenações não canônicas de suas partes constituintes, denominados *descontínuos* por Keizer (2007), bem como investigar as motivações que ativam a descontinuidade. Para tanto, elegem-se dois princípios de ordenação: o de complexidade estrutural e o de peso comunicativo. Ambos podem favorecer uma mesma ordem, mas, quando eles entrarem em competição e favorecerem ordens diferentes, o falante irá selecionar a ordenação que melhor cumpre seu propósito comunicativo. A partir de dados extraídos do corpus IBORUNA, foram analisadas 77 ocorrências de sintagmas nominais descontínuos. O resultado da análise aponta para a prevalência do princípio de peso comunicativo na determinação da ordem dos constituintes do SN.

**Palavras-chave:** sintagma nominal; motivações; descontinuidade; princípios de ordenação.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [nathaliapsouza12@gmail.com](mailto:nathaliapsouza12@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-0365-9591>.



# The discontinuous noun phrase: non-canonical orderings of the constituents of the NP in Portuguese from São Paulo countryside

## Abstract

The aim of this paper is to examine, based on the Functional Discourse Grammar (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), the behavior of noun phrases with non-canonical orderings of their constituent parts, called *discontinuous* by Keizer (2007), as well as to investigate the motivations that activate discontinuity. To this end, two ordering principles are chosen: structural complexity and communicative weight. Both may favor the same order, but when they come into competition and favor different orders, the speaker will select the order that best fulfills their communicative purpose. From data extracted from the IBORUNA corpus, 77 occurrences of discontinuous noun phrases were analyzed. The result of the analysis points to the prevalence of the communicative weight principle in determining the order of the NP constituents.

**Keywords:** noun phrase; motivations; discontinuity; ordering principles.

## Introdução

Este artigo busca descrever, com base na Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), de Hengeveld e Mackenzie (2008), o comportamento de sintagmas nominais (doravante SNs) que apresentam ordenação não canônica de seus constituintes, denominados por Keizer (2007) de *descontínuos*, assim como investigar as motivações que possam estar por trás da ativação de uma ou outra forma de expressão. Caracteriza-se como descontínuo o SN que sofre interferência de elementos na adjacência de seus constituintes (1) ou que tem seus próprios modificadores reposicionados (2).

(1) ela qué(r) uma saia PREta... **e uma blusa...** vamo(s) supor **ROsa...** [AC130-RP-371].

(2) até que ele começô(u) a fazê(r) **escolinha em São Paulo da polícia** [AC046-NR-156].

Keizer (2007) afirma que, a fim de explicar o fenômeno dos SNs descontínuos, é necessário recorrer à atuação de princípios que determinariam a ordenação dos elementos. Neste trabalho, elencam-se dois princípios: o de complexidade estrutural e o de peso comunicativo. O primeiro, evocado por Dik (1997) como *Princípio de Complexidade Crescente*, determina que as estruturas sejam ordenadas da menos para a mais complexa; já o segundo, *Princípio de Saliência Pragmática* para Dik (1997) e Função pragmática de Foco na GDF, determina que estruturas que veiculam informação saliente ou nova no discurso sejam posicionados mais ao final da expressão (no caso deste trabalho, ao final do SN). Esses princípios podem favorecer uma mesma ordem, isto é, o elemento mais complexo é também mais focal, o que garante que ele seja alocado ao fim do sintagma, ou

podem entrar em competição, cada um favorecendo uma ordem diferente. Nesse caso, o falante selecionará a ordem de elementos que melhor cumpre seu objetivo comunicativo.

Nesse sentido, é objetivo deste trabalho verificar como a atuação desses princípios ativa a descontinuidade dos constituintes do SN, além de examinar a natureza dos elementos interferentes, podendo eles ser modificadores (3), operadores (4) e orações (5).

(3) é até explicável o fato de... **os docentes** *por exemplo* **de uma universidade pública** não terem essa iniciativa... [AC082-RO-439].

(4) bom **os equipamentos** *enfim* **que são usados pra pesquisa...** [AC083-DE-225].

(5) sabe **aquelas po(l)pas** *que cê compra* **de maracujá...** [AC090-RP-389].

Este artigo se organiza em quatro seções. A primeira apresenta o suporte teórico para a discussão da descontinuidade e da ordem de elementos no SN. A segunda aborda a amostra de dados e os procedimentos metodológicos. A terceira traz a descrição e análise do objeto, examinando as motivações para a descontinuidade e a natureza dos elementos interferentes. A quarta abriga os resultados da análise e as considerações finais.

## Descontinuidade e ordem de palavra

Conforme entende Velasco (2010), o termo *descontinuidade*, de modo geral, refere-se a uma unidade linguística cujos membros são interrompidos por material linguístico interferente na morfosintaxe linear. Esse conceito, segundo ele, se distingue da noção de *deslocamento*, que, por sua vez, diz respeito à unidade linguística que, em determinado contexto sintático, aparece em uma posição diferente da que apareceria se estivesse de acordo com a ordem de palavras básica da língua. A diferença entre as duas noções, ainda para o autor, é que *deslocamento* é definido com base nas propriedades sintáticas da língua, sendo, assim, uma noção independente da abordagem teórica; já *descontinuidade* é um termo que depende de como cada teoria linguística concebe a noção de *constituente*.

Citando Huck e Ojeda (1987), Velasco (2010) explicita três abordagens para a descontinuidade na teoria linguística: interpretação semântica constante, dependência sintática e unidade semântica. A primeira delas considera um *constituente* “uma sequência fonética [que] mantém a mesma contribuição semântica tanto quando seus membros aparecem contíguos como quando não aparecem [...]” (VELASCO, 2010, p. 415, tradução nossa<sup>2</sup>). A segunda define *constituente* com base em “relações de dominância em uma configuração arbórea à qual transformações por movimento possam subsequentemente

---

2 No original: “a phonetic sequence [that] maintains the same semantic contribution both when its members appear contiguously and when they do not.”

se aplicar, assim produzindo vários níveis de análise sintática” (VELASCO, 2010, p. 415, tradução nossa<sup>3</sup>). A terceira delas constata que “elementos sintáticos não contíguos não podem formar um constituinte, embora possam ser mapeados em uma representação semântica na qual suas traduções formem uma unidade” (HUCK; OJEDA, 1987 apud VELASCO, 2010, p. 415, tradução nossa<sup>4</sup>). Para o autor, a abordagem discursivo-funcional adota essa terceira posição ao tratar do fenômeno da descontinuidade, pois, por ter uma organização em níveis, permite que elementos separados no Nível Morfossintático tenham uma conexão no Nível Representacional, conforme se observa em (06)<sup>5</sup>.

(06) Um homem é arrastado por um trem com a mão presa na porta.

(AI: [(RI: [(TI) (Tj)<sub>FOC...</sub>] (Tj)] (AI))

(pi: [(xi) Um homem com a mão presa na porta (xi) ...])

(Cli: [(Npi: Um homem (Npi)) (Vpi: é arrastado por um trem (Vpi)) (Ppj: com a mão presa na porta (Ppj))] (Cli))

No exemplo acima, a relação entre os níveis Representacional e Morfossintático não é transparente, caracterizando um caso típico de descontinuidade, que emerge justamente “quando a ordem linear não reflete relações semânticas, no sentido de que duas unidades que são semanticamente relacionadas aparecem separadas uma da outra” (VELASCO, 2010, p. 416, tradução nossa<sup>6</sup>). Em um contexto sem descontinuidade, as estruturas apareceriam contíguas umas às outras no Nível Morfossintático, como se vê em (07).

(07) Um homem com a mão presa na porta é arrastado por um trem.

(AI: [(RI: [(TI) (Tj)<sub>FOC...</sub>] (Tj)] (AI))

(pi: [(xi) Um homem com a mão presa na porta (xi) ...])

(Cli: [(Npi: Um homem (Npi)) (Ppj: com a mão presa na porta (Ppj)) (Vpi: é arrastado por um trem (Vpi))] (Cli))

Em se tratando de motivações para a descontinuidade, ao abordar especificamente o SN descontínuo, Keizer (2007) aponta circunstâncias que favorecem o deslocamento de constituintes e que justificariam a decisão do falante de optar por uma ou outra ordem de palavras. Para tal, a autora considera o princípio de complexidade estrutural e o de peso comunicativo.

3 No original: “relations in a tree configuration to which movement transformations can subsequently apply, thus producing various levels of syntactic analysis.”.

4 No original: “Non contiguous syntactic elements cannot form a constituent, although they may be mapped onto a semantic representation in which their translations form a unit.”.

5 Exemplo traduzido e adaptado de Velasco (2017).

6 No original: “when linear order does not reflect semantic relations, in the sense that two units which are semantically related appear separated from each other.”.

O primeiro princípio diz respeito ao fato de se ativar a ordem livre de palavras mediante um processamento cognitivo que determina a tendência de otimizar as estruturas da língua, ou seja, a estrutura menos complexa fica disponível em primeiro lugar, seguida das mais complexas, conforme Hawkins (1983). Dik (1997), que se refere a essa restrição como Princípio de Complexidade Crescente (*Principle of Increasing Complexity*), entende-o como uma preferência para ordenar os constituintes de uma expressão linguística em termos da progressiva complexidade formal de seus constituintes.

Com relação ao segundo princípio, Dik (1997) nomeia-o de Princípio de Saliência Pragmática (*Principle of Pragmatic Highlighting*): abrigam-se constituintes com função pragmática especial preferencialmente em “posições especiais”, incluindo, pelo menos, a posição inicial da oração. Esse princípio explicaria o deslocamento de elementos tanto para o início da oração (8) como para o final (9), demonstrando a intenção do falante de realçar uma informação de seu discurso.

(8) *Doutores sempre houve muito poucos.* (PEZATTI, 2014, p. 98).

(9) Um anúncio foi feito *de que ele estava indo para o Departamento de Educação e Ciência.* (KEIZER, 2007, p. 288, exemplo adaptado e traduzido livremente).

Sentenças do tipo (8) mostram como elementos que contêm informação dada são deslocados para fora de seu domínio e realocados no início da oração, posição típica de Tópico na língua portuguesa; já orações como (9) ilustram o que Keizer (2007) chama de peso comunicativo: a informação focal contida em parte do SN é deslocada para o final da oração, posição na qual se inserem informações novas no discurso. Vale ressaltar que, no caso de (9), o material deslocado não só contém informação focal como também apresenta complexidade estrutural. Desse modo, os dois princípios mencionados acima favorecem a mesma ordem de palavras e, ambos, contribuem para que haja a descontinuidade nesse contexto.

Com relação à interação entre os princípios, Dik (1997) defende que é necessário postular uma teoria multifuncional de ordenação de constituintes a fim de dar conta de fenômenos como a descontinuidade. Keizer (2007, p. 273-274, tradução nossa<sup>7</sup>), com base nisso, elabora as seguintes hipóteses:

---

7 No original: “(i) a speaker’s choice to place material structurally belonging to an NP outside that NP is determined first and foremost by two independent principles: structural weight and communicative weight; (ii) in the majority of cases these two factors favour the same word order; (iii) where the two factors favour competing word orders, the speaker will try to decide which of the two factors, in the given circumstances and given his/her communicative intentions, outweighs the other in terms of efficiency and effectiveness; (iv) in such situations other (independent) factors may also play a role; these other factors, though usually not strong enough to determine word order by themselves, may therefore tip the balance in the case of a ‘draw’; (v) the ultimate order of the elements is the one which the speaker, in the given circumstances, believes to be the most efficient one available or attainable, despite the fact that at least one major word ordering principle has been violated.”

(i) a escolha de um falante de deslocar material estruturalmente pertencente ao SN para fora dele é determinada por dois princípios independentes: peso estrutural e peso comunicativo; (ii) na maioria dos casos, esses dois fatores favorecem a mesma ordem; (iii) quando os dois fatores favorecerem ordens em competição, o falante tenta decidir qual dos dois fatores, dadas as circunstâncias discursivas, sobrepuja o outro em termos de eficiência; (iv) outros fatores independentes podem também exercer um papel relevante e, embora não tenham força suficiente para determinar a ordenação por si mesmos, podem constituir o fiel da balança em caso de 'empate'; (v) o falante acredita que a ordem final dos elementos, nas circunstâncias discursivas, é a mais eficiente entre as disponíveis, apesar de ter sido violado pelo menos um princípio crucial de ordenação.

A análise de dados do inglês feita por Keizer (2007) mostra que, de fato, os princípios de complexidade estrutural e peso comunicativo são parâmetros relevantes no que tange ao deslocamento de constituintes do SN. No caso deste trabalho, será investigada a atuação de ambos os princípios em ocorrências do português brasileiro falado no interior paulista, com procedimentos metodológicos específicos a serem explorados na próxima seção.

## **Material de análise e procedimentos metodológicos**

O material de análise é constituído de uma amostra do fenômeno extraída do *cópus* IBORUNA, composto pelo Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), que representa a variedade falada na região de São José do Rio Preto. Coletado entre março de 2004 e setembro de 2007, constitui o primeiro banco de dados de amostras de fala do interior do Estado de São Paulo, com controle rigoroso dos procedimentos de coleta e dos fatores sociais, abrangendo sete municípios da região noroeste: Bady Bassitt, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol, Onda Verde e São José do Rio Preto (GONÇALVES; TENANI, 2008).

Embora a intervenção de fatores sociais não faça parte do processo de investigação do fenômeno aqui abordado, que parece ser imune a diferenças sociais, os diferentes perfis dos informantes foram mantidos para garantir a diversidade máxima de falantes e, em consequência, de ocorrências possíveis a serem analisadas. Além disso, nossa decisão de analisar um *corpus* de língua falada se pauta na ideia de que "a descontinuidade é tipicamente conectada com a variedade falada" (RIJKHOFF, 2002, p. 259).

A amostra coletada é composta por 77 ocorrências de sintagmas descontínuos, que foram subdivididas com base no elemento de interferência na adjacência do SN, como se observa na tabela abaixo.

**Tabela 1.** Classificação das ocorrências de constituintes do SN interrompidos por material interveniente.

<b>Tipo de material interveniente</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Modificador sintgmático	34	44,2
Modificador oracional	27	35,1
Operador	16	20,8
Total	77	

**Fonte:** Elaboração própria

A quantificação das ocorrências foi realizada mediante o uso do *software* de regra variável *GoldVarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Para a operacionalização da análise, propomos parâmetros, entendidos como grupos de fatores pela sociolinguística variacionista, que abrangem uma série de características interpessoais, representacionais e morfossintáticas do SN, a fim de investigar quais circunstâncias motivam a descontinuidade na ordem dos constituintes do SN e a frequência de cada tipo.

Entre os parâmetros de ordem interpessoal, buscou-se identificar que função pragmática exercem o núcleo do SN, o material interveniente e modificadores que podem ter sido separados de seu núcleo. Em termos representacionais, definiram-se o tipo de entidade envolvida no núcleo do sintagma, a fim de verificar qual tipo tende a sofrer a descontinuidade e qual é a entidade semântica prototípica do SN descontínuo, e também a relação que se dá entre núcleo e o modificador deslocado, se argumental ou não argumental, caso se trate de SNs relacionais<sup>8</sup> ou não relacionais. Em termos morfossintáticos, descreveu-se a constituição formal dos elementos (levando-se em conta, também, modificadores, quantificadores e determinantes), assim como se avaliou o peso estrutural do elemento deslocado, classificando-o em adjetivo simples, sintagma preposicional ou oração adjetiva.

A análise dos parâmetros, ao final, permitiu detectar quais motivações determinam, predominantemente, a descontinuidade dos constituintes do SN e qual a configuração prototípica do SN descontínuo.

---

<sup>8</sup> Um nome relacional requer complementação por meio de argumento.

## Análise e descrição do SN descontínuo

Entende-se como descontínuo o SN que dispõe de constituintes extraídos de seu domínio em virtude de rupturas na linearidade morfossintática linear. Discutem-se, primeiramente, as motivações para essa descontinuidade, para analisar-se, na sequência, a natureza dos materiais intervenientes que causam a ruptura dos constituintes.

Em relação ao princípio de peso comunicativo (KEIZER, 2007), um dos principais parâmetros na análise do fenômeno da descontinuidade, detectaram-se 94,9% de casos de deslocamento de modificadores do SN para o final do sintagma em função do estatuto pragmático da informação por eles veiculado. Em termos de GDF, trata-se da atribuição da função pragmática Foco, como se pode verificar em (10) e (11).

(10) a minha mãe morava em São Paulo e ela namorava o/ um marido/ um: um rapaz daqui de Rio Preto... eles:... ela conheceu a partir de uma tia dela que ele chama C. né? o ex-namorado dela... ele morava aqui ele é irmão de um/ do marido da minha tia... então eles namoravam só que assim mais por car::ta por telefone porque como ele morava aqui era mais difícil o contAto... até que ele começô(u) a fazê(r) **escolinha em São Paulo da polícia** [AC046-NR-156].

(11) Doc.: cê lembra assim de alguns móveis espeCíficos que tinha em cada cômodo? Inf.: lembro Doc.: que que tinha? Inf.: eu lembro:: de todos os móveis mas o que mais me chama atenção é **uma copinha que a minha mãe tinha de made(i)ra...** [AC099-DE-317].

É possível perceber que, em (11), ao competir com o princípio de complexidade estrutural, o princípio de peso comunicativo prevalece sobre ele, já que a oração adjetiva [*que a minha mãe tinha*] tem um grau maior de complexidade estrutural que o Pp [*de madeira*]; mesmo assim, o falante o abriga na posição imediatamente pós-nuclear, deixando o item focal na posição final. Outros casos semelhantes a esse são as ocorrências em (12) a (14).

(12) Doc.: e que mais que tem na sua chácara além do pé de acerola? Inf.: o que MAIS? Doc.: é Inf.: **tem a fabriquinha que meu pai trabalha lá de marcenari::a...** ele trabalha às vezes [AC025-DE-096].

(13) pegava em construção assim... made(i)ra PLAna né? [Doc.: uhum ((concordando))] uma largura::... razoável de uns trinta centímetros no mínimo né?... tinha que sê(r)... e pegava duas:: mad/ tipo duas made(i)ras né? finas relativamente finas... onde colocava os rolemãs né?... aí na parte de trás... dessa made(i)ra... da ou/ **da o(u)tra made(i)ra que eu tava falan(d)o plana** né?... [AC049-RP-195].

(14) se você pudesse estar fazendo a faculdade terminá(r) rapidinho e já... saí(r) pra trabalhá(r) e buscá(r) você sozinho aquilo que você precisa... e aí você tendo seu próprio dinhe(i)ro seu próprio sustento... porque é **nessa sociedade em que a gente vive capitalista...** [AC148-RO-186].

Conforme se vê acima, o princípio de complexidade estrutural é violado, isto é, estruturas mais complexas, como orações relativas, são posicionadas antes das menos complexas, palavras e sintagmas, a fim de que o elemento focal e mais saliente seja alocado no final do domínio do sintagma.

Em duas ocorrências, os dois princípios favorecem a mesma ordem, ambos contribuindo para que o item que contém a informação mais nova do discurso e similarmente a mais complexa morfossintaticamente se abrigue no final do sintagma, como mostram os exemplos em (15) e (16).

(15) aí tinha **uma prima minha** *na ocasião* **que fazia Engenharia de Alimentos** eu vi com ela mais ou menos como era o curso... éh:: tem suas diferenças mas também tem bastante coisa parecida com a Engenharia Mecânica e:: eu gos/ assim... eu tive um po(u)co de afinidade pelo curso [AC083-NE-076].

(16) em cima da bancada ficam os equipamen::tos as balan::ças éh:: polaróide:: bom **os equipamentos** *enfim* **que são usados pra pesquisa...** e só [AC083-DE-225].

Por fim, como última motivação da descontinuidade, detectaram-se 2,6% de ocorrências em que a ruptura da adjacência dos constituintes ocorre em virtude das relações de escopo entre SN e modificadores, como se vê em (17) e (18).

(17) eu senti uma responsabilidade tudo nas minhas costa num tinha como... [Doc.: hum ((concordando))] eu senti::... **treze ou catorze pessoas** *eu num me lembro...* **comPLEtamente dependente de mim** dentro de um ônibus... e eu num era culpado... [AC109-NE-192].

(18) então aí eu peguei... e montei um novo escritório novamente... éh:: **alguns clientes** *que eu tinha::...* **do meu escritório antigo...** me deram apo::io vieram pra mim pra que eu pudesse começá(r) novamente... [AC099-NE-078].

Em ambos os casos, os elementos interferem na adjacência dos constituintes, no caso, modificadores que escopam o núcleo do SN. Uma ordenação alternativa que mantivesse essa adjacência poderia comprometer uma interpretação adequada da intenção comunicativa do falante, como se constata em (17') e (18').

(17') treze ou catorze pessoas completamente dependente de mim... eu num me lembro.

(18') alguns clientes do meu escritório antigo que eu tinha.

Em (17'), o posicionamento do modificador [*eu num me lembro*] no fim do sintagma causa ambiguidade no conteúdo da informação sobre o qual o falante manifesta dúvida, não se tratando mais da quantidade de pessoas envolvidas no relato, mas, agora, do



Conteúdo Comunicado como um todo. De modo similar, em (18'), o modificador [*que eu tinha*] não parece escopar “os clientes”, mas o “escritório antigo” do informante, produzindo ambiguidade na interpretação do enunciado. Consequentemente, abrigar esses elementos na posição pós-nuclear é a decisão que o falante julga mais adequada, em face de seus propósitos comunicativos.

Tendo discutido as motivações que subjazem à descontinuidade do SN, faz-se necessário, também, descrever a natureza dos elementos que podem intervir na adjacência dos constituintes do SN. Esse material interveniente foi classificado da seguinte forma: (i) modificador sintagmático, (ii) modificador oracional e (iii) operador.

Em primeiro lugar, modificadores de diferentes camadas podem ser responsáveis pela interrupção dos constituintes do SN, o que ocorreu em 44,2% das ocorrências. Classificam-se como modificador de Subato de Referência (19) e modificador de Estado de Coisas (20).

(19) então eu acho que é até explicável o fato de... **os docentes por exemplo de uma universidade pública** não terem essa iniciativa... pra... interferi(r) no ensino... fora da universidade... no ensino básico... [AC082-RO-439]

- (20) a fui entran(d)o na sociedade assim... eles gostava muito de mim era muito de confiança... eu ia na Redentora lavava **o carro lá na Redentora do pessoal tudo** eles me considerava muito... eu trabalhei pa muito juiz tam(b)ém [AC097-NE-031].
- b Selma também foi uma pessoa interessante na história de Rio Preto... éh:: **a vinda em trinta e oito... do::** ((barulho de carros)) **Getúlio Vargas...** presidente... presidente entre aspas... [Doc.: ((risos))] né?... éh:: da República... [AC146-NE-057].
- c “olha se eu dé(r) uma:: **dosagem normal pra ele... de de antibiótico** num vai resolvê(r)... amanhã esse menino tá morto... de uma mane(i)ra ou de o(u)tra... agora:: se a gente aumentá(r) isso... se eu dé(r) uma uma dosagem dupla pra ele talvez ele:: sobreviva... se o senhor autorizá(r)” – [AC143-NR-138].

Em (19), o modificador de Subato de Referência indicando exemplificação deveria, idealmente, ser alocado nos limites do sintagma que restringe, conforme Pezatti (2014). No entanto, tendo um estatuto pragmático focal, o SP [*de uma universidade pública*] é posicionado em P<sup>F</sup> do nível do sintagma, o que leva o modificador de exemplificação para a posição relativa P<sup>F-1</sup>. O mesmo ocorre com os modificadores de Estado-de-Coisas em (20), que têm preferência pelo campo de P<sup>F</sup>.

Em segundo lugar, em 35,1% dos casos, o elemento que causa a interrupção no SN é uma oração relativa (21a-b) ou uma oração adverbial (22).

- (21) a e é **a parte que eu mais fico da casa** é no meu quarto [Doc.: sei] porque até assistí(r) televisão ma/ eu mai/ eu assisto mais no meu quarto do que na sala a sala eu de(i) xo po/ pos menino... [AC110-DE-239].
- b sabe **aquelas po(l)pas que cê compra de maracujá...** [Doc.: sei] tem de todos... sabor... [Doc.: sei] no mercado... então a polpa da Bras/ Brasfrut... [Doc.: ah sei] tem de maracujá... cê... bate <sup>19</sup>[(uma/)] Doc.: <sup>19</sup>[é melhor] que fica mais firminho? Inf.: fica mais firme... [AC090-RP-389].

(22) AH agora eu lembrei... eu tinha **uma mania quando era pequena de colocá(r) as coisa na gelade::(i)ra....** -- o meu pai -- ((o pai passa de moto na frente de onde estávamos gravando a entrevista)) é:: eu tinha mania d/ mania de colocá(r) as coisa na gelade(i)ra... Já coloquei hominho do meu irmão [AC006-NR-200].

É importante dizer que, embora essas orações também atuem como modificadores do SN, foi criada uma categoria à parte em virtude da diferença de complexidade entre modificadores sintagmáticos e modificadores oracionais. Assim, a análise desse tipo de ocorrência aponta para a violação do princípio morfossintático, pois, embora modificadores sintagmáticos sejam menos complexos do que os oracionais, há uma preferência por posicioná-los no fim do SN, por conta de seu estatuto pragmático, mesmo que essa preferência produza sintagmas descontínuos e com alto grau de ambiguidade, como se observa em (23) e (24).

(23) Doc.: A. eu gostaria que você me contasse **alguma histó:ria que alGUÉM te contô:: (u) aLEgre ou triste** que você se reCORde [AC001-NR-60].

(24) Doc.: seu pai era o pior deles? Inf.: meu pai... PElo que FAlam e depois fui crescen(d)o e ven(d)o os outros tio... tem:: **ti:os né? uns que já faleceram de gênio forte** mas acredito que o do meu pai é... foi o pior [AC110-NR-171].

É nítido que o deslocamento dos modificadores [*alegre ou triste*] e [*de gênio forte*] para o fim do sintagma causa uma imprecisão a respeito do elemento sobre o qual incide, de fato, o escopo deles, abrindo espaço para interpretações equivocadas como o modo que alguém contou a história, em (23), e a causa do falecimento dos tios, em (24). Essa ambiguidade seria resolvida com o posicionamento desses modificadores logo após o núcleo do SN, o que também atenderia ao princípio de complexidade crescente. Contudo, a escolha do falante, no momento da interação, apesar de produzir descontinuidade, é a que ele julga mais eficiente para realizar seus propósitos comunicativos.

Em último lugar, operadores de diferentes camadas também interferem nos constituintes do SN em 20,8% das ocorrências, podendo ser operador de Subato de Atribuição (25); operador de Subato de Referência (26); operador de Contraste (27); operador argumentativo (28).

(25) ele contô(u) que ele tava na:... numa casa lá tinha mu/ eu num lembro num sítio... lá no Ceará tam(b)ém... aí de repente parô(u) um caminhão:: na estrAda... **um estradão assim de TEra...** pa pedí(r) informação né?... [AC054-NR-133].

(26) vamo(s) lê(r)... num tenho muita leitura não... mas eu leio a bíblia tam(b)ém... leio... gosto muito de í(r) na igreja... traba::lho também assim... na igreja... **na parte assim... dos pobre** [AC122-RO-474].

(27) e tem o éh::... éh:: uma quadra pra jogá::(r) basque::te vô::lei e tem **a quadra tam(b)ém de futebol...** [AC030-DE-090].

(28) em cima da bancada ficam os equipamen::tos as balan::ças éh:: polaróide:: bom **os equipamentos enfim que são usados pra pesquisa...** e só [AC083-DE-225].

Além das motivações discutidas anteriormente nesta seção, o operador *assim* interrompe o fluxo do SN para indicar aproximação em (25) e mitigação em (26), fatores que não determinam a ordenação dos elementos da construção por si mesmos, mas podem influenciar a escolha do falante no que se refere à ordem mais adequada para cumprir seu objetivo comunicativo. Uma vez que buscam causar esse efeito de aproximação ou de mitigação em apenas parte do SN (isto é, o modificador), os operadores são posicionados sempre antes do elemento escopado (PEZATTI, 2014), o que também justificaria sua posição nos casos acima.

Tendo discutido as motivações da descontinuidade e a natureza dos elementos intervenientes, é ainda relevante discutir os outros critérios de análise elencados para essa categoria, que incluem tipo de entidade semântica envolvida no núcleo, natureza relacional ou não relacional do núcleo, configuração morfossintática da construção e peso estrutural do modificador que é separado de seu núcleo.

Com relação aos critérios semânticos, examinou-se a natureza do núcleo, se se tratava de um nome relacional ou não relacional. Em 84,4% das ocorrências, o núcleo é não relacional e sua relação com o modificador deslocado, nos casos em que a interrupção se dá entre núcleo e pós-modificador, é não argumental. Esse resultado é natural e esperado, visto que o complemento dispõe de uma relação mais estreita com o núcleo, em comparação com o modificador cuja relação é a de adjunção, e, portanto, tem menos chances de ser deslocado para fora do domínio do SN. Além disso, analisou-se que tipo de entidade semântica tende a ser evocada pelo núcleo do SN. Constatou-se que a grande maioria dos dados envolve a categoria Indivíduo (x) no núcleo da construção, representando 41,6% do total das ocorrências.

Examinando-se agora os resultados referentes à configuração morfossintática do SN, verificou-se que a maior parte dos casos, um índice de 96,1% das ocorrências, apresenta

o padrão [*determinante + núcleo + material interveniente + modificador*], o que nos permite afirmar que a descontinuidade prototípica é motivada pela interferência de material interveniente entre o núcleo e o modificador pós-nuclear. Outros padrões de organização morfossintática foram encontrados na amostra, mas seus índices de ocorrência são extremamente baixos e pouco significativos se comparados com os do padrão prototípico.

O baixo índice de interferência entre modificadores pré-nucleares e núcleo em contraste com o grande número de casos em que há interrupção entre núcleo e modificador pós-nuclear é uma constatação que está em conformidade com o que postula Van de Velde (2012, p. 14, tradução nossa<sup>9</sup>): “modificadores pós-nucleares – mesmo se eles qualificam como complementos em vez de adjuntos – permanecem em um relacionamento mais frouxo com o SN do que os pré-nucleares (incluindo os determinantes)”. Isso permitiria, com mais facilidade, o distanciamento linear entre núcleo e modificadores pós-nucleares causado pela intervenção de diferentes elementos. No entanto, ainda segundo o autor, o modelo teórico da GDF permite que núcleo e pós-modificador, embora separados no Nível Morfossintático, tenham uma ligação no Nível Representacional.

Avançando agora para outro critério morfossintático, o que se refere ao peso estrutural do modificador retirado do domínio do SN, na grande parte das ocorrências (74,6%) trata-se de um Sintagma Preposicional (SP). Em 18,7%, o material deslocado é um adjetivo simples; e em 6,7%, trata-se de uma oração. Reforçando a afirmação de Van de Velde (2012), os dados permitem afirmar que o SP é o modificador que mais tende a ser desmembrado do núcleo do SN, o que se justificaria, mais uma vez, pelo fato de que a relação entre núcleo e modificador se dá no Nível Representacional; em função desse elo, o Destinatário é capaz de estabelecer as relações semânticas necessárias para a interpretação da mensagem, ainda que haja descontinuidade e distanciamento desses constituintes na codificação linear do Nível Morfossintático.

## Resultados e considerações finais

Considerando tudo o que foi discutido, em termos de motivações da descontinuidade e de descrição das características do SN e dos materiais que nele intervêm, e retomando os objetivos deste trabalho, foi possível constatar a predominância da motivação pragmática para a descontinuidade do SN, em se tratando do princípio de peso comunicativo. O princípio de complexidade estrutural, por sua vez, teve uma atuação pouco significativa na determinação da ordem de constituintes do SN e, quando atuou, foi para apenas reforçar a mesma ordem motivada pelo princípio pragmático de foco-final. Outros fatores, como a preservação das relações de escopo, também contribuíram para a ocorrência do fenômeno, mas são de baixa frequência, se comparados ao total de dados na amostra.

---

9 No original: “postmodifiers – even if they qualify as complements rather than as adjuncts – are argued to stand in a more loose relationship to the NP than premodifiers (including the determiners)”.

Em relação aos critérios semânticos, verificou-se haver predominância da entidade semântica Indivíduo (x) evocada como Subato Referencial no núcleo do SN, o que confirma o que postula Hengeveld (2008): o SN que consiste no membro prototípico da categoria denota entidade concreta, entendida como de primeira ordem. Além disso, vê-se uma predominância, em termos quantitativos, de nomes não relacionais como núcleo do SN, o que indica que o constituinte deslocado tende a não ser complemento do núcleo que escopa. Os critérios de caráter semântico, embora relevantes para a descrição da natureza do SN descontínuo prototípico, não desempenharam papel crucial na motivação da descontinuidade.

Quanto à aplicação dos critérios morfossintáticos, predomina nos dados analisados uma configuração morfossintática que pode ser considerada prototípica do SN descontínuo. Esse padrão de organização contempla a emergência de material interveniente entre o núcleo do SN e seu modificador pós-nuclear, que, por sua vez, tende a ser um SP. Vale lembrar que grande parte dos dados investigados aponta para o que Van de Velde (2012) chama de relacionamento mais frouxo entre núcleo e modificador pós-nuclear, espaço privilegiado para a intervenção de elementos e o conseqüente deslocamento do SP para a parte final do sintagma. Em vista disso, a arquitetura da GDF viabiliza uma interpretação que permite uma separação entre núcleo e modificador pós-nuclear no Nível Morfossintático e uma ligação semântica no Nível Representacional, como discutido nas seções anteriores.

De modo geral, a análise aqui desenvolvida contribui para um maior entendimento de fenômenos de descontinuidade morfossintática, mais especificamente no domínio do sintagma nominal do português brasileiro falado no interior paulista. Ademais, os dados reforçam a constatação de que aspectos pragmáticos, que revelam as estratégias do falante em busca de cumprir seu propósito comunicativo, motivam processos de codificação morfossintática nas línguas, sempre a fim de maximizar a eficiência cognitiva das estruturas.

## REFERÊNCIAS

DIK, S. C. *The Theory of Functional Grammar*. Part I: the structure of the clause (Functional Grammar series 20). Edited by Kees Hengeveld. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Gragoatá* (UFF), v. 25, p. 165-183, 2008.

HAWKINS, J. A. *Word order universals*. New York: Academic Press, 1983.

HENGEVELD, K. Prototypical and non-prototypical noun phrases in Functional Discourse Grammar. In: RIJKHOFF, J.; VELASCO, D. G. (ed.). *The Noun Phrase in Functional Discourse Grammar*. Mouton de Gruyter: Berlim, 2008. p. 221-261.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KEIZER, E. *The English Noun Phrase*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

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

RIJKHOFF, J. *The Noun Phrase*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*, Department of Linguistics, University of Toronto, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>. Acesso em: 03 set. 2019.

VAN DE VELDE, F. PP extraction and extraposition in Functional Discourse Grammar, Leuven, *Language Sciences*. v. 34, p. 433-454, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/7100339/Vande\\_Velde\\_2012final\\_PP\\_extraposition\\_extraction](https://www.academia.edu/7100339/Vande_Velde_2012final_PP_extraposition_extraction) Acesso em: 03 set. 2019.

VELASCO, D. G. Discontinuity and Displacement in a Functional Theory of Grammar. University of Oviedo. *Proceedings of the 34<sup>th</sup> International AEDEAN Conference Almeria*, 2010. p. 412-420.

VELASCO, D. G. *La discontinuidad sintáctica en la Gramática Discursivo-Funcional*. IV Simpósio internacional de Linguística funcional, UFRN, Natal, 2017.

# Grau de auxiliaridade da microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] no português arcaico

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2700>

**José Roberto Prezotto Júnior<sup>1</sup>**

## Resumo

Propomos investigar, com base na abordagem construcional (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), a microconstrução aspectual [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] no português arcaico (séculos XIII-XV). Para análise, utilizamos o *Corpus do Português* (DAVIS; FERREIRA, 2006, 2016) e cotejamos parâmetros fundamentados nos estudos clássicos de verbo auxiliar. No período estudado, a microconstrução, sob a forma [leixar+de+V<sub>2inf.</sub>], apresenta índices de auxiliaridade e marca aspecto final (terminativo e cessativo). Além disso, ela é parcialmente esquemática, pela recorrência de elementos entre seus componentes, parcialmente produtiva, por ainda estar expandindo seus arranjos colocacionais, e não composicional, pela codificação de seus elementos como um *chunk* procedural.

**Palavras-chave:** auxiliaridade; verbo “deixar”; português arcaico.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; juniorprezotto0496@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7077-543X>

# Auxiliary degree of the micro-construction [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] in archaic Portuguese

## Abstract

We propose to investigate, based on the constructional approach (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), the aspectual micro-construction [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] in archaic Portuguese (13<sup>th</sup>-15<sup>th</sup> centuries). For the analysis, we used the *Portuguese Corpus* (DAVIS; FERREIRA, 2006, 2016) and we outlined parameters based on the classical studies of auxiliary verb. In the studied period, the micro-construction, under the form [leixar+de+V<sub>2inf.</sub>] shows auxiliary manifestation and marks egressive aspect (terminative, and cessative). Moreover, it is partly schematic due to the partly productive recurrence of elements among its components, because it still expands its collocational and non-compositional range, since its elements are encoded as a procedural chunk.

**Keywords:** Auxiliarity; verb “deixar”; archaic Portuguese.

## Introdução

A língua, para a abordagem construcional, é uma rede de construções, as quais são pareadas de forma e significado, e a mudança linguística ocorre por pressões do uso em contextos de interação, firmando construções como novas representações na mente do usuário (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

Aliados à essa visão de língua e de mudança linguística, propomos um trabalho de cunho quantitativo e qualitativo para analisar e descrever a microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] no período arcaico do português, correspondente aos séculos XIII, XIV e XV<sup>2</sup>.

A hipótese defendida é a de que a microconstrução em foco já manifesta auxiliabilidade e caminha em direção à inserção na rede auxiliar do português. Para corroborar esse fato, levantamos parâmetros que os critérios clássicos dos trabalhos sobre verbo auxiliar (LOBATO, 1975; HEINE, 1993; LONGO; CAMPOS, 2002; ILARI; BASSO, 2008) são aplicados à luz da abordagem adotada, com o objetivo geral de evidenciar o grau de auxiliabilidade da microconstrução em estudo e com objetivo específico de mostrar o comportamento de suas propriedades construcionais: esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

---

2 Embora a microconstrução se grafasse como [leixar+de+V<sub>2inf.</sub>], optamos por, ao longo da análise, representá-la em sua forma atual [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>].



Para alcançar os objetivos propostos, este artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos uma rápida discussão sobre a abordagem construcional, sobre auxiliaridade e a categoria de aspecto; na seção 2, descrevemos a metodologia; a seção 3 traz a descrição e a análise da microconstrução a partir dos parâmetros de análise; e, por fim, a seção 4 traz as considerações finais.

## 1. Referencial teórico

### 1.1 Abordagem construcional da mudança linguística

A abordagem construcional da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013) se insere no âmbito de uma série de estudos de descrição e de análise linguística denominados *Modelos Baseados no Uso*. Esse termo foi primeiramente cunhado por Langacker (1987) e se expandiu para os estudos que compreendem a estrutura linguística como resultado da experiência humana com a linguagem.

A abordagem construcional se desenvolve como um modo de repensar os estudos anteriores sobre gramaticalização e lexicalização, com o intuito de olhar para o fenômeno da mudança linguística em termos construcionais, buscando verificar como se dá a emergência e o desenvolvimento de novos pareamentos de forma e de significado.

Esses pareamentos são tomados como unidade de análise e são chamados de construções. Traugott e Trousdale (2013, p. 8) as representam da seguinte maneira:

[[F]     [S]]

Os autores entendem esse pareamento como uma unidade convencionalizada, em que F [Forma] abarca sintaxe, morfologia e fonologia, enquanto S [Significado] compreende discurso, semântica e pragmática. Esses níveis devem ser concebidos como holísticos.

Assim, a língua é concebida como uma rede de construções. A noção de redes revela que a organização da língua não se difere da organização de outros aspectos da cognição humana. Segundo Langacker (2008, p. 222, grifo no original, tradução nossa<sup>3</sup>),

[...] nós podemos descrever a língua como um inventário **estruturado** de unidades linguísticas convencionais. Essa estrutura – a organização de unidades em redes e conjuntos – é intimamente relacionada ao uso da língua, ambos [redes e conjuntos] moldam e são moldados pelo uso.

---

3 No original: “We can describe a language as a structured inventory of conventional linguistic units. This structure—the organization of units into networks and assemblies—is intimately related to language use, both shaping it and being shaped by it.”

Como podemos notar, conceber a língua pela metáfora de redes reforça seu caráter multidimensional, uma vez que as redes mostram que as dimensões da linguagem não são modulares, mas são radiais e representadas por níveis de categorização, isto é, de como ordenamos as construções em nossa mente. Há, portanto, graus de abstratização, de generalização e de ligações entre os nós.

Segundo Traugott e Trousdale (2013), as construções são caracterizadas em termos de três propriedades gradientes. A esquematicidade é uma propriedade da categorização e retrata o grau de abstratização de uma construção. Essa propriedade é gradiente de duas maneiras: i) pelo fator “mais ou menos” em que construções parcialmente sancionadas podem se tornar completamente sancionadas ao longo do tempo, tornando-se mais esquemáticas; e ii) pela gradação hierárquica da rede em esquemas, subesquemas e microconstruções (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

A produtividade retrata o grau de extensibilidade (BARDDAL, 2008) e também o limite (BOAS, 2008) de um esquema. Em outras palavras, quando um esquema é mais produtivo, ele tende a atrair, por exemplo, construções menos esquemáticas, que passam a integrar o rol de construções ligadas a esse esquema mais abstrato e já devidamente convencionalizado na língua. Essa propriedade está ligada ao aumento de frequência da construção, quanto mais o usuário a usa, mais ela se torna rotinizada (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

A composicionalidade retrata a extensão de significado de uma construção, ou seja, o grau de transparência ou de opacidade da ligação entre forma e significado. Quando a construção é composicional, o significado é derivado da soma das subpartes que a compõem, dizemos que ela ainda possui transparência semântica; por outro lado, quando a construção é não-composicional, o sentido decorre do todo da construção, dizemos, portanto, que ela é opaca (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

Nessa perspectiva, a mudança linguística pode ser vista como “locada na *interação* e... negociada entre os falantes no curso da interação” (MILROY, 1992 apud TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 21, *itálico no original, tradução nossa*<sup>4</sup>). A mudança inicia-se com uma nova representação na mente do usuário da língua e prevê a atuação de dois mecanismos: a neoanálise, quando um elemento da construção se modifica, e a analogização, quando há o recrutamento de uma construção para um subesquema ou esquema já existente na rede.

---

4 No original: “located in speaker-*interaction* and... negotiated between speakers in the course of interaction.”

Os autores concebem dois tipos de mudança: i) *mudança construcional*: refere-se à alteração apenas da forma ou apenas do significado, representando um micropasso de mudança, e ii) *construcionalização*: refere-se à alteração tanto na forma quanto no significado, fazendo emergir na rede um novo nó.

A construcionalização pode ser de dois tipos: lexical ou gramatical. Aqui, nosso foco recai na segunda, pois o objeto de investigação denota a categoria de aspecto, sendo, então, de natureza procedural. Assim, a construcionalização gramatical é definida como “[...] o desenvolvimento, por meio de uma série de pequenas mudanças, de um novo pareamento de forma-significado de um signo, o qual apresenta, principalmente, uma função procedural” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 147, tradução nossa<sup>5</sup>).

Os autores sustentam que a construcionalização gramatical pode ser explicada em termos de produtividade, esquematicidade, composicionalidade. Nos casos de construcionalização gramatical, o que se verifica é um aumento de produtividade e esquematicidade e uma redução no nível de composicionalidade.

## 1.2 Auxiliaridade e a categoria gramatical de aspecto

A caracterização de verbo auxiliar na literatura linguística é um tanto problemática pelos inúmeros critérios, taxonomias e propriedades que o definem (Cf. LOBATO, 1975; HEINE, 1993; LONGO; CAMPOS, 2002; ILARI; BASSO, 2008). Muitas abordagens entendem esse tipo verbal como um morfema ou como uma classe de palavras, uma categoria sintática, uma entidade funcionalmente ou semanticamente definida (HEINE, 1993).

Em vista disso, seguiremos a proposta de Heine (1993). O autor defende que o termo “auxiliar” se refere a um item linguístico que possui o maior número de características de auxiliaridade, constituindo, portanto, um “bom auxiliar” na língua.

Então, um “bom auxiliar” é o verbo que é usado “para alocar uma situação descrita em uma sentença com referência ao tempo dêitico (tempo), atribuir um contorno temporal a ela (aspecto) ou para avaliar sua realidade (modalidade)” (HEINE, 1993, p. 22, tradução nossa<sup>6</sup>).

Neste trabalho, nosso foco recai sobre a categoria de aspecto. Com base em Comrie (1976), Castilho (2002) e Travaglia (2014), podemos definir, sucintamente, essa categoria

---

5 No original: “[...] the development through a series of small-step changes of a form<sub>new</sub>-meaning<sub>new</sub> sign that is (mostly) procedural in function.”.

6 No original: “to place the situation described in the sentence with reference to deitic time (tense), to ascribe a temporal contour to it (aspect), or to assess its reality (modality).”.

como as fases temporais internas de uma dada situação<sup>7</sup>. Em outras palavras, essa categoria envolve o tempo interno, indicando os graus de realização, de processamento, de fim, de início, de resultado de uma determinada situação.

Focamos, aqui, duas nuances aspectuais para a noção de aspecto final: cessativo e terminativo. Geralmente, não há uma clara distinção na literatura sobre a noção de fim, isto é, há autores, como Castilho (2002), que designam aspecto terminativo genericamente para o significado de fim; já outros, como Travaglia (2014), quando descreve as perífrases aspectuais do português, que apontam distinções entre o cessativo e a noção de terminativo.

Neste trabalho, entendemos que a distinção do tipo final entre cessativo e terminativo, como discutido em Travaglia (2014), é importante, pois o cessamento de algo não implica necessariamente a conclusão de uma situação, mas sim a suspensão de algo que pode ser temporário, ao passo que o aspecto terminativo implica necessariamente a conclusão de algo, sem possibilidade de retomada da situação. [Deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] parece marcar essas duas nuances de finalização (cessamento e término).

## 2. Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, que é de natureza quantitativa e qualitativa, adotamos a abordagem construcional da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013) e fazemos uso de quatro parâmetros de análise que se baseiam na aplicação dos critérios clássicos de auxiliaridade de Lobato (1975), Heine (1993), Longo e Campos (2002) e Ilari e Basso (2008).

Como universo de investigação, utilizamos o *Corpus do Português* [gênero/histórico e web/dialetos] (DAVIS; FERREIRA, 2006, 2016), que contempla usos reais da língua. Tal *corpus* se subdivide em dois grandes *subcorpora*, o primeiro [gênero/histórico] é composto por mais de 45 milhões de palavras (mais de 57 mil textos escritos em Português do século XIII ao século XX), e o segundo [web/dialetos] é composto por 1 bilhão de palavras, reunindo dados de páginas eletrônicas de quatro países que falam Português (Brasil, Portugal, Angola e Moçambique). Essa segunda amostra privilegia ocorrências do português contemporâneo (século XXI)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Utilizamos neste trabalho o termo genérico *situação*, conforme adotado por Comrie (1976); cobrindo as noções de *estado* (estático, a menos que alterado); *evento* (dinâmico, visto como um todo completo) e *processo* (dinâmico, visto de dentro, em progresso).

<sup>8</sup> O *corpus* está disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>

Coletamos e analisamos 153 ocorrências em três sincronias, séculos XIII, XVI e XV, correspondentes ao período arcaico do português, a partir da entrada [leix\*]. Das ocorrências coletadas, recortamos, para este trabalho, somente as ocorrências em que a microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] estava presente, contabilizando então, 151 ocorrências<sup>9</sup>. Esses fatos se encontram na tabela 1.

**Tabela 1.** Número de ocorrências de “deixar” no português arcaico

Séculos	Coleta	[deixar+de+V <sub>2inf.</sub> ]
XIII	12	10
XIV	69	69
XV	72	72
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>151</b>

**Fonte:** Elaboração própria

As ocorrências coletadas foram analisadas mediante os parâmetros de análise listados abaixo e quantificadas, em termos de frequência/porcentagem, no programa *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Os parâmetros estão dispostos no quadro 1.

**Quadro 1.** Parâmetros de análise

<i>Tipo de microconstrução:</i> classificação das microconstruções em aspectual cessativa ou aspectual terminativa.
<i>Sujeito: Correferencialidade e traços semânticos:</i> compartilhamento do mesmo sujeito entre o verbo auxiliar e o verbo principal da microconstrução e traços semânticos do sujeito das microconstruções: [+ humano] ou [- humano]; [+ genérico] ou [+ específico].
<i>Tipos de elementos intervenientes:</i> presença ou ausência de material interveniente entre V <sub>1</sub> e V <sub>2inf.</sub>
<i>Tipos de V<sub>2inf.</sub></i> tipo de estado-de-coisas (doravante EsCo) expresso por V <sub>2inf.</sub> : EsCo: Posição, EsCo: Estado, EsCo: Ação, EsCo: Processo ou Proposição.

**Fonte:** Elaboração própria

<sup>9</sup> As duas ocorrências coletadas, mas não contabilizadas neste trabalho, são caso da microconstrução prospectiva [deixar+por+V<sub>2inf.</sub>].

É importante mencionar que utilizamos os seguintes dicionários e glossários para compreender as ocorrências do português arcaico, principalmente para elaborar as adaptações das ocorrências para o português moderno: i) *Dicionário de Verbos Portugueses do século 12 e 13/14* (XAVIER; VICENTE; CRISPIM, 2003); ii) *Glosario da poesia medieval profana galego-portuguesa* (FERREIRO, 2014) e iii) *Glossário das Cantigas de Santa Maria* (METTMANN, 1972).

### 3. Descrição e análise da microconstrução

#### 3.1 Tipo de aspecto instanciado pela microconstrução

A microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] está presente no português desde seus primeiros séculos. Por isso, não podemos determinar um ponto de partida claro que evidencie a construcionalização gramatical da microconstrução. Nosso intuito, então, é investigar o comportamento dessa microconstrução no período arcaico e o início de sua consolidação enquanto marcadora de aspecto, não é nosso objetivo mostrar a trajetória de “deixar” enquanto verbo pleno até seu estatuto de auxiliar.

Conforme se observa na tabela 2, a microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>], no português arcaico, designa duas construções procedurais: aspectual final (cessativa e terminativa) e polar positiva.

**Tabela 2.** Tipos procedurais da microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] no português arcaico

	<i>Aspectual cessativa</i>	<i>Aspectual terminativa</i>	<i>Polar positiva</i>	<b>Total</b>
<b>Século XIII</b>	4 33.4%	1 8.3%	5 41.7%	10 100%
<b>Século XIV</b>	33 47.8%	1 1.5%	35 50.7%	69 100%
<b>Século XV</b>	31 43%	12 16.7%	29 40.3%	72 100%
<b>Total</b>	<b>68</b> <b>45.1%</b>	<b>14</b> <b>9.2%</b>	69 45.7%	<b>151</b> <b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria

A tabela 2 revela que, no português arcaico, quando a microconstrução marca aspecto final, a nuance mais frequente é a de cessativo (com 45.1%). Ao observar os dados, é

importante notar o crescimento da frequência do aspecto terminativo, que, no século XV, passa a ocorrer mais vezes em relação aos séculos anteriores, atingindo 9.2% de toda coleta. A construção de polaridade positiva não será considerada em nossa análise por não indicar auxiliaridade.

A ocorrência em (1) ilustra a primeira nuance aspectual, cessativo, que assinala a fase final de uma situação cujo traço é [+ durativo], mas não atinge um ponto terminal, apenas sinaliza seu cessamento.

- (1) [...] *ElRey **leixou de fazer** as festas que, no poer, do Sancto Olio a seus filhos, ordenava: e esta por ElRey de Napoles e ElRey de Navarra e o Ifante Dom Anrique, irmaaõs da Raynha, serem presos em Italia, em, que se conthem a causa deste facto. Neste anno de mil quatro centos trinta e cinco, estando ElRey em Lixboa propoz de mandar poer, com grande solepnidade e manificencia, ho Santo Olio a seus filhos; e teendo ordenadas grandes festas. (14:Pina:Duarte).*

*“O rei deixou de fazer as festas em que ordenava a imposição do Santo Óleo em seus filhos porque o rei de Nápoles, o rei de Navarra e o infante Dom Henrique, irmãos da rainha, estavam presos na Itália. Neste ano de mil quatrocentos e trinta e cinco, estando o rei em Lisboa, propôs mandar pôr o Santo Óleo em seus filhos com grande solenidade e magnificência, ordenando grandes festas.”*

Observa-se, em (1), que o sujeito, “O rei”, cessa uma situação que estava em curso. O EsCo de “fazer festas” ainda pode ser retomado, uma vez que há, contextualmente, a explicitação de que tal evento se interrompeu devido à prisão dos familiares da rainha, mas voltou a ocorrer depois no ano indicado.

As ocorrências em (2) e (3) revelam que, no período arcaico, havia duas formas, [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] e [deixar+a+V<sub>2inf.</sub>], para marcar aspecto cessativo.

- (2) *Agora **leixaremos** aquy **de fallar** del rei dom Sancho e tornaremos a fallar do conde dom Fernam Gonçalvez, de seu coração esforçado e do seu começo e de seus feitos. (13:CIPM:CGEsp).*

*“Agora, deixaremos de falar aqui do rei Dom Sancho e voltaremos a falar do conde Dom Fernam Gonçalvez, de seu coração valente, de seu começo e de seus feitos”.*

- (3) *E deu a dom Garcia, seu filho, [...]. Mas agora **leixaremos** aquy **a fallar** na estorya del rei dõ Afomso, o Magno e contaremos de Audela, rey de Cordova. (13:CIPM:CGEsp).*

*“E deu seu filho a Dom Garcia, [...]. Mas agora deixaremos de falar aqui na estória do rei Dom Afonso, o Magno, e contaremos sobre Audela, rei de Cordova.”*

Em (3), o usuário está falando sobre o rei Dom Sancho e em (4) sobre o rei Dom Afonso. No fluxo das ocorrências, o usuário interrompe ou cessa o assunto corrente e passa a discursar sobre outro assunto.

Quantitativamente, notamos que, no período indicado, [deixar+a+V<sub>2inf.</sub>] é menos frequente que sua concorrente, [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>]. A tabela abaixo ilustra esse fato.

**Tabela 3.** Microconstruções de aspecto cessativo no português arcaico

	[deixar+a+V <sub>2inf.</sub> ]	[deixar+de+V <sub>2inf.</sub> ]	Total
<i>Português arcaico</i>	11 16.2%	57 83.8%	68 100%

**Fonte:** Elaboração própria

Uma possível resposta para a extinção da microconstrução [deixar+a+V<sub>2inf.</sub>] no português seria a especialização do tipo aspectual, em que a preposição “a” se especializaria para marcar aspecto cursivo, como é comum até a sincronia atual no português europeu, e a preposição “de” se especializaria para marcar aspecto final, nesse caso, a nuance de cessativo.

O segundo tipo de aspecto codificado por [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>], no português arcaico, é o terminativo, que se refere ao atingimento de um ponto terminal de uma dada situação. Em outras palavras, houve a finalização do EsCo descrito, o que se pode observar na ocorrência em (4).

(4) *Os outros, quand’ esto viron, 1 prometeron que **leixassen d.** en sabado **comer** carne, 1 e que o muito guardassen por onrra da Virgen santa. (12Mettman:CantigasSM3).*

*“Os outros, quando viram isso, prometeram que deixassem de comer carne no sábado e que o guardassem por honra da Virgem santa.”.*

Em (4), o EsCo com [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] é encaixado no predicado principal “prometer”, permitindo, então, inferir a terminação do EsCo. Dificilmente, os referentes voltarão a realizar tal ação em algum outro momento.

O segundo tipo construcional, polaridade positiva, encontrado no período arcaico com [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] só ocorre quando algum operador negativo escopa os componentes da microconstrução. Nesse caso, a negação do valor *default* (negativo) gera uma microconstrução com polaridade positiva, em que negar a microconstrução polar negativa equivale a afirmar. A ocorrência em (5) exemplifica esse tipo.



(5) *E daly se defendiom os christãos mui rigamente e pouquos deles vemçiom muitos porque ho lugar era forte pera se defenderem, mas por todo iso não **leixaram** os mouros **de os combater** triguosamente por ganhar o monte. (14:Cron1419).*

*“E dali os cristãos de defendiam muito rigorosamente e poucos deles venciam, porque o lugar era forte para se defenderem, mas, mesmo com tudo isso, os mouros não deixaram de os combater rapidamente para ganhar o monte”.*

A ocorrência em (5) demonstra que, com o operador de negação, [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] inverte sua polaridade, passando a ser positiva ou afirmativa, ao parafrasear a ocorrência, temos: “os mouros combateram os cristãos”. Vale ressaltar que não analisamos, neste trabalho, essa construção por não indicar aspecto, embora a forma seja a mesma.

### 3.2 Sujeito: correferencialidade e traços semânticos

Nesse parâmetro, o intuito é verificar se “deixar” e o V<sub>2inf.</sub> que o acompanha apresentam o mesmo sujeito ou se, em algum momento, esses verbos apresentam sujeitos distintos. Esse critério está fundamentado em Lobato (1975) e Ilari e Basso (2008), que alegam ser este um dos critérios definidores da auxiliaridade de um verbo. Observemos a ocorrência:

(6) *E, quando Julyo Cesar os vyo em aquela pressa, entendeo que se perderyam hy muytos delles e mandoulhes que **leixassem de sobyr** e que se vehessem decendo seu passo. E elles fezerõno assy e tornaronsse pera suas tendas [...]*

*“E, quando Júlio César os viu naquela força, entendeu que se perderiam ali muitos deles e mandou que eles deixassem de subir e que viessem diminuindo seus passos. E eles fizeram assim e voltaram para suas tendas [...]”.*

Em (6), o sujeito elíptico “eles” é compartilhado tanto por “deixar” quanto pelo V<sub>2inf.</sub> no caso “subir”. A maior evidência para aferir a correferencialidade é a concordância das desinências modo-temporal e número-pessoa que não é realizada por V<sub>2inf.</sub>, cuja forma permanece infinitiva, mas, sim, por V<sub>1</sub> que, por se situar no primeiro *slot*, estende a concordância para todos componentes da microconstrução.

Em vista disso, em termos composicionais, a microconstrução é analisada pelo usuário como um todo, como um *chunk* procedural; as categorias gramaticais, realizadas morfologicamente estão em V<sub>1</sub> que, em conjunto a uma preposição “de” e a um V<sub>2inf.</sub>, efetivam a marcação de aspecto. Portanto, podemos advogar pela não composicionalidade da microconstrução, uma vez que “deixar” não sanciona estrutura argumental e seu sentido está abstratizado para a marcação da semântica de fim.

Em termos quantitativos, os dois verbos da microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] apresentam o mesmo sujeito em todas as ocorrências coletadas nas três sincronias do português arcaico, sendo um primeiro indício para o estabelecimento de auxiliaridade do objeto sob investigação.

Ao verificar os traços semânticos do sujeito compartilhado entre “deixar” e V<sub>2inf.</sub>, no interior da microconstrução, chegamos à tabela 4.

**Tabela 4.** Traços semânticos de sujeito da microconstrução

	[+humano]; [+específico]	[+humano]; [+genérico]	[-humano]; [+específico]	[-humano]; [+genérico]	Total
<b>Século XIII</b>	3 80%	2 20%	- -	- -	5 100%
<b>Século XIV</b>	18 53%	15 44.1%	1 2.9%	- -	34 100%
<b>Século XV</b>	28 65.1%	11 25.6%	4 9.3%	- -	43 100%
<b>Total</b>	<b>49</b> <b>59.7%</b>	<b>28</b> <b>34.2%</b>	5 6.1%	- -	<b>82</b> <b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria

Os dados acima mostram que a microconstrução [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] apresenta no século XIII a variabilidade colocacional de sujeito restrito, permitindo somente o traço de [+ humano]. Ao longo dos séculos, há a expansão desse arranjo, como verificado, no século XIV, há uma única ocorrência inovadora com o traço de [- humano], que se expande no século XV. É importante notar a não presença de sujeito com os traços [-humano; + genérico]. Nesse período, os traços semânticos predominantes são: [+ humano; + específico], 59.7%, e [+ humano; + genérico], 34.2%,

As ocorrências (7) e (8) exemplificam os traços de sujeito mais frequentes. O referente da microconstrução em (7), “o rei dom Rodrigo”, tem os traços semânticos de [+ humano; + específico] já o sujeito elíptico da ocorrência em (8), “eles”, possui os traços de [+ humano; + genérico], pois não sabemos, especificamente, quem são os referentes indicados.

(7) *Despois que el rei dom Rodrigo **leixou de fazer** seu planto, mandou ajuntar as mais gentes que pode aver e guisousse muy toste e foisse onde soube que era Tarife. (13:CIPM:CGEsp).*

*“Depois que o rei Dom Rodrigo deixou de fazer seu plantio, mandou juntar muitas pessoas que possam existir e se arrumou muito cedo e se foi para o Tarife.”*

(8) *E, veendo el rey esto, como non aproveitava nada o combato, mandou que se afastassen todos afora e **leixassem de combater**.* (13:CIPM:CGEsp).

*“E vendo isso, o rei, como não tinha nenhum benefício no combate, [...] mandou que todos se afastassem e deixassem de combater.”*

Ao longo do português arcaico, a microconstrução sob análise começa a aumentar sua variabilidade colocacional de tipo semântico de sujeito. Nessa expansão, ocorre uma mudança construcional, o *slot* prototípico de sujeito [+ humano] é neoanalisado e passa a abarcar outros traços, como [- humano].

Ademais, esse crescimento colocacional indica aumento da produtividade *type*, uma vez que as microconstruções não ficam restritas a um determinado sujeito com limitações de traços, mas podem passar a ocorrer diferentes traços.

Defendemos, assim, que, por meio da expansão de arranjo colocacional de sujeito, [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>] inicia a consolidação de seu grau de auxiliaridade no português gradualmente.

### 3.3 Tipos de elementos intervenientes

Nesse parâmetro, buscamos verificar a presença ou a ausência de material interveniente entre “deixar” e V<sub>2inf.</sub>. Nossa hipótese é a de que a microconstrução em foco vai se tornando mais esquemática gradualmente, ao longo dos séculos, impossibilitando a presença de elementos entre seus componentes.

**Tabela 5.** Materiais intervenientes na microconstrução

	SN	SAdv	Clítico	Ausência	Total
<b>Século XIII</b>	- -	1 20%	- -	4 80%	5 100%
<b>Século XIV</b>	6 17.6%	11 32.4%	2 5.9%	15 44.1%	34 100%
<b>Século XV</b>	6 13.9%	2 4.7%	5 11.6%	30 69.8%	43 100%
<b>Total</b>	<b>12</b> <b>14.7%</b>	<b>14</b> <b>17%</b>	7 8.5%	<b>49</b> <b>59.8%</b>	82 100%

**Fonte:** Elaboração própria

A tabela 5 demonstra que, no interior de [deixar+de+V<sub>2inf.</sub>], podem ocorrer diferentes tipos de elementos entre “deixar” e V<sub>2inf.</sub>. Apesar do fato de que nas três sincronias analisadas a frequência da ausência de intervenções seja maior, total de 49 ocorrências, 59.8%, há possibilidade de inserção de sintagmas adverbiais, 17%, nominais, 14.7% e clíticos, 8.5%.

Excluindo o caso de ausência de elementos intervenientes, as ocorrências que seguem mostram como o objeto em estudo foi variável na história do português.

(9) *A quarta decima batalha foy em Ytalya con Marelo e Crespino e venceuhos Anybal e matou hos ambos. [...]. Agora **leixa** a estoria **de fallar** desto e torna a contar de como os Romããos entrarem ã Espanha. (13:CIPM:CGEsp).*

*“A décima quarta batalha foi em Ytalya com Marelo e Crespino e Anibal os venceu e matou ambos [...]. Agora, deixa de falar desta estória e volta a contar de como os romanos entraram na Espanha.”*

Em (9), há presença do SN “a estória” entre deixar, preposição e V<sub>2inf.</sub>, denotando aspecto final. É relevante mencionar que geralmente são encontrados, no período investigado, SN sujeitos pospostos a V<sub>1</sub> ou SN objetos antepostos a V<sub>2inf.</sub>, localizando-se no interior do *chunk* gramatical.

(10) *E deu a dom Garcia, seu filho, [...]. Mas agora **leixaremos** aquy **a fallar** na estorya del rei dõ Afomso, o Magno e contaremos de Audela, rey de Cordova. (13:CIPM:CGEsp).*

*“E deu seu filho a Dom Garcia, [...]. Mas agora deixaremos de falar aqui na estória do rei Dom Afonso, o Magno, e contaremos sobre Audela, rei de Cordova.”*

Em (10), há a presença do advérbio de lugar “aqui” entre  $V_1$ , a preposição “a” e  $V_{2inf}$  “falar”. Em vista do exposto, podemos classificar [deixar+de+ $V_2$ ] como semiaberta ou parcialmente esquemática, pois possibilita inserções de elementos entre seus constituintes.

Em suma, as três sincronias estudadas mostram o declínio de elementos intervenientes; esse fato é entendido como uma mudança construcional atuante ao longo desses séculos, em que pela rotinização da ordem dos componentes, há a fixação de  $V_1$  no primeiro *slot*, da preposição e de  $V_{2inf}$  no último *slot* disponível, fortalecendo a microconstrução enquanto um *chunk* para marcar aspecto.

### 3.4 Tipos de $V_{2inf}$ .

Almejamos investigar, nesse último parâmetro, o *slot* de  $V_{2inf}$ , verificando o tipo de verbo que pode ocorrer nessa posição.

Para alcançar esse objetivo, classificaremos os tipos de  $V_{2inf}$  encontrados a partir da tipologia de EsCo de Dik (1989). Mesmo sendo uma tipologia referente à predicação, a utilizamos porque o verbo que aciona o EsCo é o  $V_{2inf}$ , o qual define toda a estrutura da predição. Vale enfatizar que “deixar” é aqui tratado como marcador aspectual, pois se assumíssemos a produtividade de todo *chunk*, “deixar” já presumiria o traço de controle.

**Tabela 6.** Tipos de  $V_{2inf}$ .

	<i>EsCo:</i> <i>Ação</i>	<i>EsCo:</i> <i>Processo</i>	<i>EsCo:</i> <i>Estado</i>	<i>EsCo:</i> <i>Posição</i>	<i>Proposição</i>	<b>Total</b>
<b>Século XIII</b>	4 90%	1 10%	- -	- -	- -	5 100%
<b>Século XIV</b>	28 82.4%	3 8.8%	3 8.8%	- -	- -	34 100%
<b>Século XV</b>	23 53.5%	2 4.6%	12 28%	1 2.3%	5 11.6%	43 100%
<b>Total</b>	<b>55</b> <b>67.1%</b>	6 7.3%	<b>15</b> <b>18.3%</b>	1 1.2%	5 6.1%	82 100%

**Fonte:** Elaboração própria

Os dados acima mostram que [deixar+de+ $V_{2inf}$ ] exibe, no século XIII,  $V_2$  com traço de [+ dinamicidade] que comporta EsCo dos tipos: Ação, 90% e Processo, 10%, que se distinguem pela presença de [+/- controle].

Na passagem para o século XIV, notamos algumas ocorrências com um novo conjunto de  $V_{2inf}$ , representado pelos traços [- dinamicidade, - controle] que comporta EsCo do tipo Estado, 8.8%. No século XV, novos conjuntos de  $V_{2inf}$  mais abstratos surgem, o de Posição, 2.3%, e o de Proposição, 11.6%, expressando não mais algo que acontece no mundo, mas algo que é avaliado em suas condições de verdade, de crença etc. Esses novos conjuntos indicam a extensão do arranjo colocacional de  $V_{2inf}$ , resultando no aumento da produtividade *type* desse *slot*.

Vejamos as ocorrências a seguir.

(11) *O mar era huû pouco boliçoso & el Rei anoJousse & **leixou de o seguir** por que hia muj lomge & tornousse ã terra & premdeo dona Johana sua molher (14:Lopes:Pedro).*

*“O mar era um pouco agitado, o Rei se enjoou e deixou de segui-lo porque ele ia muito longe. Voltou à terra e prendeu dona Joana sua mulher.”*

(12) *Deci a tanta baixeza, porque pus meu coraçam na soma de perfeçam, [...] Perdi lembrança de my, **leixei de ser** caualleiro por tirar de catiuero Quem me catiuou a my. (15:Trancoso:Proveito2).*

*“Desci tão baixo, porque coloquei meu coração como mais importante, [...] Perdi a lembrança de mim, deixei de ser cavaleiro porque tirei do cativo quem me tornou cativo.”*

(13) *E porem diziam os que estas & outras rrazões secretamente antressi falluam [...] Jsto ouuirom. **leixarom de creer** o que amte crijam [...]. (14:Lopes:Pedro).*

*“E, portanto, os diziam estas e outras razões que entre si falavam secretamente. Ouviram isso e deixaram de crer no que antes criam [...].”*

Em (11), o  $V_{2inf}$  “seguir” se classifica como EsCo do tipo Ação, em que o agente, “o rei”, tem controle sobre o evento dinâmico e finaliza o EsCo expresso. Em (12), o  $V_{2inf}$  “ser” é um Estado em que há ausência de controle e de dinamismo, o poeta não é mais cavaleiro. Em (13), há o fim de uma crença, esse tipo de  $V_{2inf}$  é o mais abstrato, sendo classificado como Proposição.

A partir desses exemplos, argumentamos que a microconstrução, a partir de  $V_{2inf}$  mais concretos, sofre outra mudança construcional, se neoanalisando e se expandindo para  $V_{2inf}$  mais abstratos, como aqueles que indicam Proposição cuja emergência só se dá no século XV. Então, no português arcaico, [deixar+de+ $V_{2inf}$ ] começa a expandir seu arranjo colocacional de verbo principal sancionando tanto verbos mais concretos quanto verbos mais abstratos.

Em vista disso, defendemos a produtividade parcial da microconstrução que, mesmo apresentando uma variedade de tipos de  $V_{2inf.}$ , ainda apresenta verbos principais concretos como mais frequentes.

## Considerações finais

A partir da descrição e da análise por meio dos parâmetros selecionados, reconhecemos a microconstrução em foco como membro do esquema auxiliar do português [ $V_1$ +prep+ $V_{2inf.}$ ]  $\leftrightarrow$  [ASPECTO] e a concebemos como um *chunk* procedural indicador de aspecto final, apresentando as nuances de cessativo e de terminativo.

No período arcaico, [deixar+de+ $V_{2inf.}$ ] já pode ser considerada uma microconstrução auxiliar do português, por evidenciarmos índices de auxiliaridade, como o compartilhamento de sujeitos entre  $V_1$  e  $V_{2inf.}$ , a formação de um *chunk* composto por um  $V_1$ , “deixar”, totalmente abstratizado, seguido da preposição “de” e de um  $V_{2inf.}$  responsável pela estrutura argumental.

Além disso, ela se revela em processo de construcionalização gramatical que possivelmente levará à sua consolidação nos séculos seguintes. A microconstrução apresenta, nas sincronias estudadas, três mudanças construcionais, via o mecanismo de neoanálise: i) expansão dos traços semânticos de sujeito que de essencialmente [+ humano], se expande para outros traços, como [- humano], ii) maior fixação da ordem de seus componentes, que, apesar da presença de materiais intervenientes, começa a ser mais frequente a ausência de elementos entre “deixar”, a preposição e  $V_{2inf.}$ , e, iii) expansão dos tipos de  $V_{2inf.}$  possibilitando a sanção de verbos mais abstratos, como aqueles que indicam Estado e Proposição.

Dada essa caracterização, [deixar+de+ $V_{2inf.}$ ] é parcialmente esquemática, por permitir a inserção de elementos e ter o *slot* de  $V_{2inf.}$  totalmente aberto, parcialmente produtiva, por ainda estar em fase de expansão de seus arranjos colocacionais e não composicional, pois seus elementos são concebidos como um todo procedural.

O encaminhamento futuro que se delinea para este trabalho está na continuação da descrição e da análise da microconstrução em outras sincronias e em outros períodos da história do português, a fim de aferir sua consolidação na rede auxiliar do português.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. O autor é membro do Grupo de Estudos Sociofuncionalistas.

## REFERÊNCIAS

- BARDDAL, J. *Productivity: Evidence from case and argument structure in Icelandic*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.
- BOAS, H. C. Resolving form-meaning discrepancies. In: LEINO, J. (ed.). *Constructional Reorganization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 11-26.
- CASTILHO, A. Aspecto verbal no Português falado. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. VIII. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 83-121.
- COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- DAVIS, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300s-1900s*, 2006, 2016. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989. pt. 1.
- FERREIRO, M. *Glosario da poesia medieval profana galego-portuguesa*. Universidade da Coruña, 2014. Disponível em: <http://glossa.gal>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 1993.
- ILARI, R.; BASSO, R. M. Classes de palavras e processos de construção. 3. O verbo. In: NEVES, M. H. M.; ILARI, R. (org.). *Gramática do Português Falado Culto no Brasil*. v. II. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 163-365.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. v. I. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LOBATO, L. M. P. Os verbos auxiliares em Português contemporâneo. Critérios de Auxiliaridade. In: LOBATO, L. et al. *Análises Linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 27-91.



LONGO, B. O.; CAMPOS, O. S. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no Português falado. In: ABAURRE, M. B. M., RODRIGUES, A. C. S. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 445-497.

METTMANN, W. Glossário. In: AFONSO X, O SÁBIO. *Cantigas de Santa Maria*. v. I e II. Coimbra: Universidade, 1972.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. 5. ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

XAVIER, M. F.; VICENTE, G.; CRISPIM, M. L. (org.). *Dicionário de Verbos Portugueses do Século 12 e 13/14*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2003. Disponível em: <http://cipm.fcsh.unl.pt>. Acesso em: 13 mar. 2019.

# Padrões morfossintáticos da inferência e da dedução em língua portuguesa

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2694>

**Vítor Henrique Santos da Silva<sup>1</sup>**

## **Resumo**

A evidencialidade é utilizada para indicar a fonte da informação contida em um enunciado ou o meio pelo qual essa informação foi obtida. A Gramática Discursivo-Funcional, teoria que embasou este estudo, reconhece diferentes subtipos desse fenômeno, dois dos quais interessaram a este trabalho: a inferência, que é um raciocínio assentado no conhecimento interno do falante; e a dedução, que é um cálculo mental baseado em evidências perceptuais. O objetivo deste estudo foi verificar se há marcas morfossintáticas distintas para a codificação dos dois subtipos em língua portuguesa. Os dados indicam que a inferência apresenta mais possibilidades de expressão do que a dedução, já que esta é codificada apenas em relações de complementação e justaposição, e aquela, além dessas duas, é também expressa por modificação e parentetização.

**Palavras-chave:** evidencialidade; inferência; dedução; Gramática Discursivo-Funcional.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [vitorhss20@gmail.com](mailto:vitorhss20@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-4649-2170>.

# Les modèles morphosyntaxiques de l'inférence et de la déduction en langue portugaise

## Résumé

Le médiatif est utilisé pour indiquer la source de l'information contenue dans un énoncé ou le moyen par lequel cette information a été obtenue. La Grammaire Fonctionnelle-Discursive, qui est le cadre théorique de cette étude, reconnaît de différents types de ce phénomène, dont deux entre eux ont intéressé à ce travail: l'inférence, qui est un raisonnement basé sur la connaissance interne au locuteur ; et la déduction, qui est un calcul mental fondé sur des preuves perceptives. Le but de cette étude était de vérifier s'il y a des marques morphosyntaxiques distinctes pour la codification des deux sous-types en portugais. Les données indiquent que l'inférence présente plus de possibilités d'expression que la déduction, puisque celle-ci n'est codifiée que par complémentation et juxtaposition, et celle-là, en plus de ces deux, est également exprimée par modification et parenthésage.

**Mots-clés:** médiatif; inférence; déduction; Grammaire Fonctionnelle-Discursive.

## 1. Introdução

A evidencialidade é uma categoria qualificacional utilizada para indicar a fonte da informação veiculada em um enunciado ou o meio pelo qual essa informação foi obtida. A Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), doravante GDF, aparato teórico utilizado nesta pesquisa, define essa categoria com base no escopo do elemento evidencial, reconhecendo atualmente cinco subtipos (HENGEVELD; FISCHER, 2018). A esta pesquisa interessaram dois deles, que marcam uma informação como proveniente de um cálculo mental, diferindo com relação à evidência utilizada para o raciocínio: a *inferência* está assentada no conhecimento de mundo do falante, ao passo que a *dedução* é baseada em evidências perceptuais.

Tendo em vista a relevância dessa distinção para a gramática de várias línguas, como a do Tariana (AIKHENVALD, 2003), por exemplo, que apresenta elementos gramaticais distintos para codificar uma inferência e uma dedução, a pesquisa aqui descrita tem o objetivo de verificar se o português brasileiro marca, por meios morfossintáticos, a diferença semântica existente entre esses subtipos. Os resultados apresentados neste trabalho são parte de um projeto maior, realizado como dissertação de mestrado e apresentado em Silva (2020), que busca não só verificar a distinção morfossintática entre inferência e dedução, mas também investiga como os dois subtipos interagem com outras categorias qualificacionais, tais como, tempo e modo.

Na seção 2, há a apresentação do aparato teórico utilizado para a pesquisa e do fenômeno estudado sob a luz dessa teoria; na seção 3, são apresentados o corpus e os critérios de seleção e de análise das ocorrências; na seção 4, encontra-se a análise dos dados; e, por fim, na seção 5, são feitas as considerações finais.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 A Gramática Discursivo-Funcional**

Este trabalho foi embasado pela Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), uma teoria que entende o discurso como estratificado em níveis e camadas hierárquicos, em que as operações dos níveis superiores determinam as operações dos níveis inferiores. A GDF é entendida como o Componente Gramatical de um modelo maior de interação verbal, composto também pelos Componentes Conceitual, Contextual e de Saída. O Componente Conceitual lida com as intenções e com as ideias do falante, sendo o motivador da produção linguística realizada no Componente Gramatical. O Componente Contextual, por sua vez, é responsável por armazenar informações do discurso corrente e de discursos anteriores, assim como outras informações contextuais importantes para a interação. O Componente Gramatical é responsável pelas operações linguísticas de formulação e decodificação, traduzindo as intenções comunicativas do falante e dando forma virtual a elas. Por último, o Componente de Saída trata da expressão, por meio da fala, da escrita ou da gestualidade, do que foi produzido no Componente Gramatical.

A GDF está organizada em quatro níveis hierárquicos que, por sua vez, estão subdivididos em camadas hierárquicas e não hierárquicas. O Nível Interpessoal (da pragmática) é responsável por captar aspectos que interferem na relação entre falante e ouvinte e por determinar as relações discursivas que precisam estabelecer-se para que as intenções comunicativas possam ser transmitidas de forma eficiente.

O Nível Representacional (da semântica) é responsável pela representação do mundo extralinguístico. Sua camada mais alta é o Conteúdo Proposicional, que diz respeito a um construto mental que não pode ser localizado no tempo nem no espaço e que é avaliado apenas pelo seu estatuto de verdade ou pela fonte da informação. Na sequência, encontra-se a camada do Episódio, que consiste em um ou mais Estados de Coisas que demonstram unidade ou continuidade de Tempo, Lugar, Participantes e Domínios de Realidade (HENGEVELD; FISCHER; GRANDIS, 2018). A terceira camada mais alta na hierarquia é o Estado de Coisas, um evento que pode ser localizado no tempo e no espaço e pode ser avaliado em termos de realização. Em seguida, está a Propriedade Configuracional, que é o conjunto de moldes de predicação disponíveis em uma língua, consistindo em uma relação entre outras camadas não hierárquicas entre si. Elas podem ser: Propriedade Lexical, que especifica outras entidades e não tem existência

independente, avaliada por sua aplicabilidade; Indivíduo, que é uma entidade concreta e tangível, que ocupa uma porção de espaço; Tempo, que diz respeito às categorias temporais existentes em uma língua; Lugar, que é uma porção de espaço em que se situam outras entidades semânticas; e outras categorias minoritárias, entre elas, a Maneira, a Razão e a Quantidade, que não são utilizadas na definição dos subtipos evidenciais e que, por isso, não serão apresentadas em detalhes.

O Nível Morfossintático recebe o *input* das operações de formulação que ocorrem no Nível Interpessoal e no Nível Representacional e organiza essa informação, por meio da operação de codificação morfossintática, na ordem em que os elementos deverão ser expressos pelo componente de saída. A camada mais alta na hierarquia do Nível Morfossintático é a Expressão Linguística, que consiste em um conjunto de pelo menos uma Oração, um Sintagma ou uma Palavra que podem ser utilizados de forma independente. Na sequência, há a camada da Oração, que pode ser composta por combinações de Sintagmas, Palavras e Orações encaixadas. A camada seguinte na hierarquia é o Sintagma, que pode ser composto por combinações de Palavras, outros Sintagmas e até mesmo Orações encaixadas. Por último, há a camada da Palavra, que consiste na combinação de Morfemas, outras Palavras e até mesmo Sintagmas e Orações.

O Nível Fonológico, por sua vez, é o responsável por organizar toda a informação proveniente dos níveis anteriores e convertê-la em uma representação digital que servirá de *input* ao Componente de Saída, o qual expressará o conteúdo linguístico produzido no Componente Gramatical. Tendo em vista que a análise apresentada à frente não considera fatores fonológicos, esse nível não será discutido detalhadamente.

## **2.2 Subtipos evidenciais segundo a GDF**

A GDF trata a evidencialidade como uma categoria ampla que abarca fenômenos de natureza pragmática e semântica, como dito acima. Nesse aparato teórico, fenômenos como a evidencialidade são definidos com base em seu escopo, o que permite prever, inclusive sua interação com outras categorias qualificacionais, como tempo, modo, aspecto etc. A seguir, são apresentados os subtipos evidenciais reconhecidos atualmente pela GDF.

Segundo Hengeveld e Fischer (2018), a *citação* marca um enunciado como originalmente produzido por outro falante, exatamente da maneira como é apresentado. Por ter escopo inclusive sobre a *locução*, esse subtipo evidencial atua na camada do Ato Discursivo. A seguir, um exemplo de como funciona essa categoria em português:

(1) “Vocês roubaram meus sonhos e infância”, diz Greta Thunberg na ONU. (internet<sup>2</sup>)

Nesse exemplo, o enunciado *Vocês roubaram meus sonhos e infância* é atribuído a outro indivíduo por meio do verbo *dizer* e das aspas. Essas últimas indicam também que ele é reproduzido do modo como foi originalmente proferido, e essa característica confere a esse evidencial o estatuto de citação.

O segundo subtipo evidencial do Nível Interpessoal é a *reportatividade*, que também marca uma informação como originalmente produzida por outrem, recontada com as próprias palavras do falante. Esse subtipo evidencial está alocado na camada do Conteúdo Comunicado, pois ele está sob o escopo da llocução, como demonstram Hengeveld e Fischer (2018). A seguir, um exemplo de reportatividade em língua portuguesa:

(2) Eu *ouvi* que você estava trabalhando em um projeto solo. (VENDRAME, 2010, p. 115).

Nessa ocorrência, o falante indica, por meio do verbo *ouvir*, que o Conteúdo Comunicado *que você estava trabalhando em um projeto solo* foi originalmente produzido por outra pessoa. Nesse caso, a informação é recontada com as próprias palavras do falante, configurando reportatividade.

No Nível Representacional, encontram-se três subtipos evidenciais. O de maior escopo é a *inferência*, o qual recai sobre a camada do Conteúdo Proposicional, que diz respeito a um cálculo mental assentado no conhecimento de mundo do falante. Segundo Hengeveld e Hattnher (2015), a inferência atua sobre essa camada porque a evidência utilizada como base para o cálculo mental é de natureza proposicional, como se observa a seguir:

(3) Não podemos nos agarrar a nada. Conhecestes o Hélio ao nascer e acompanhaste o seu crescimento. Embora não tenhas tido um filho, *sei*, sempre soube pelo teu olhar, que compreendes o sentido mais profundo da paternidade. (KAPP-BARBOSA, 2017, p. 121).

Nesse exemplo, o falante infere que seu interlocutor compreende o sentido mais profundo da paternidade tendo como base o que sabe sobre paternidade e sobre os hábitos de seu interlocutor. Como a base para o cálculo mental é um conhecimento, a marca evidencial se caracteriza como uma inferência.

O segundo subtipo mais alto na hierarquia do Nível Representacional é a *dedução*, que é um cálculo mental assentado em evidências perceptuais. Ela tem escopo sobre a camada do Episódio porque é concebida como uma relação entre eventos, sendo eles a

---

2 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/voces-roubaram-meus-sonhos-e-infancia-diz-greta-thunberg-na-onu/>.

percepção que embasa o cálculo mental e o evento deduzido. Um exemplo de dedução pode ser visto a seguir:

(4) *Sei*, pelo barulho do encanamento do edifício, que o vizinho do andar de cima já acordou e está escovando os dentes. (KAPP-BARBOSA, 2017, p. 125).

Na ocorrência (4), a evidência utilizada para o falante deduzir *que o vizinho do andar de cima já acordou e está escovando os dentes* é uma percepção sonora, o *barulho do encanamento do edifício*, configurando, portanto, uma dedução.

O último subtipo evidencial é a *percepção de evento*, que diz respeito à percepção de um Estado de Coisas por meio de um dos cinco sentidos. Por esse motivo, esse subtipo evidencial tem escopo sobre a camada do Estado de Coisas. A ocorrência a seguir ilustra esse fenômeno:

(5) Quanto às tremidinhas também já senti várias vezes. Mas, gente, fiquei tão feliz agora. *Senti* ela mexer de verdade! Agorinha mesmo. Nada brusco, uma cosquinha, mas que deu para ter certeza que é ela. (VENDRAME, 2010, p. 135).

Nessa ocorrência, a falante está grávida e sente seu filho mexer dentro de sua barriga. Como o Estado de Coisas é percebido diretamente por meio do tato, o verbo evidencial assume o sentido de percepção direta.

### 3. Universo de pesquisa

#### 3.1 O cópuz

Para a análise apresentada neste trabalho, foram selecionados seis verbos que têm, entre outras funções, a capacidade de codificar a inferência e a dedução, sendo eles *inferir*, *deduzir*, *concluir*, *perceber*, *observar* e *ver*. A escolha desses verbos foi motivada pela classe semântica atribuída a eles: enquanto *inferir*, *deduzir* e *concluir* são considerados verbos cognitivos, *perceber*, *observar* e *ver* são entendidos como verbos de percepção. A pesquisa da qual deriva este trabalho tem o intuito de verificar se, por ser embasada por uma percepção sensorial, a dedução seria preferencialmente expressa por verbos de percepção e se, por não necessitar de uma evidência externa, a inferência seria neutra quanto ao elemento que a expressa. Não é objetivo do recorte aqui realizado desenvolver essa discussão, que, entretanto, poderá ser conferida em Silva (2020).

As ocorrências analisadas são retiradas de dois cópuz, a saber: o Corpus Brasileiro (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010), que, segundo seu *site* oficial, é um projeto do Grupo de Estudos de Linguística de Corpus (GELC), do Programa de Pós-

Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP, financiado pela FAPESP, e que conta com aproximadamente um bilhão de palavras do português brasileiro contemporâneo; e o Timestamped JSI (TRAMPUS; NOVAK, 2012), que é um projeto do Instituto Jozef Stefan, da Eslovênia, composto por textos da internet, de vários países lusófonos, que conta com mais de 2,7 bilhões de palavras. A busca das ocorrências foi realizada com o auxílio da ferramenta *Sketch Engine*, uma plataforma *on-line* que permite trabalhar com cerca de 500 corpuses, divididos entre mais de 90 línguas, e que dá acesso aos dois corpuses utilizados nesta pesquisa.

No levantamento dos dados, foram escolhidas apenas ocorrências em que a evidência utilizada como base para o cálculo mental estivesse disponível no contexto provido pelo *Sketch Engine*, já que, a princípio, essa seria a única maneira de diferenciar a inferência da dedução. Além disso, foram selecionadas apenas ocorrências em que o verbo analisado: i) possui sentido de cálculo mental; ii) está no presente do indicativo; iii) na primeira pessoa do singular; e iv) fora do escopo da negação. A escolha do primeiro critério deve-se ao fato de que os verbos selecionados são polissêmicos, e os sentidos que interessam a este trabalho são apenas aqueles relacionados à codificação de um cálculo mental. O segundo critério foi selecionado a fim de evitar ambiguidades entre um uso evidencial propriamente dito e o simples relato de uma ação mental, que pode acontecer com o verbo no passado. Além disso, como o falante tem de ter feito a inferência ou a dedução antes do momento de enunciação ou concomitantemente a ele, o futuro é bloqueado em um verbo evidencial. O terceiro critério justifica-se pela natureza dêitica da evidencialidade (HAAN, 2005; HASSLER, 2010), já que ela apresenta uma relação entre o falante e seu enunciado, e a pessoa gramatical utilizada para marcar o falante é, canonicamente, a primeira pessoa do singular. O último critério é motivado pelo bloqueio do sentido evidencial quando a negação atua sobre um dos verbos escolhidos, já que ela nega a própria obtenção da informação por aquele meio, como em *?O chão está seco, não deduzo que choveu*. Por outro lado, a negação pode atuar sobre o elemento inferido ou deduzido, como em *O chão está seco, deduzo que não choveu*.

Inicialmente, foi proposto que se trabalhasse com 50 ocorrências de cada verbo, o que não foi possível no caso de *inferir* e *deduzir*, que apresentam baixa frequência de uso e poucas ocorrências utilizáveis (depois de realizada a seleção com os critérios apresentados anteriormente). O número de ocorrências da análise pode ser encontrado na tabela a seguir:



**Tabela 1.** Número de ocorrências evidenciais

<b>Verbo evidencial</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Inferir	37
Deduzir	40
Concluir	50
Perceber	50
Observar	50
Ver	50
Total	277

**Fonte:** Elaboração própria

Na análise que segue, duas das ocorrências levantadas não serão consideradas, pois há uma sobreposição entre inferência e dedução no cálculo mental contido nelas, como se vê a seguir:

(6) Eu olhei e tinha quatro rapazes armados, com arma longa. Eu *deduzo* que seja fuzil. (JSI:globo)

Nessa ocorrência, o cálculo mental é fortemente amparado por uma percepção sensorial, já que é a visão que indica o tamanho e o formato da arma que está sendo segurada. Além disso, ele também é fortemente amparado pelo conhecimento do falante sobre armamentos, já que a identificação do tipo de arma só é possível porque o falante tem conhecimento do que é ou não um fuzil. Desse modo, por não poder ser definido *a priori* como inferência ou dedução, essa e outra ocorrência análoga foram excluídas da análise aqui apresentada.

### **3.2 Critérios de análise das ocorrências**

A fim de verificar a existência ou não de distinção formal entre inferência e dedução, os seguintes critérios de análise foram propostos: i) subtipo evidencial, para identificar as ocorrências como inferência ou dedução; ii) relação morfossintática entre o evidencial e o elemento inferido ou deduzido (EID), que pode ser de complementação, justaposição, modificação ou parentetização; e iii) forma da estrutura inferida ou deduzida, que pode ser uma Oração finita, não finita ou um Sintagma não oracional.

## 4. Análise dos dados

A Oração evidencial e o EID podem estabelecer diferentes tipos de relações morfossintáticas, como se observa na tabela a seguir:

**Tabela 2.** Padrões morfossintáticos dos evidenciais

Relação morfossintática	Subtipo evidencial	
	Inferência	Dedução
Complementação	90% (224)	92% (24)
Justaposição	2% (5)	8% (2)
Modificação	3,2% (8)	- (0)
Parentetização	4,8% (12)	- (0)
Total	100% (249)	100% (26)

**Fonte:** Elaboração própria

Como se vê na tabela 2, a relação de complementação é a mais frequente para codificar os subtipos evidenciais analisados neste trabalho, representando 90% das ocorrências de inferência e 92% das ocorrências de dedução. Além disso, ambas podem ser codificadas pela relação de justaposição, que diz respeito a 2% das inferências analisadas e 8% das deduções. No corpus, a modificação e a parentetização são encontradas apenas com a inferência, representando 3,2% e 4,8%, respectivamente, das ocorrências desse subtipo.

A relação de *complementação* é aquela que apresenta mais variedade de combinações entre o evidencial e o EID, já que esse último pode ser de diferentes tipos. Nas Orações complexas, o verbo evidencial é núcleo da Oração matriz, e o EID se dá sobre a forma de uma Oração completiva, que ocupa a posição de Objeto do verbo evidencial. Essa configuração, em que a completiva é uma Oração finita, é utilizada para veicular tanto a inferência (7) quanto a dedução (8), como se vê a seguir:

(7) Amava a família e perdeu filhos quando eram ainda crianças. Morreu de causas desconhecidas, mas *deduzo* que foi de tuberculose. Havia uma epidemia de tísica na época em Londres e muitos padeceram. (CB:Jour:News).

(8) Percebo que o senhor é um entusiasta da sua linha de pensamento, como sou da minha – disse ele. – *Observo* pelo seu indicador que o senhor faz os seus próprios cigarros. (JSI:uol).

Em (7), a partir do conhecimento de que havia uma epidemia de tuberculose na época em que a pessoa citada morreu, o falante infere que a causa da morte foi essa doença. Como a base para o raciocínio é um conhecimento, essa ocorrência se caracteriza como uma inferência. Já em (8), o falante percebe, por meio da visão, vestígios de produção de cigarro nos dedos de seu interlocutor e deduz então que ele faz os seus próprios cigarros. A evidência em que se assenta o cálculo mental é uma percepção por meio dos sentidos, o que configura uma dedução.

Outro tipo de estrutura que pode aparecer como argumento do predicado evidencial são as Orações não finitas. Elas estão restritas às ocorrências de inferência e a tipos específicos de predicação, sendo eles: predicação de um lugar adjetival (10), predicação de classificação (11), predicação de identificação (12) e predicação de existência (13).

(10) Segundo Soares (1999), que também pesquisou livros didáticos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, são vários os problemas advindos dessa maneira inadequada de escolarizar a literatura e cita, entre eles, a desestruturação dos textos, a seleção limitada de autores e obras e a fragmentação do texto, o qual *infiro ser o mais grave*, pois isso implicará na formação do conceito de texto por parte do aluno e, muitas vezes também, por parte do professor. (CB:Aca:TaD).

Nessa ocorrência, a partir do que sabe sobre as implicações advindas do ensino com textos fragmentados, o falante infere que esse é o problema mais grave das maneiras inadequadas de se ensinar literatura. A propriedade *grave* está predicando sobre o pronome *o qual*, que, por sua vez, faz referência ao Sintagma Nominal *a fragmentação do texto*. O evidencial inferencial marca que essa caracterização é fruto de um cálculo mental.

(11) Não é pois pelo aviltamento dos povos dominados que se devem julgar das disposições naturais do homem a favor ou contra a servidão, mas sim pelo prodígio realizado por todos os povos livres para se defenderem da opressão. Sei que os primeiros nada fazem senão enaltecer continuamente a paz e o sossego de que gozam sob seus grilhões e que chamam de paz à mais miserável das servidões, mas quando vejo os outros sacrificarem os prazeres e o repouso, a riqueza, o poder e a própria vida pela conservação deste único bem tão desprezado por aqueles que o perderam [...] *concluo não poderem ser os escravos os mais indicados para raciocinar sobre a liberdade*. (CB:Aca:Art).

No exemplo (11), com base no comportamento que observa em povos livres e povos escravizados, o falante conclui que os últimos não são os mais adequados para raciocinar sobre a liberdade. A classificação negativa se dá entre *os escravos* e *os mais indicados para raciocinar sobre a liberdade*, que é então marcada como decorrente de um raciocínio cuja base é um conhecimento.

(12) Conversamos sobre o “homem da net”, que eu mais tarde *deduzo ser alguém da operadora de telefonia*, porque “A Helena quer a net aí pra falar com a família dela lá no Ceará, diz ela que dá pra ver tudo o que acontece lá direto do celular, então ele veio aí instalar, mas não dava de jeito nenhum e depois deu”. (JSI:tribunademinas).

Nessa ocorrência, o falante identifica o *homem da net* como *alguém da operadora de telefonia*, tendo como base o relato da mulher com quem fala. Essa identificação é então marcada por um evidencial inferencial, para demonstrar que a informação provém de um cálculo mental.

(13) O relator dos embargos, ministro Ricardo Lewandowski, deu provimento ao pedido e entendeu não estar configurada prática de crime. “*Concluo não haver prova* de que a acusada tenha de qualquer forma interferido na escolha de livros a serem adquiridos para o programa de educação de jovens e adultos”. (JSI:conexaoto).

Nesse exemplo, a partir da análise dos fatos, o falante infere que não existem provas que demonstrem a culpabilidade da acusada. Como o raciocínio está assentado na análise de documentos e outros tipos de informações verbais, o uso do verbo *concluir* configura uma inferência.

O que todas essas ocorrências têm em comum é que o núcleo das Orações não finitas são verbos de apoio, ou seja, que não têm conteúdo semântico e são introduzidos apenas no Nível Morfossintático da gramática. Essa parece ser a motivação para que assumam a forma de Oração não finita quando estão sob o escopo do evidencial inferencial.

Além disso, a razão para o complemento da dedução não ser encontrado sob a forma de uma Oração não finita parece ser a proximidade temporal e espacial que essa forma implica. Desse modo, em uma expressão como *vejo que as crianças estão brincando (porque ouço barulho de bola)*, se a completiva aparecesse sob a forma não finita, *vejo as crianças brincarem*, o sentido evidencial necessariamente mudaria e passaria a ser de uma percepção de evento, pois implicaria que o falante presencia o evento *as crianças brincarem*.

Os verbos evidenciais também podem aparecer sob a forma de Orações simples, casos em que a posição de Objeto é ocupada por um pronome que faz referência à proposição que contém o EID, como se vê nos exemplos a seguir:

(14) Nós já nos esbarramos por aí. Porque, provavelmente, moramos no mesmo bairro e pegamos o mesmo ônibus. *Deduzo* isso de forma simples já que foi neste veículo que eu perdi o meu Kindle. (JSI:papodehomem).

(15) Eu também percebo se estão com problema ou nervosos. Eu acho que a minha demonstração é na voz. Eu percebo *isso* na voz das pessoas, na forma de se expressar. Entre as colegas você sente pela voz quando elas estão tristes, muda totalmente. [...]. Então, eu vejo diferença: a voz alegre é mais clara, mais ativa; e a voz triste é para dentro, falta entusiasmo, é pausada. (CB:Aca:Art).

Em (14), o trecho *Porque, provavelmente, moramos no mesmo bairro e pegamos o mesmo ônibus* não recebe nenhuma marca evidencial. Entretanto, o falante retoma essa informação, por meio do pronome *isso*, e a caracteriza como inferida, apresentando inclusive a evidência que sustenta sua afirmação. Em (15), o falante deduz o estado emocional de alguém a partir das características sonoras da voz da pessoa. É importante salientar que a base para o cálculo mental não é o conteúdo das palavras, mas sim o modo como o som é articulado, e, por isso, configura uma dedução.

Outro tipo de Oração evidencial simples é encontrado quando o Objeto do verbo inferencial é um nome proposicional, como se vê no seguinte exemplo:

(16) Portanto, o mesmo livro de capa vermelha deve dar a origem a duas cores diferentes. Entretanto, infiro a *consciência-mediata-de-outros* através de seus relatos verbais e seus relatos verbais "vermelho" são semelhantes aos meus. (CB:Aca:Art).

Nessa ocorrência, por meio do relato das outras pessoas, o falante infere a consciência-mediata delas. Já que a base para o cálculo mental são informações transmitidas por outrem, esse caso configura uma inferência. Nesse tipo de ocorrência, o Conteúdo Proposicional que serve de argumento Inativo<sup>3</sup> ao predicado evidencial não contém todas as camadas hierarquicamente inferiores do Nível Representacional, como acontece com os Conteúdos Proposicionais codificados por Orações; por ser um Sintagma Nominal, o Conteúdo Proposicional consiste em uma (relação de) Propriedade(s) apenas.

Além da complementação, os verbos evidenciais ainda podem estabelecer uma relação de *justaposição* com o EID, como se observa nos seguintes exemplos:

(17) [...] o que meu pai falava era respeitado, na minha casa eu aprendi a honrar pai e mãe só assim eu poderia ser feliz e ter paz, hoje *percebo* porque tenho filho e uma esposa linda e vivo em paz. (JSI:politacareal).

---

3 Em uma predicação de dois lugares, como *eu infiro a consciência-mediata-de-outros*, o argumento Inativo é o elemento que desempenha um papel mais passivo, nesse caso, *a consciência-mediata-de-outros*, enquanto o argumento Ativo é o que tem papel mais ativo, nesse caso, *eu*.

(18) E o homem insiste. Abre os braços um pouco languidamente. Meneia a cabeça. Argumenta algo em seu favor – *deduzo* pela maneira como ele leva as mãos em concha, as pontas dos dedos contra o próprio peito. (JSI:tribunademinas).

Em (17), o falante infere que uma pessoa só é feliz e tem paz se honrar os pais, tendo como base para o cálculo mental sua própria experiência, já que sempre respeitou essa premissa e, atualmente, vive em paz. Por ter como base as experiências do falante adquiridas ao longo de sua vida, essa ocorrência caracteriza uma inferência. Já em (18), a evidência utilizada pelo falante é uma percepção visual, já que ele infere que o homem argumenta algo a seu favor a partir dos gestos que observa o homem fazer. Desse modo, essa ocorrência é marcada por uma dedução.

Nos dois casos, as Orações evidenciais não apresentam dependência semântica nem morfossintática da Oração que contém o EID, podendo ocorrer por si mesmas. A relação entre as duas partes do enunciado pode ser recuperada no Componente Contextual, e essa recuperação é auxiliada pelas Orações que contêm a evidência utilizada no cálculo mental.

A dedução, nos dados analisados, está restrita à complementação e à justaposição. A inferência, por outro lado, pode ser encontrada em outras relações morfossintáticas, como a *modificação*, que ocorre quando o verbo evidencial está contido em uma Oração modificadora, a qual pode ter escopo sobre outra Oração, como em (19), ou sobre Sintagmas não oracionais, como em (20) e (21):

(19) Não é feliz com meu pai, *pelo que observo*, leva a mesma vida que minha defunta mãe!  
(CB:Aca:TaD).

Nessa ocorrência, o falante infere que sua madrasta não é feliz com seu pai comparando a vida que ela leva com a que sua mãe levava. Como o cálculo mental está assentado em um conhecimento interno ao falante, esse uso do verbo *observar* configura uma inferência. O escopo da inferência recai sobre toda a Oração *Não é feliz com meu pai*, ao passo que *leva a mesma vida que minha defunta mãe!* apresenta a evidência que o falante utiliza para fazer sua afirmação. Não é possível entender que essa última Oração está sobre o escopo do evidencial porque ela apresenta llocução diferente da contida na Oração inferencial. Como esse subtipo atua em uma camada hierarquicamente inferior à da llocução, não pode ter escopo sobre ela.

(20) José Ermírio, seu filho mais velho, figura humana singular *pelo que deduzo de relatos a seu respeito*, foi o primeiro diretor da FIESP. (CB:Pol:SoC).

Nesse exemplo, a partir de relatos sobre uma pessoa, o falante infere que esse indivíduo foi uma figura humana singular. A atribuição da inferência não é feita à Oração principal

*José Ermírio foi o primeiro diretor da FIESP, mas ao aposto de um de seus constituintes, que marca figura humana singular, um Sintagma Nominal, como sendo fruto de um cálculo mental.*

(21) Estamos diante de um projeto em torno do qual, pela primeira vez nesta Casa, se vislumbra um grau de consenso inacreditável. No entanto, não se quer votar o projeto, pois foi rompido um acordo com o PT, relacionado a outro projeto – ou o acordo não era bem assim, ou tem que ser discutido depois. Não podemos prejudicar os trabalhadores em função de um desacordo, *pelo que percebo*, dentro da própria bancada do PT. (CB:Pol:SoC).

Na ocorrência (21), com base na atitude dos outros parlamentares, o falante infere que há um desacordo dentro da bancada de um dos partidos. Nela, a Oração evidencial modificadora tem escopo sobre um Sintagma Preposicional, que serve como argumento para o nome *desacordo*.

Como é possível observar nos exemplos apresentados anteriormente, a modificação tem maior mobilidade no enunciado do que a complementação e a justaposição, já que a Oração modificadora pode ter escopo tanto sobre Orações quanto sobre unidades menores que a Oração, e seu posicionamento varia a fim de demonstrar esse escopo. Essa relação morfossintática se mostra, assim, um recurso do qual o falante dispõe para marcar também como inferidas unidades semânticas codificadas, no Nível Morfossintático, pelas camadas do Sintagma e da Palavra, o que não é visto nas outras duas relações apresentadas anteriormente.

Uma última relação morfossintática é encontrada especificamente com os evidenciais inferenciais, sendo ela a *parentetização*. Essa relação pode ser considerada um tipo de cossubordinação, já que não apresenta dependência morfossintática da Oração com a qual se relaciona, mas demonstra dependência pragmática dessa outra. A Oração evidencial parentética funciona como um comentário do falante, marcando um elemento como inferido, e se localiza nas adjacências de outra Oração, como em (22) e (23), quando o falante pretende marcar toda ela como inferida, ou é inserida no meio de outra Oração, como em (24), quando o falante deseja marcar apenas um constituinte como inferido.

(22) Porém, permita que eu me concentre – como há de ser a sua intenção, *concluo* – na crise econômica. (JSI:uol).

O contexto mais amplo de (22) é que esse enunciado está inserido em um texto que trata da crise econômica, e, nos trechos imediatamente anteriores a esse, o autor discorre sobre a origem da palavra *crise*, na medicina. Por se tratar de um texto sobre outro assunto, o autor pode afirmar que o real objeto de interesse do leitor é a crise econômica, e não a origem médica do termo. É isso que lhe permite inferir *como há de ser a sua intenção*, uma Oração apositiva, que é então marcada como fruto de um cálculo mental. Por ocupar a adjacência dessa Oração apositiva, o evidencial parentético tem escopo sobre toda ela.

(23) Até porque, quem quer beber, bebe do mesmo jeito, só que do lado de fora, causando confusões tremendas, como invasão de jardins com churrasqueiras improvisadas, urina no meio da rua, nos muros e nos gramados alheios; lixo por todo lado, moradores ameaçados e invadidos nos seus direitos. Tanto é verdade que, antes de os jogos começarem, os estádios encontram-se relativamente vazios e, cinco minutos antes do início da partida, e cinco minutos antes do início da partida, se enchem de repente. Mas onde estava esse povo?, me pergunto. Lá fora, bebendo, *deduzo*. (JSI:otempo).

Nessa ocorrência, a partir do que sabe sobre a proibição de venda de bebidas alcoólicas dentro do estádio, o falante infere que o motivo de as pessoas esperarem até quase a hora do jogo para procurar seus lugares é que estão fora do estádio bebendo. Nesse exemplo, é interessante notar que o escopo do evidencial recai sobre uma Oração não finita, diferentemente do que acontece em (22), em que o parentético escopa uma Oração finita.

(24) Critica também a velocidade e agilidade no caso jurídico do ex-presidente. Está tudo errado, caracterizando, *deduzo*, má fé do articulista. (JSI:estado).

Em (24), o escopo da inferência recai sobre um único constituinte da Oração. Nela, a partir do comportamento do articulista, o falante infere que a situação caracteriza má fé desse outro indivíduo. Nessa ocorrência, apenas o Objeto do verbo *caracterizar* é marcado como inferido, e a Oração parentética é introduzida entre o predicado e o argumento para marcar esse escopo específico.

Assim como acontece com a modificação, a parentetização apresenta um comportamento diferente da complementação e da justaposição, pois ela pode ter escopo tanto sobre Orações quanto sobre unidades menores do que a Oração. Consequentemente, as Orações evidenciais modificadoras e parentéticas demonstram maior mobilidade morfossintática no enunciado e podem, então, ser inseridas em diferentes posições a depender do escopo do elemento que é inferido.

Os subtipos evidenciais, as relações morfossintáticas e o tipo de estrutura inferida ou deduzida são equacionados no quadro a seguir:



**Quadro 1.** Forma do elemento inferido ou deduzido nas relações morfossintáticas estabelecidas pela inferência e pela dedução

Relação morfossintática	Subtipo evidencial	
	Inferência	Dedução
Complementação	Oração finita Oração não finita Sintagma não oracional	Oração finita Sintagma não oracional
Justaposição	Oração finita	Oração finita
Modificação	Oração finita Sintagma não oracional	-
Parentetização	Oração finita Oração não finita Sintagma não oracional	-

**Fonte:** Elaboração própria

## 5. Considerações finais

Os dados observados indicam que a codificação da inferência e da dedução em português acontece de forma diferente. A inferência, nos dados analisados, é expressa em mais relações morfossintáticas do que a dedução, já que a primeira é codificada em relações de complementação, justaposição, modificação e parentetização, e a segunda aparece apenas nas relações de complementação e justaposição.

Mesmo na complementação, que é a relação mais frequente para expressar ambos os subtipos evidenciais, a inferência apresenta mais possibilidades de combinação do que a dedução com relação ao tipo de estrutura de seu complemento. Enquanto a posição de Objeto do verbo inferencial pode ser ocupada por uma Oração finita, por uma Oração não finita e por um Sintagma não oracional, na dedução o complemento pode ser uma Oração finita ou um Sintagma não oracional somente. Além disso, o complemento não oracional da inferência pode ser um nome substantival ou um pronome que faça referência a uma Oração, ao passo que, na dedução, o complemento pode ser apenas desse segundo tipo.

Por último, vale ressaltar que, na inferência, constituintes específicos da Oração podem ser marcados como provenientes de um cálculo mental, já que esse subtipo também é codificado por Orações modificadoras e parentéticas, que têm maior liberdade de posicionamento dentro do enunciado e podem focalizar tanto a Oração como um todo quanto somente um de seus constituintes.

## Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida para que esta pesquisa fosse realizada como projeto de mestrado, intitulado “A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional”, sob a orientação da Profa. Dra. Marize M. Dall’Aglio-Hattner.

## REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. *A Grammar of Tariana, from Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HAAN, F. Encoding speaker perspective: evidentials. In: FRAJZYNGIER, Z.; HODGES, A.; ROOD, D. (ed.). *Linguistic diversity and language theories*. Amsterdam: Benjamins, 2005. p. 379-397.

HATTNER, M. M. D. The interaction between tense and evidentials of event perception and deduction in Brazilian Native languages. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (ed.). *Casebook in Functional Discourse Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 39-66.

HASSLER, G. Epistemic modality and evidentiality and their determination on a deictic basis: the case of Romance languages. In: DIEWALD, G.; SMIRNOVA, E. (ed.). *Linguistic Realization of Evidentiality in European Languages*. Berlin/Nova York: Walter de Gruyter, 2010. p. 223-248.

HENGEVELD, K.; HATTNER, M. M. D. Four Types of Evidentiality in the Native Languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

HENGEVELD, K.; FISCHER, R. *Episodes, New Topics and Conditionals in A'ingae*. 2018. Disponível em: <http://www.keeshengeveld.nl>. Acesso em: 15 jan. 2019.

HENGEVELD, K.; FISCHER, R.; GRANDIS, S. A'ingae (Cofán/Kofán) Operators. *Open Linguistics*, v. 4, p. 328-355, 2018.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar*. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KAPP-BARBOSA, A. M. *Usos do verbo saber e a expressão da evidencialidade no português brasileiro*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

SARDINHA, T. B.; MOREIRA FILHO, J. L.; ALAMBERT, E. *Corpus Brasileiro*. São Paulo: CEPRI, LAEL, CNPq, Fapesp, PUCSP. 2010.

SILVA, V. H. S. *A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

TRAMPUS, M.; NOVAK, B. *The Internals Of An Aggregated Web News Feed*. Proceedings of 15th Multiconference on Information Society. 2012.

VENDRAME, V. *Os verbos ver, ouvir e sentir e a expressão da evidencialidade em língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

VENDRAME-FERRARI, V. Orações complexas com verbos de percepção como forma de expressão da evidencialidade. *Estudos Linguísticos*, v. 41, n. 1, p. 101-115, jan./abr. 2012.

# A importância interdisciplinar da documentação da Justiça Eclesiástica em São Paulo: o caso Joana Gil

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2697>

**Nathalia Reis Fernandes<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este estudo visa indicar as peculiaridades de um dos documentos manuscritos constantes do fundo documental da Cúria Metropolitana de São Paulo, dentre aqueles que se ocupam dos processos e procedimentos ligados aos chamados crimes contra a Igreja, os quais tramitavam perante a Justiça Eclesiástica. Com isso, pretende-se circunscrever o panorama dos estudos que vêm sendo desenvolvidos pelo projeto Bruxas Paulistas, por meio de um exemplo do material estudado. Serão descritos, do ponto de vista codicológico e das circunstâncias do caso, os autos da denúncia feita contra Joana Gil, jovem oriunda da cidade de Mogi Mirim, conhecida em razão de práticas da ordem do maravilhoso ou sobrenatural. Também serão expostas algumas peculiaridades linguísticas e jurídicas que podem fundamentar trabalhos futuros com viés interdisciplinar, vinculando a filologia, a linguística e o direito.

**Palavras-chave:** Justiça Eclesiástica; Bruxas Paulistas; crimes contra a Igreja; feitiçaria; edição de manuscritos.

---

<sup>1</sup> Sem filiação institucional; [nathlet@gmail.com](mailto:nathlet@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-1862-7835>.

# The interdisciplinary importance of Ecclesiastical Court's documentation in São Paulo: the Joana Gil case

## Abstract

This study aims to indicate some peculiarities of one of the manuscript documents included in the documentary background of the Metropolitan Curia of São Paulo, among those that deal with procedures and claims related to the so-called crimes against the Church, which were held before the Ecclesiastical Court. Thus, it is intended to show the status of the studies that have been developed by *Bruxas Paulistas* project, through an example of that material. From the codicological point of view and the circumstances of the case, there will be a description of the accusation made against Joana Gil, a young woman from Mogi-Mirim, Brazil, who was famed for marvelous or supernatural practices. There will also be an exposition on some linguistic and legal peculiarities that can support future work with focus on interdisciplinary studies, by linking philology, linguistics, and law.

**Keywords:** Ecclesiastical Court, *Bruxas Paulistas*, crimes against the Church, witchcraft, manuscript edition.

## 1. Introdução

O projeto *Bruxas Paulistas*, coordenado pelo Prof. Marcelo Módolo junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tem recuperado documentação pertinente a processos e procedimentos judiciais que tramitaram junto à Justiça Eclesiástica. A documentação, pertencente à Cúria Metropolitana de São Paulo, revela uma faceta esquecida da história do país: a presença, ainda que discreta, da Inquisição no Brasil e a forma pela qual a religião católica tratava usos e costumes de outros povos, bem como fenômenos tidos como “sobrenaturais”.

Os arquivos da Cúria, cuidadosamente organizados e preservados pela ação diligente de seu diretor, Jair Mongelli Junior, acolheram a proposta do projeto e abriram as portas para essa documentação de imensa riqueza para o pesquisador.

Foram localizados doze documentos junto à Cúria, que consistem em investigações a respeito de atos religiosos fora do costume católico e de fatos sobrenaturais, tidos como feitiçaria e punidos pela lei então vigente como crime contra a Igreja.

Esses documentos trazem algumas particularidades filológicas, que tornam interessante sua exploração e reforçam a importância da recuperação dos arquivos da Igreja Católica, em especial, os relacionados à Cúria, bem como trazem informações importantes para a própria história brasileira, e, mais especificamente, do direito brasileiro.

Além disso, procura-se acostumar o olhar do filólogo às estruturas judiciais, algo que já vem sendo explorado por vários pesquisadores e que, de nossa parte, vem sendo estudado desde o mestrado (FERNANDES, 2012).

Este trabalho é fruto do levantamento feito pelo Projeto até agora. Mas, aqui, nosso foco será a exploração dos aspectos filológicos e históricos que podem contribuir para a compreensão desse tipo de documentação, a partir da investigação conduzida em face das jovens Joana e Lucrecia Gil na cidade de Mogi Mirim (SP), por suposta prática de feitiçaria.

A partir desses aspectos, buscaremos comprovar a importância da documentação, que é bastante reforçada por dar margem a abordagens possíveis em diversas áreas do conhecimento: não só a filologia, evidentemente, mas também a linguística diacrônica e a história do direito. E é isso que tentaremos comprovar nos itens a seguir.

## **2. A documentação estudada**

### **2.1 Análise codicológica**

Partindo dos pressupostos sugeridos por Cambraia (2005) para a descrição documental, passamos a descrever a documentação objeto do estudo.

Trata-se de material elaborado ao longo do ano de 1758, na cidade de Mogi Mirim (SP), apresentado por folha de rosto preparada pelo próprio Arquivo da Cúria, em papel pautado e com observações a mão (neste ponto, o punho é do próprio Jair Mongelli). Esse papel, no formato folha de almoço, acaba servindo como uma “encadernação” improvisada para os catorze fólhos originais. O procedimento é repetido nos demais documentos que compõem o fundo da Justiça Eclesiástica na Cúria.

O suporte material dos documentos originais é cartáceo, sem pauta, apoiado em papel de arroz pelo Arquivo para conservação (o papel original está carcomido por traças em diversos pontos). O papel é de gramatura e cor equivalentes aos de outros documentos do mesmo fundo da Justiça Eclesiástica; e isso é bastante interessante, já que os diversos processos e procedimentos investigativos são de diversas partes do Estado — talvez estejamos diante de um padrão de papel utilizado na época ou na própria Justiça Eclesiástica (contudo, até o momento, isso não passa de conjectura).

A mancha é ocupada de forma regular, quase uniforme, com pouquíssimas variações nesse sentido. A tinta é escura, possivelmente ferrogálica.

No manuscrito ora estudado, quatro punhos estão presentes: o primeiro deles, Manoel Paez Gracia (Garcia?) é o mais constante, pois era o escrivão encarregado de captar os testemunhos que fazem parte da investigação. Mas Antonio Xavier de Mattos, vigário de Mogi Mirim e responsável pela abertura da investigação, também participa. Quando os autos<sup>2</sup> são enviados para a Cúria de São Paulo, em fase posterior do procedimento, passam a participar os punhos do escrivão Pedro Campos da Nóbrega Nogueira e do bispo da Sé, Manoel José Vaz.

O material que levantamos junto à Cúria data do século XVIII e se restringe ao Estado de São Paulo; portanto, nada mais natural que algum punho se repita em algum momento. Especificamente em relação à documentação estudada neste momento, Manoel José Vaz já participara da investigação conduzida em Jundiá em face de Escholastica Pinta da Silva e sua mãe, também acusadas de feitiçaria (esta documentação foi analisada em Porto (2018), estudo também derivado do projeto Bruxas Paulistas).

## 2.2 O caso

A documentação traz um auto em que o escrivão Gracia, incorporando também o papel de promotor eclesiástico, dá início a uma investigação, acerca de fato relatado ao Padre Mattos por um certo Manoel Gil: sua sobrinha Joana havia produzido feitos sobrenaturais em sua casa enquanto dormia – imagens sacras se deslocaram até sua cama enquanto dormia e chegaram mesmo a exalar sangue. Joana também havia vaticinado sobre a cidade e seus habitantes<sup>3</sup>.

(01) em Sua caza acontecia hum milagre extraordinario, qual era, de noyte, passarem-se as Imagens de Seo Oratorio, a da Virgem Nossa Senhora do Rozario com seo Menino nos brassos, e mais a de IESV Christo Crucificado, desde o Lugar em que estavam, para a cama onde dormia sua sobrinha [...], por virtude sobrenatural, sem que pessoa az Levasse, e ali se Colocarão sobre o peyto da mesma Denunciada e lhe revellarão successos occultos futuros como estas para vir um grande castigo de Deos sobre a Freguesia (fólio 12 r).

Suspeita-se que Lucrécia, filha de Manoel e prima de Joana, teria criado toda a cena do deslocamento das imagens, como brincadeira. A própria condição de Joana, “bastarda”

---

2 *Autos*: no jargão forense, o “conjunto das peças que compõem um processo judicial” (SIDOU, 2016, p. 138) ou outros procedimentos de fundo judicial, como os inquéritos. No singular, a palavra se vincula ao sentido latino original de ação ou movimento necessário, uma narrativa de medida ou ato processual (*idem, ibidem*).

3 Os trechos selecionados abaixo são todos do testemunho do Padre Mattos, que é bastante detalhado em comparação aos demais. Os fatos são relatados de acordo com o que Manoel Gil lhe diz em consulta sobre o suposto “milagre” da sobrinha, assim como com as decisões que ele, Padre Mattos, tomou a respeito do caso.

e “gentia da terra” (isto é, mestiça de indígena e branco), serve, para o Padre Mattos, como forma de avaliar o caráter da moça e a provável mentira. Mas as duas denunciadas rechaçam a acusação.

(02) Em Ocurrência decazo tal, avaliando-o por invenção, e arteficio, ou material, ou diabolico, pelas circunstancias de Ser mulher bastarda, isso he; de mistura de branco e carrijo, e rustica (fólio 11 v).

O Padre Mattos, em vista disso, determina a Manoel que punisse as moças com açoites, devendo continuar a fazê-lo caso os fenômenos continuassem; também determina a oitiva de testemunhas e diz a Manoel que não divulgue a ocorrência. Porém, os eventos fantásticos não param, mesmo depois do castigo.

(03) Assim prometeo cumprir o dito Manoel Antonio, e com effeyto (me contou) castigara a ambas denunciadas; de que Rezultou aparecerem no outro dia, ao amanhecer, as mesmas Imagenz Sacrilegamente afeadaz, e pollatas com Sangue Corrupto, de cor negra, e com ferida, assim em Seos labios (fólio 11 v).

Os autos registram que Joana não aprecia as “manifestações”. Considerava-as “coisa do demônio”. Porém, quem nos informa isso é o Padre Mattos, que teria ouvido a própria Joana dizê-lo.

(04) E Só me apresentou a Sobrinha denunciada, que perguntada pelo facto, me respondeo, não ella Senão que o demonio obrára tudo aquillo: e logo a fez levar, não para caza do dito Tio, onde estava, Senão para a de Seo Pay; e Se Sobreviveraõ os milagres: depois ouvi dizer, que ella Denunciada contava; que em forma de Rapaz Etiope via obrar o Demonio aquelas diabruras (fólio 12 r).

Mas não há registro feito a partir das palavras proferidas por Joana perante o escrivão, nem tampouco de sua prima Lucrecia.

Coletados os testemunhos – que corroboram alguns dos fatos relatados por Manoel –, os autos são enviados a São Paulo para análise da Cúria central, que decide enviar a documentação ao Tribunal do Santo Ofício, sediado em Portugal. Porém, não há notícia da conclusão a que chegou o Tribunal a esse respeito. Se consideradas culpadas, as moças poderiam ser levadas a Portugal para julgamento, e sujeitas às penas pertinentes.



## 3. Entendendo a documentação

### 3.1 Justiça Eclesiástica

Como mencionado anteriormente, a documentação em questão compõe os autos de um procedimento em curso perante a Justiça Eclesiástica de São Paulo, órgão vinculado ao Tribunal da Inquisição/Congregação do Santo Ofício.

A Justiça Eclesiástica era a competente<sup>4</sup> para o julgamento de questões de fé e costumes e tudo que fosse contrário à Igreja, conforme previsão das Ordenações Filipinas — compêndio legal elaborado por determinação de Filipe II da Espanha, quando este soberano passou a reinar por toda a Península Ibérica (como Filipe I de Portugal). As Ordenações só entraram em vigor no reinado de seu sucessor, mas perduraram por longo tempo, mesmo depois da restauração da monarquia portuguesa; no Brasil, especificamente, permaneceram em vigor mesmo depois da Independência, e aos poucos foram sendo substituídas (TUCCI; AZEVEDO, 2009).

O Livro IV das Ordenações Filipinas regula a parte estritamente procedimental dos feitos em andamento na Justiça Eclesiástica, como a própria questão da competência e da execução das penas. Já o Livro V traz o rol dos crimes por violação à fé católica e o funcionamento da Justiça Eclesiástica em Portugal (e, por extensão, no Brasil, na época colônia portuguesa). Porém, não houve o estabelecimento do Santo Ofício por aqui; sua presença se limitava à visitação esparsa de inquisidores.

Entre outros crimes contra a fé, a Justiça Eclesiástica investigava os crimes de blasfêmia, feitiçaria e heresia. Curiosamente, a conversão do cristão em outro credo religioso era objeto de análise pela Justiça dita “comum”, secular.

A Justiça Eclesiástica se limitava a investigar o crime (em nível local, como ocorre no documento aqui analisado), com o juiz eclesiástico funcionando como uma espécie de “perito” que avalia a existência da ofensa à religião. A sentença, com a determinação da pena a ser aplicada, era da competência do Tribunal do Santo Ofício. Porém, a execução da pena ficava por conta da justiça secular, que, em tese, deveria reavaliar a pena eclesiástica, mas na prática limitava-se à execução pura e simples (ALMEIDA, 1870, Livro V das Ordenações, ).

---

4 *Competência*: grau ou delimitação da manifestação da *jurisdição*, ou seja, a atividade em que o Poder Judiciário “diz o direito” em meio a conflitos de interesse (SIDOU, 2016). É a “quantidade de jurisdição cujo exercício é atribuído a cada órgão ou grupo de órgãos” (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 1998, p. 229, citando LIEBMAN).

As penas aplicáveis variavam entre o pagamento de determinada quantia e a morte, passando pelo confisco de bens, de acordo com o crime verificado. Aos crimes mais graves era aplicada uma “pena corporal”, em que o cadáver era queimado depois de estrangulado. Apenas em casos extremos o culpado era queimado vivo – aqueles em que era considerado *pertinaz*, ou seja, insistente no erro.

A regulamentação dos detalhes procedimentais a serem seguidos era fixada não só pelo procedimento previsto nas Ordenações, mas nos Regimentos da Inquisição. Na época em que o documento ora estudado foi produzido, vigia o Regimento elaborado por ordem do bispo D. Francisco de Castro, então Inquisidor-Geral (1640).

Do ponto de vista jurídico, pode-se dizer que o tipo de processo que englobava a investigação e o julgamento final, na Justiça Eclesiástica, aproxima-se muito do tipo *inquisitivo*, isto é, aquele em que as funções de acusar, defender e julgar estão todas ligadas a um mesmo órgão – no caso, a Justiça Eclesiástica e o Santo Ofício. Nestes casos, tudo corria em segredo e nenhuma garantia evidente era oferecida ao réu (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 1998), o que será verificado mais detalhadamente em item posterior.

### 3.2 A denúncia<sup>5</sup> contra Joana e Lucrecia Gil

O auto com o registro feito por Gracia (ao que se crê, de forma improvisada, talvez por não haver representação oficial da Justiça Eclesiástica em Mogi Mirim) traz uma *denúncia* em face de Joana e Lucrecia Gil. A investigação começou *ex officio*, ou seja, por decisão do Padre Mattos, sem que alguém o solicitasse, fato esse que está registrado no primeiro fólio.

A primeira parte da documentação é composta pela abertura da investigação, com a lavratura do auto, descrição dos fatos e das investigadas. Tudo isso é feito de acordo com a descrição que Manoel Gil fez da proeza da sobrinha.

---

5 Não se sabe com qual conotação foi utilizada a palavra *denúncia*, tanto aqui como em alguns outros manuscritos objeto da pesquisa. No processo penal brasileiro atual, *denúncia* é o ato pelo qual o Ministério Público dá início à ação penal, em sequência ao *inquérito policial* (art. 24, Código de Processo Penal), com caráter investigativo. Porém, nos manuscritos da Cúria em que há situações semelhantes, o que se observa é um procedimento muito semelhante ao do inquérito policial – algo anterior, portanto, ao que hoje se entende por denúncia. Por essa razão, optamos por denominar a sequência de fatos contida no manuscrito relativo a Joana Gil como “investigação”, e eventuais menções ao termo “denúncia” e suas derivações (“denunciado”, “denunciada” etc.) deverão ser entendidas com essa ressalva.

Em seguida, começam os testemunhos. Seis testemunhas são arroladas – todas do sexo masculino e residentes na cidade. Depois, o Padre Mattos decide pelo envio da documentação a São Paulo, em despacho<sup>6</sup> específico. Por fim, o escrivão da Sé organiza os autos e os repassa a Manoel Vaz, que determina o envio dos autos ao Santo Ofício. A decisão não é fundamentada<sup>7</sup>, mas, a julgar pela sistemática exposta no item anterior, pressupõe-se que ele, Manoel, tenha reconhecido a existência de fatos suficientes para um julgamento por aquele tribunal.

#### **4. Qual é o interesse filológico e linguístico nesta documentação?**

Acostumar o olhar do filólogo a documentos de origem judicial pode abrir um novo e vasto campo de investigação. Nesse sentido, os fólios aqui analisados servem como modelo básico de como a documentação judicial manuscrita pode se apresentar<sup>8</sup>.

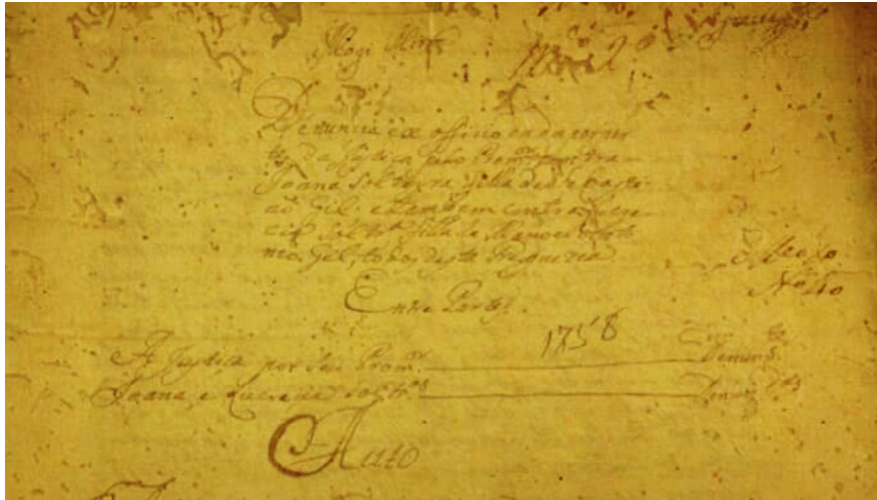
De início, o que chama a atenção é a *identificação do procedimento, das partes envolvidas e de suas fases*. No caso em questão, a palavra “auto” está grafada em letras maiores, antecedida pela descrição das partes: de um lado, a Justiça Eclesiástica, que inicia a investigação; de outro lado, Joana e Lucrecia Gil, as investigadas denunciadas. Esta apresentação é necessária para individualizar a documentação e permitir sua localização nos arquivos próprios.

---

6 *Despacho*: ato do juiz ou autoridade que dá andamento ao processo ou procedimento, sem possuir, contudo, caráter de decisão (do contrário, seria *decisão interlocutória*, que decide mas não finaliza o processo, ou *sentença*, que decide e finaliza o processo) (SIDOU, 2006).

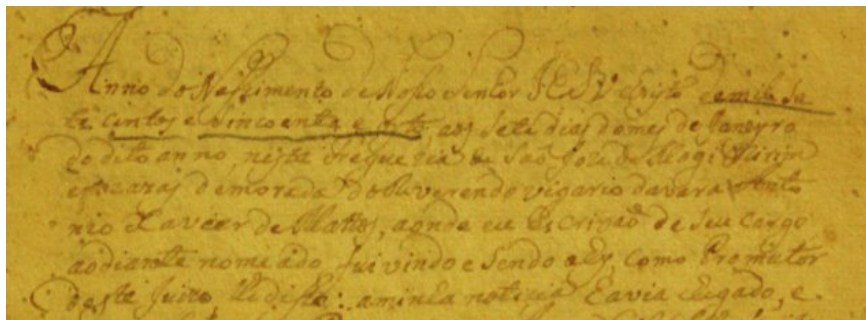
7 A *fundamentação das decisões*, isto é, a justificativa legal para a tomada de determinada decisão, é dever constitucional imposto ao juiz, atualmente (art. 93, IX da Constituição).

8 Pode haver variações conforme o tipo de procedimento e a época. Até o início do século XX, a identificação do procedimento, por exemplo, era feita de forma manuscrita, com letras pomposas indicando o tipo de procedimento, que era seguido do nome das partes envolvidas. Depois, com a adoção ampla da máquina de escrever, optou-se por padronizar a identificação com uma capa específica. Para exemplos de processos do final do século XIX e início do século XX, v. Fernandes (2012).



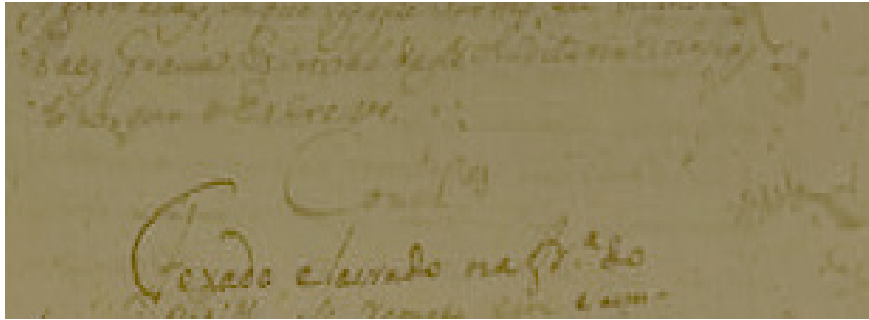
**Figura 1.** Trecho inicial do manuscrito com a identificação pertinente  
**Fonte:** Fólio 1r.

No primeiro parágrafo, indica-se a data de início do procedimento e a cidade, bem como a presença, na abertura do auto, do Padre Mattos e do promotor eclesiástico – papel que, curiosamente, é cumprido por Gracia neste caso. Nestes processos envolvendo a Justiça Eclesiástica, assim como em outros em que há a imbricação entre Igreja e Estado, a indicação da data era sempre feita por meio da fórmula “Anno de Nosso Senhor Jesus Christo de ...”, com a data sendo descrita por extenso, começando pelo ano.

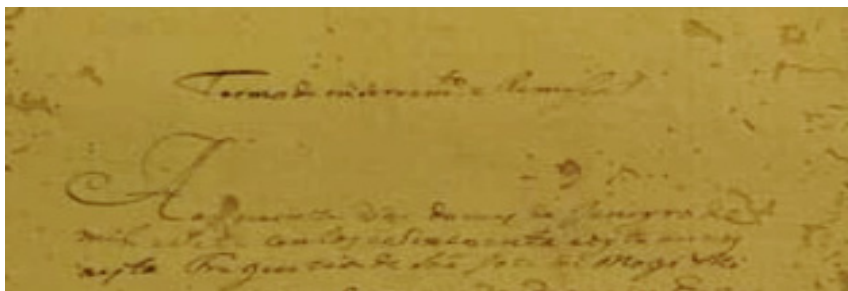


**Figura 2.** Primeiro parágrafo da abertura da investigação  
**Fonte:** Fólio 1r.

As diversas fases do procedimento são indicadas por chamadas feitas pelos escrivães – a fala das testemunhas, a abertura de espaço (indicada pelo termo próprio *conclusão*<sup>9</sup>) para os atos específicos da autoridade responsável, como os despachos e decisões. Há também os registros dos atos praticados pelo escrivão em cumprimento às ordens da autoridade, na forma de *termos*<sup>10</sup> e *certidões*<sup>11</sup>.



**Figura 3.** Exemplo de abertura da conclusão (com o termo “conclusos”, abreviado para “concl.os”, indicando que os autos seguiram a partir daquele ponto para a autoridade)  
**Fonte:** Fólio 12v.



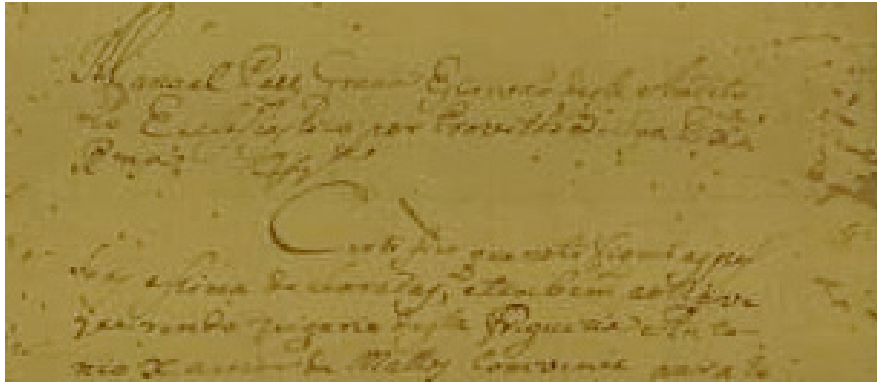
**Figura 4.** Abertura de termo de encerramento da “denúncia”, para envio dos autos a São Paulo  
**Fonte:** Fólio 13r.

---

9 *Conclusão*: “denominação do termo pelo qual o escrivão ou secretário do tribunal, conforme o caso, faz remessa dos autos ao juiz, relator ou presidente, para despacho, sentença ou acórdão” (SIDOU, 2016, p. 251). É um indicativo de que a autoridade que preside o processo ou procedimento irá se manifestar.

10 O lexema *termo*, em direito, é polissêmico. Neste caso, o significado atribuído a ele é o de “instrumento em que são formalizados certos atos processuais” (SIDOU, 2016, p. 1097).

11 *Certidão*: “Documento pelo qual o servidor público atesta a ocorrência de ato ou fato, ou transcreve qualquer registro, sob sua fé pública, subscrevendo-o” (SIDOU, 2016, p. 198).



**Figura 5.** Certidão de notificação das testemunhas (a partir de “Certifico”)

**Fonte:** Fólio 3r.

A *terminologia própria* pode ser de interesse não só do filólogo, nesse ato de acostumar o olhar para o que é judicial, mas também do linguista, em especial para aquele envolvido com estudos diacrônicos. Chama a atenção o fato de que termos usados no século XVIII sejam usados ainda hoje – e isso ocorre com todos que foram objeto de notas de rodapé explicativas, nos itens anteriores.

Nesta documentação, sobressaem ainda as *fórmulas fixas* para determinados pontos do texto, também utilizadas até hoje:

- a) a qualificação das testemunhas encabeça os manuscritos que registram seus testemunhos, sempre indicada por nome, naturalidade, domicílio, idade e estado civil;
- b) após a qualificação, era preciso que as testemunhas jurassem que diriam a verdade, com as mãos sobre um exemplar do Evangelho [dos “Santos Evangelhos”, como se vê a cada testemunho que se sucede, tanto nesta documentação como em outras representativas de processos e procedimentos judiciais antes da primeira Constituição da República – v., a respeito, os processos transcritos em FERNANDES (2012)]. Havia determinação legal expressa do Regimento da Inquisição, em seu título 10, a esse respeito;
- c) o final de um trecho transcrito pelo escrivão sempre contém a sua identificação mediante a fórmula “eu, [nome do escrivão], escrivão, o escrevi”;
- d) o encaixe das expressões “ella denunciada” ou “elle testemunha”, conforme o caso, nas orações constantes dos testemunhos, como forma de referência à pessoa que está sendo mencionada na transcrição do escrivão. Este caso é particularmente curioso, pois tem semelhança com hipóteses nas quais o preenchimento do sujeito

é admitido em línguas de sujeito nulo nas orações subordinadas, mas, ao mesmo tempo, parecem servir como forma de ênfase ou de exclusão de ambiguidade (a respeito da ocorrência de “elle testemunha” em processos dos séculos XIX e XX, v. FERNANDES, 2012, p. 68).

Aliás, tais fórmulas acabavam por forçar a atenção a parâmetros de linguagem considerada culta; e, neste ponto, sobressai também, ainda para fins filológicos e linguísticos, a *atuação do escrivão*: um profissional da escrita que registrava os diversos acontecimentos nos autos e, especificamente no que diz respeito à tomada de depoimentos e testemunhos, deveria manter os padrões de escrita em situações de pressão, em que deveria escrever de forma rápida e eficiente. É possível que a criação das fórmulas visasse justamente a manutenção de um padrão de escrita – o que não impedia que, em função da pressão que mencionamos, registrasse marcas de oralidade<sup>12</sup>.

## **5. Interesse para o direito (e, mais particularmente, para a história do direito)**

O fato de São Paulo possuir documentação relacionada à Justiça Eclesiástica e à Inquisição já seria, por si mesmo, relevante para instigar também o pesquisador do Direito a adentrar os documentos do fundo da Cúria. Nesse sentido, o trabalho de transcrever e organizar o material, do ponto de vista filológico, pode servir como suporte a esse tipo de pesquisa.

Mas, pela análise dos documentos citados neste estudo, podemos verificar também discrepâncias entre o ordenamento jurídico então vigente e o que se apresenta hoje, o que traz mais elementos que podem justificar uma interação interdisciplinar entre a filologia e a história do direito.

Essa interação poderia revelar comparações inevitáveis com a ordem jurídica então vigente e a atual, ou mesmo entre esses manuscritos da Justiça Eclesiástica e outros já estudados.

Como exemplo, podemos citar a circunstância já destacada no item 3.1, sobre o processo junto ao Santo Ofício ter características do tipo *inquisitivo*. Isso se mostra, em primeiro momento, quando se destaca que, na investigação ora em análise, Joana e Lucrecia *não foram ouvidas em nenhum momento*. Tudo o que sabemos dos fatos vem das testemunhas – todas, como vimos, homens e sem proximidade com as moças, à exceção de Manoel Gil.

---

<sup>12</sup> Verifica-se esse tipo de ocorrência, com clareza, ao longo de Fernandes (2015).



A garantia de que a pessoa alvo da denúncia será ouvida faz parte, hoje, do *princípio do contraditório e da ampla defesa* (consolidado, na atual Constituição brasileira, em seu art. 5.º, inciso LV), o qual assegura que essa pessoa poderá fornecer a sua visão dos fatos e se manifestar contraditando aquilo com o que não concorda – motivo pelo qual deve ser notificada de todos os atos praticados e realizar as provas que requereu (cf. NERY JUNIOR, 2010).

Outra ofensa a esse princípio é o fato de Manoel Paez Gracia ter aberto a denúncia a pedido do Padre Mattos, sem ficar claro se tinha o cargo de promotor eclesiástico de forma oficial (mas, mesmo assim, chega a assinar como tal, acumulando os papéis de escrivão e promotor). Dessa forma, como escrivão e promotor, pode ter atuação suspeita no registro dos testemunhos, uma vez que pode anotar o que bem entender, de forma a favorecer a posição contrária a Joana e Lucrecia.

Dessa forma, se Joana e Lucrecia já não tinham voz no processo, mais difícil ainda fica sua defesa, já que não há garantias de que Gracia tenha registrado os testemunhos de forma fidedigna.

Ainda, o próprio testemunho do Padre Mattos é, no mínimo, bizarro para os padrões atuais, já que é o juiz eclesiástico incumbido da verificação dos fatos e, ao mesmo tempo, presta seu testemunho – neste caso, a se considerar o direito atual (art. 252, II do Código de Processo Penal), configura-se a hipótese de *impedimento*, prevista justamente para evitar que a situação seja conduzida de forma unilateral (resguardando-se, mais uma vez, a garantia de contraditório e ampla defesa às denunciadas); nem ao menos se permite prova em contrário (v. a respeito NERY JUNIOR, 2010).

Afinal, o juiz/autoridade responsável precisa ser *imparcial*, para que se possa efetivamente dar uma solução equilibrada à questão que é posta em causa. Cabe ressaltar que o direito a um juiz imparcial é previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Por fim, mais uma característica de processo inquisitivo se verifica quando os autos da investigação são remetidos em segredo para São Paulo e depois para o Santo Ofício, o que também se choca com a estrutura atualmente vigente. A *publicidade dos atos processuais* é outra garantia constitucional de que as partes envolvidas serão julgadas com a devida isenção, e vem prevista nos arts. 5.º, LX e 93, IX da Constituição. Atualmente, são poucas as hipóteses de trâmite em segredo, restritas a situações em que há risco de que a publicidade afete o correr do feito.

A partir do exposto, nota-se que o pesquisador da história do direito, com análise aprofundada do material facilitada pela filologia, pode extrair novas e ricas possibilidades para, talvez, escrever mais um capítulo, vinculado não só à questão da Justiça Eclesiástica mas também ao direito colonial, de modo amplo.



## 6. Conclusão

Este é apenas um exemplo dentre os demais documentos que fazem parte do projeto Bruxas Paulistas. Mas, por meio dele, pode-se ter uma ideia do panorama do andamento do trabalho e do que tem sido possível descobrir e explorar.

As particularidades apresentadas acima, relacionadas à investigação de Joana e Lucrecia Gil, permitem entrever a riqueza de detalhes contida na documentação da Cúria Metropolitana de São Paulo, no que diz respeito aos processos e investigações sobre crimes contra a Igreja.

Não há dúvida de que a exploração pode, de fato, abranger diversas frentes – no caso, a filologia, a linguística e a história do direito. Pode-se dizer ainda mais: as três disciplinas poderão interagir entre si, criando um núcleo de pesquisa interdisciplinar.

Isso ficou mais evidente nos itens 3 e 4, nos quais, a partir das ferramentas da filologia, os conceitos jurídicos permitiram a compreensão plena do conteúdo do manuscrito, trazendo à tona peculiaridades linguísticas, do ponto de vista (i) lexicográfico, contido na terminologia jurídica, (ii) sociolinguístico, considerando-se as fórmulas específicas de uma linguagem relacionada a uma área de atuação, (iii) sintático, a partir das indagações sobre as estruturas “ella denunciada” ou “elle testemunha”; (iv) diacrônico, a partir da constatação de que muitas estruturas (especialmente lexemas) ainda fazem parte da linguagem jurídica atual.

A continuação dos trabalhos pode eventualmente abrir novas possibilidades ainda mais expansivas para a exploração dos manuscritos do século XVIII, da questão da Justiça Eclesiástica no Estado de São Paulo e do direito colonial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. de. *Ordenações Filipinas: Código Phillipino ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal*. v. 3, Livros IV e V. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Philomatico, 1870.

BRASIL. Código de Processo Penal. Decreto-Lei 3.689, de 03.10.1941. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12 jul. 2019.

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

CINTRA, A. C. A.; GRINOVER, A. P.; DINAMARCO, C. R. *Teoria geral do processo*. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

FERNANDES, N. F. *Documentação judicial: o depoimento*. São Paulo: FFLCH-USP, 2015 (Arquivos do NEHILP, v. 8).

FERNANDES, N. F. *Sujeito nulo na história do português de São Paulo: 1878-1948*. 2012. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NERY JUNIOR, N. *Princípios do processo na Constituição Federal*. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

PORTO, N. P. *Feitiçaria paulista: transcrição de processo-crime da Justiça Eclesiástica na América portuguesa do século XVIII*. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PORTUGAL. Regimento do Santo Ofício da Inquisição dos Reinos de Portugal. Disponível em: <https://digitalq.arquivos.pt/viewer?id=2318864>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SIDOU, J. O. *Dicionário jurídico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

TUCCI, J. R. C.; AZEVEDO, L. C. de. *Lições de história do processo civil lusitano*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

# Controvérsias na patologização e contradiscursos na afasia e na infância

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2685>

**Maria Irma Hadler Coudry<sup>1</sup>**

## Resumo

O objetivo do texto é dar continuidade ao estudo da relação entre afasia e linguagem infantil, analisando, por um lado, controvérsias disponíveis na Internet sobre afasia e infância, e propondo, por outro, contradiscursos para avaliar e acompanhar afásicos e crianças com dificuldade de entrar na leitura/escrita. Os dados de fala e escrita, de afásicos e crianças, confirmam a hipótese clássica de Roman Jakobson e mostram que o encontro entre afasia e linguagem infantil se dá nos vários níveis de análise linguística, guiado pelo sentido e pelo contexto discursivo. Por fim, apresentamos experimentos com a linguagem, específicos para as modificações da linguagem na afasia e para crianças às voltas com a patologização, logo em sua escrita inicial.

**Palavras-chave:** Neurolinguística Discursiva; afasia; fala e escrita; patologização; ABA.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; mihadler@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-2724-1608>

# Controversies in pathologization and counterdiscourses in aphasia and childhood

## Abstract

The objective of the text is to continue the study of the relationship between aphasia and child language, analyzing, on one hand, controversies available on the Internet about aphasia and childhood, and proposing, on the other hand, counterdiscourses to assess and follow aphasics and children with difficulty in starting reading and writing. The speech and writing data of aphasics and children confirm Roman Jakobson's classical hypothesis and show that the between aphasia and child language occurs at various levels of linguistic analysis, guided by meaning and discursive context. Finally, we present experiments with language, specific for language modifications in aphasia and for children who are dealing with pathologization in their initial writing.

**Keywords:** Discursive Neurolinguistics; aphasia; speaking and writing; pathologization; ABA.

## 1. Introdução

Este texto<sup>2</sup> dá continuidade ao estudo da relação entre afasia e linguagem infantil, inspirada nos estudos de Jakobson (1941, 1956) e focaliza os níveis de análise linguística (BENVENISTE, 1966; COUDRY, 1993, 2018) como ponto de encontro na linguagem entre essas duas condições humanas. A patologia e a normalidade se encontram em processos que dizem respeito à língua e ao discurso, ou seja, à presença do sujeito na língua/gem (BENVENISTE, 1966). Estudos da afasia e da linguagem infantil mostram um mesmo ponto de entrada e de saída da língua e do jogo da linguagem, por parte do afásico e da criança. Mesmos processos de (re)construção. Mostra também diferenças e especificidades.

Neste texto, por um lado, analisamos criticamente o que denominamos de controvérsias, relativas à avaliação e terapia nas afasias e a como se dá uma sessão de entrada da criança na escrita, conduzida por uma terapeuta que aplica o método ABA<sup>3</sup> para

---

2 No 67º GEL, em 2019, para comemorar seus 50 anos, foi apresentado o Simpósio "Controvérsias e contradiscursos: a linguagem na Patologia e na Educação", do qual participaram: Maria Irma Hadler Coudry - Controvérsias na patologização e contradiscursos na afasia e na infância; Tayná Povia Tamashiro e Júlia Dias - Neurolinguística Discursiva e contradiscursos na entrada de autistas na linguagem: debatendo o ABA; Bruna Garcia - Contradiscursos para um jovem afásico: o uso de recursos digitais; Michelli Alexandra Silva - Linguagem em sujeitos com a Síndrome do X-Frágil: discursos e contradiscursos; Isabella Moutinho e Maria Irma Hadler Coudry - Dispositivos de patologização na Educação: o que diz a Neurolinguística Discursiva?

3 Método ABA (Applied Behavior Analysis) para autistas.

alfabetizar. Por outro, apresentamos contradiscursos formulados pela ND para enfrentar as afasias e a patologização de processos normais que têm ocorrido em nosso tempo, na escolarização.

Para discutir o que destaco como *controvérsias*, fiz uma busca no Google nas duas frentes que investigo: afasia e linguagem infantil. Ao longo do texto relato essa experiência. Em resposta à pergunta que fiz ao sistema de busca sobre “avaliação e tratamento da afasia e do autismo” apareceu muito material, numa espécie de metodologia pirotécnica, de fácil acesso, dirigido a qualquer pessoa afásica e que pode ser aplicada por qualquer um. Selecionei o primeiro da lista e notei muitos equívocos, sendo o principal o de não ter o sentido como linha mestra, por onde sujeitos falantes transitam no mundo. Os exemplos destacados neste texto mostram um *nonsense* (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003) com aparência de ciência, o que leigos incorporam em suas vidas. Em relação à afasia, nota-se que ainda é abordada à margem da linguagem e *a fortiori* do discurso. Vinculada à língua à moda de um código de trânsito, monossêmica, imutável, ausente de sujeito e do outro, abstraída do mundo em que se vive. Na busca no Google relacionada ao autismo, aparece, de primeiro, um vídeo mostrando uma sessão de alfabetização orientada pela abordagem ABA, muito utilizada hoje com autistas que foi selecionada neste texto justamente para conhecer o que de linguagem se apresenta. E foi um espanto indignante como será mencionado adiante.

A Neurolinguística Discursiva (ND) toma outro caminho. Oposto. Toma a linguagem como um campo de interpretação (falado, lido e escrito por sujeitos, que se inter-relacionam pela linguagem) tal como sua modificação na afasia e seu desenvolvimento na infância<sup>4</sup>. O sujeito e sua relação com seus outros é peça principal. A língua que fala, lê, escreve, é um princípio que se segue para avaliar a linguagem por onde o sujeito se projeta no mundo. A exatidão, a resposta única, a transparência, não são uma característica da linguagem, nem tampouco um único sentido, nem a interdição de repetir, nem a contenção de falar.

Os caminhos que a Neurolinguística Discursiva (ND) toma serão explicitados em sua concepção de linguagem, cérebro, sujeito e práticas com a linguagem que dão lugar aos dados que apresentaremos.

---

4 Na falta de um termo melhor, que represente toda a complexidade que trilhar pela língua, linguagem, cultura envolvido com o outro e o mundo, a ND segue as ideias de Vygotsky (1926) quanto à trajetória da criança na língua e no mundo: há marcos no processo, passagem para outras etapas, idas e vindas, simultaneidade entre ações, sendo o aprendizado instigador do desenvolvimento e o outro peça afetiva e social: chorar, balbuciar, vocalizar, sorrir, dirigir o olhar e pegar, segurar a cabeça, acompanhar o outro e objetos com o olhar, segurar o tronco, sentar, virar o tronco, rolar, engatinhar, andar, falar, correr, pular.

Os dados, da parte da ND, são produzidos no Centro<sup>5</sup> de Convivência de Afásicos (CCA) e no Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho) e, da parte das controvérsias, são produto de busca no Google.

## 2. Contextualização conceitual

### 2.1. Concepção de linguagem

A concepção de linguagem que orienta nossos estudos é a postulada por Franchi (1977), que a concebe como *atividade constitutiva* e como *trabalho*, produto histórico da relação entre falantes, cujo sentido depende de um conjunto de aspectos, não postos de antemão, mas condicionados a quem fala, com quem, em que circunstâncias, imaginando o que, etc. Nesse ponto cabe a teorização de Franchi (1977) quanto à possibilidade criadora da linguagem, força que move o dizer, o repetir, o significar. Linguagem como “processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências” que resulta em um trabalho “que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências” (op. cit.). As várias faces da língua – os sons e suas relações, as palavras e suas relações, os diferentes aspectos que compõem o sentido – e que se articulam no uso da língua por seus falantes, são indeterminadas fora de uma dada situação discursiva. Deriva dessa concepção um sujeito que lida com a língua, tendo sido capturado por ela (DE LEMOS, 2002) ao entrar na fala, leitura e escrita. Um sujeito incompleto, necessitado do outro e determinado por dispositivos (FOUCAULT, 1969; AGAMBEN, 2009) que definem ações, linguagem e gestos. Um sujeito que trabalha a língua, em interações com seus outros, ainda que afásico, ainda que criança. Um sujeito familiarizado com o modo discursivo de acontecimento da linguagem em nossa sociedade e com peculiaridades que o caracterizam no contexto em que atua com seus pares afetivos e institucionais.

### 2.2. Concepção de cérebro/mente

A concepção de cérebro que assumimos é a da então Psicologia Soviética, representada por Vygotsky (1926), Luria (1977, 1981), que o concebem de um ponto de vista histórico, produto da ação humana inserida em uma cultura e partilhada por uma sociedade. Um

---

<sup>5</sup> O funcionamento desses Centros (o primeiro voltado a afásicos e o segundo a crianças e jovens com dificuldades escolares, sobretudo de leitura e escrita, sendo a fala também considerada), no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, se baseia em práticas discursivas verbais e não verbais que fazem sentido aos participantes que convivem entre si sistematicamente e que se reconhecem como um grupo de pessoas e como falantes de uma língua natural por partilharem, com diferenças, de parâmetros culturais (história, hábitos, valores, crenças, artefatos, dispositivos, etc.) que orientam o que se fala, escreve, lê. O objetivo do CCA é retomar com os afásicos o uso da linguagem e seu funcionamento discursivo e o do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras, ou seja, em seu processo de alfabetização, a despeito da suposta patologia que apresentam.

cérebro que funciona hierarquicamente, e articula suas várias áreas e zonas a bem da complexidade da atividade que o sujeito planeja, executa e avalia. Luria atribui funções diferentes às três unidades do cérebro, mas os processos cognitivos (linguagem, memória, corpo/práxis, atenção, percepção, vontade, imaginação, raciocínio intelectual) dependem da integração entre as três unidades (LURIA, 1977) e respondem ao envolvimento do sujeito com o que está em questão. Segundo esse autor há papéis definidos em termos das relações entre as áreas cerebrais e há relações que intercorrem do aprendizado e uso (automatizado e criativo) que contam com a neuroplasticidade, própria de um sistema incompleto e sujeito a novas configurações. Há áreas do cérebro que produzem processos mais e menos complexos que por sua vez demandam ou não associações entre áreas e especificidades. Há uma ordem na organização dinâmica e integrada do cérebro (LURIA, 1977, 1981), que se desorganiza em patologias como a afasia e solidifica sua complexidade na aquisição da leitura/escrita (LURIA, 1977, 1988).

Freud (1891) em seu estudo crítico da afasia concebe a representação da linguagem em uma região extensa que envolve praticamente todo o cérebro. Ele recusa que o aparelho de linguagem seja formado de centros distintos, localizados no cérebro, separados por áreas isentas de função e amplia o espaço da área da linguagem ao delimitá-la como uma região cortical contínua em que ocorrem associações e transmissões que sustentam as funções da linguagem. O aparelho de linguagem é formado de associações entre elementos acústicos, cinestésicos e visuais que constituem o último estágio de reorganização dos estímulos periféricos, o que faz com que as informações sensoriais e motoras sejam constantemente reordenadas, rearranjadas. O autor postula um cérebro, conforme proposto por Jackson (1894): funcionalmente hierárquico, dinâmico e dotado de plasticidade que, em constante interação com o meio, se ajusta às diferentes necessidades que o homem (onto e filogeneticamente) experimenta ao longo de sua vida. Tal concepção se ajusta a uma concepção de linguagem marcada historicamente, o que, por sua vez, se ajusta a um cérebro como um construto humano (VYGOTSKY, 1926; LURIA, 1977). Nessa visão histórica e plástica, as afasias são concebidas como uma modificação funcional que desarranja o *velho da língua* (COUDRY, 2010, com base em FREUD, 1891), que se apresenta como *novo*, mas pode ser rearranjado, reinscrito, por processos alternativos de significação que se servem de outros meios (lexicais, gramaticais, acústicos, entre outros), rearranjando a cadeia verbal na articulação dos eixos sintagmático e paradigmático, um deles preferencialmente afetado em estados de afasia, seguindo os estudos de Jakobson (1941, 1956). Para o afásico muito da língua e da linguagem se apresenta como *novo* e nessa espécie de recomeço se encontra com a linguagem infantil.

## 2.3 Metodologia

Temos tentado explicitar em nossos trabalhos a metodologia que utilizamos na ND: de natureza heurística, baseada em procedimentos de descoberta que o investigador, teoricamente orientado, propõe como atividades com a linguagem para o afásico.

Por ser discursivamente orientada, e não assentada em testes padrão<sup>6</sup> (COUDRY, 1986, 2018), sempre os mesmos para sujeitos diferentes, as atividades podem variar de sujeito para sujeito e as soluções que encontram também podem diferir. É importante, na interação com o sujeito, que ele compreenda o que se quer dele, ou seja, que o que lhe é proposto faça sentido. Essa metodologia não está pronta (à moda de um teste), mas as bases teóricas que a sustentam estão de tal maneira estabelecidas que o pesquisador propõe e ajusta as atividades para cada sujeito. Esse trajeto movimenta as teorias articuladas à ND e novos movimentos acontecem. De fato, se trata de um processo de descoberta que alimenta as buscas teóricas que, por sua vez, ampliam as possibilidades metodológicas<sup>7</sup>. O que tem de experimental (COUDRY; FREIRE, 2017) nessa abordagem é a possibilidade de propor experimentos com a linguagem a favor do sujeito, ou seja, que contribuam para que investigador e sujeito aprofundem seu conhecimento sobre as dificuldades que este apresenta bem como as soluções que encontra; da parte do investigador, tais experimentos ampliam seu conhecimento sobre a língua e suas dimensões, bem como sobre a linguagem em uso e funcionamento, além de possibilitar comparações frutíferas entre sujeitos e dados.

Escolho para apresentar neste texto dados produzidos em estudos longitudinais com afásicos, por um lado, e com crianças em aquisição da escrita, por outro, para mostrar uma abordagem discursiva que deriva suas atividades de “coisas que fazemos com a linguagem” e que podemos utilizar quando estamos em processo de (re)aprendê-la: ter acesso lexical para escolher palavras e combiná-las com outras; usar a fala para escrever, escrever ortograficamente; soletrar um nome próprio, dar ou reconhecer nomes para ações, coisas e pessoas, falando ou escrevendo.

Para os propósitos deste texto serem compreendidos, sugere-se alguns autores que compõem o quadro teórico de reflexões da ND, ou seja, conceitos e práticas que utiliza para enfrentar a (des)patologização (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003; COUDRY, 2006, 2009, 2010; COUDRY; BORDIN, 2012; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011; MOUTINHO, 2014; SILVA, 2014; MULLER, 2013), opção na contramão do que demanda o mercado. A resposta ao destempero contemporâneo, indicando patologia onde não há, é apresentar práticas com a linguagem que são realizadas com os sujeitos que avaliados e acompanhados, seja na afasia, no CCA, seja na linguagem infantil, no CCazinho,

---

6 Padronizar a linguagem com tarefas aplicadas a não importa quem é um contrassenso para uma visão discursiva que propõe considerar a singularidade do sujeito, as coordenadas culturais que o caracterizam e a indeterminação do sentido fora de um contexto. Sob um teste de nomeação a partir de figuras, um afásico brasileiro ao ser perguntado o que é, sob a figura de um iglu, respondeu, em busca de um sentido: um forno de pizza! Discursivamente cumpriu seu papel de sujeito da linguagem. Mas diante do teste, errou.

7 Nesse sentido, Coudry (1996) propõe o conceito de dado-achado que funciona como uma ferramenta teórico-metodológica para descobrir um dado cuja singularidade revela aspectos importantes do processo em questão que, por sua vez, iluminam a compreensão do percurso longitudinal.



vinculada ao compromisso com o sujeito em questão. Trata-se de contradiscursos baseados na concepção de linguagem, de cérebro/mente, de sujeito, diferentemente do que determinam os dispositivos de busca na mídia hoje. A mídia apresenta atividades que podem ser aplicadas a todos os sujeitos, que são padronizados quanto ao que falam, leem, escrevem.

## 2.4 Contradiscurso<sup>8</sup>

O conceito de contradiscurso, e seu efeito nas práticas com a linguagem, deriva do conceito de dispositivo de Agamben (2007), por sua vez derivado de Foucault (1969) que o formula como um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito, implica discursos, instituições e estruturas arquitetônicas estando inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas. Dispositivo para Agamben (2007, p. 41) é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Celular, Redes sociais, Plataformas, Aplicativos, TV, séries, *fake news*, lógica de mercado, incorporação de preconceito, etc.

A ND propõe práticas com a linguagem que funcionam como contradiscurso (COUDRY, 2010, 2013; ANTONIO, 2011; SILVA, 2014) para enfrentar a patologização, indicando outros caminhos para os sujeitos afásicos e crianças com dificuldades escolares que acionam a força criadora da linguagem e sua contrapartida no cérebro, a plasticidade cerebral. Os contradiscursos são desenvolvidos e divulgados pela ND para se contrapor à patologização que invade a relação do sujeito (com e sem lesão cerebral, adulto ou criança/jovem) com a linguagem em nossos dias (COUDRY, 2010, 2013, 2018; ANTONIO, 2011; MULLER, 2013; SILVA, 2014; GARCIA, 2018). A ND se compromete com a produção de contradispositivos/contradiscursos, tecnicamente orientados<sup>9</sup>, que atuam para combater a patologização como uma espécie de defeito inevitável, que penetra na realidade por meio de dispositivos de saber e de poder (FOUCAULT, 1969, AGAMBEN 2009) e que assujeitam e fabricam sujeitos a seu gosto. Todos temos celular.

Os contradiscursos que a ND formula se assentam na hipótese da indeterminação da linguagem formulada por Franchi (1977), ou seja, a de que a significação é produto de uma série de fatores, não é dada previamente e deriva de uma série de postulados de onde parte o estudo discursivo da linguagem na afasia. Dois deles são aqui destacados: o conceito de *trabalho* e o de *força criadora da linguagem* – por fazerem considerar que na

---

8 Vinculo esse conceito ao compromisso do linguista e de outros estudiosos da linguagem com a sociedade e o tempo em que vivemos. Da parte dos fonoaudiólogos isso remete à clínica da responsabilidade (COUDRY, 2018) em que o saber técnico é essencial para confrontar preconceitos.

9 Produzidos em nossas pesquisas de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, Livre-docência e Titularidade.

afasia ocorrem processos de significação alterados ao mesmo tempo em que ocorrem processos alternativos que se apresentam como soluções que o afásico encontra trabalhando a língua e exercendo a força criadora da linguagem a seu favor. Muitas vezes nesse trabalho o afásico encontra uma espécie de conforto chegando a termos essenciais que caracterizam a língua que falam/escrevem. Observo a mesma condição de conforto na criança entrando na linguagem, que não se aborrece em dizer “Pedo por Pedro”; “pato por prato”. E se você a imita, repetindo seu “erro”, ela reage e não aceita, já se ancorando em sua intuição de sujeito falante em elaboração.

Tendo seguido longitudinalmente, por anos, um afásico com a sintaxe afetada, e estudado seu agramatismo (COUDRY, 1986; NOVAES-PINTO, 1992; GREGOLIN-GUINDASTE, 1996), é possível compreender que a língua na afasia verbal (FREUD, 1891) reduz seus constituintes, em algumas de suas dimensões. Entretanto os níveis linguísticos e sua articulação funcionam: uma ou duas palavras na boca de um afásico com agramatismo valem um enunciado na mente de seu interlocutor. E isso produz no afásico um certo conforto que o seguimento longitudinal, mergulhado no discurso e em práticas que derivam dele, dá a perceber. O falante persiste. Desvencilha-se da língua, tal como é falada/escrita, sendo compreendido por um interlocutor que considera o outro. Gesto, desenho, olhar, que bordeiam a linguagem – associados ao mínimo de língua combinada com um pouco de manejo discursivo – atingem uma posição de conforto que movimenta o afásico para o outro e para o mundo. Uma zona de conforto a despeito dos limites que a afasia impõe.

O acompanhamento de diferentes sujeitos afásicos e suas afasias me mostraram que o falante com afasia não pode *se aventurar*<sup>10</sup> na linguagem: dizer com outras palavras, alegar que não foi aquilo que quis dizer, comentar, argumentar etc. Já em alguns quadros afásicos e na demência que afeta o tempo do presente, e a vida nele, não se consegue mais a façanha do jogo linguístico, dialógico, seguidor de leis discursivas. No entanto, o afásico pode (não afásicos, não... sem sofrer consequências e interpretações...) restringir sua fala ao mínimo de constituintes, garantindo o sentido. É nesse processo de constrição que se percebe um certo conforto na afasia. Paralelamente, uma avó, atenta à linguagem de seus netos, em sua entrada para a fala, leitura e escrita nota o mesmo prazer, por parte das crianças, em conseguir com segmentos de palavras, e uma ou outra palavra, dizer, e o outro entender, porque todos se envolvem na interação e participam dessa experiência com a linguagem.

---

10 No filme *Do you remember love*, do diretor Jack Blekner (1985), a protagonista Barbara Wyatt-Hollis, poetisa e professora universitária, começa a sentir, na volta de sua licença sabática, os primeiros desconfortos do processo demencial. Para se desembaraçar de uma turma grande de alunos em sua disciplina, logo na 1ª. aula, apresentou uma série de empecilhos e conseguiu desencorajar a maioria deles. E comentou: “how the language can be abused!”. Em fases mais avançadas da doença, e em algumas afasias, isso não é mais possível.

Crianças também passam por processos de *contração* em sua entrada na língua/ linguagem. Depois, com a vivência da relação com o outro no discurso expandem e articulam seus enunciados até serem *capturadas* pela língua e entrarem na fala, leitura e escrita. No entanto, seu início escolar tem estigmatizado esse processo e a escrita testemunha isso. A escrita da criança – que se propõe a escrever, guiada pela fala que fala, é penalizada como produto final e interpretada como sintoma de patologia. Aí começa a patologização. E a sociedade conduzida pelas redes sociais entra nessa toada. Os dados escolares convidam ao debate por mostrarem a falta de conhecimento do processo de representação da face escrita da língua; nossos dados mostram o contradiscurso que a ND tem produzido para combater a ignorância na patologização.

## 2.5. Controvérsias na patologização<sup>11</sup>

Em relação à busca no Google, realizada com as palavras-chave “avaliação e tratamento das afasias”, foram encontradas algumas *pérolas*, que serão apresentadas a seguir. Nota-se, de saída, uma visão de linguagem reduzida a perguntas que não fazem sentido frente ao uso da linguagem que o sujeito pratica em sua vida, em que o sentido é crucial.

No item Expressão Verbal, na categoria *Fala Espontânea*, encontrei a pergunta: *Qual o seu aniversário?* Quem de nós fala ou escreve assim?

No item Séries Automáticas veja-se: *Contar um à 20. Quais as vogais do nosso alfabeto? Provérbios: “Mais vale um pássaro na mão”*. Sem comentários diante da crase antes do número 20. É muito estranho que Provérbios estejam nessa categoria, o que deixa de lado o principal das enunciações proverbiais, ou seja, a relação entre linguagem e cultura que guardam em sua forma. No item *Estabelecer Conceitos*, tem-se: *Onde se dorme? Onde você está? Para que serve a faca?*

No item *Compreensão* dirigido à *Leitura Oral*, veja-se o texto: “Paulo trabalhou durante toda a manhã. Depois do almoço estava bem cansado. Quando Luiz pediu a Paulo para irem jogar bola, ele respondeu: “estou tão cansado que não aguento jogar”. As perguntas de compreensão são as óbvias. *Quem estava cansado? O que Luiz queria jogar?* Para respondê-las basta localizar nomes no texto.

O item *Escrita* é avaliado com base na *Cópia, Ditado* (sílabas, palavras, frases) e na *Escrita* do nome da criança.

Em relação à busca no Google, realizada por meio das palavras-chave “avaliação e tratamento do autismo”, aparece um vídeo (Ver Nota 12) em que uma terapeuta

---

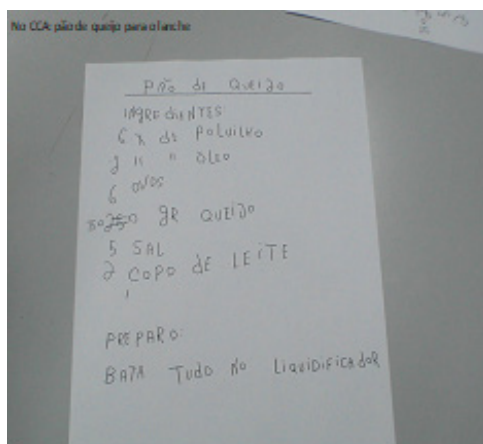
<sup>11</sup> A ND tem definido patologização como a atribuição de patologia a processos não patológicos como os que ocorrem na entrada da criança na escrita para representar, por exemplo, a sílaba complexa, a hesitação entre sons semelhantes, etc.

alfabetiza uma criança autista através da repetição das vogais, escritas separadamente e mostradas à criança, bem diante de seus olhos, que deve dizer o nome de cada vogal. A criança se agita e a terapeuta a contém. A criança olha para quem está filmando e a terapeuta vira seu rosto para a cartela em que estão escritas as vogais. A criança se agita com as mãos e a terapeuta a contém de novo. Quando a criança acerta o nome da vogal acontece o horror: a terapeuta tira um biscoito de um pacote escondido no meio de suas pernas e *enfia* na boca da criança dizendo: muito bem, você acertou! É chocante<sup>12</sup>.

## 2. 6. Dados produzidos no CCA e no CCazinho

A seguir serão apresentados dados produzidos por crianças trabalhando a fala e a escrita, muito semelhantes ao trabalho dos afásicos diante das modificações da afasia. Trabalho em vários *níveis de análise linguística* (BENVENISTE, 1966) que se articulam pelo *sentido*, condição indispensável para o funcionamento discursivo da linguagem: no nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo. Ou seja, dados do encontro entre criança e afásico: a criança entrando na linguagem (fala, leitura e escrita) e o afásico saindo da linguagem (fala, leitura e escrita). Serão apresentados dados de fala, escrita e leitura produzidos no CCA e no CCazinho, alguns deles possibilitando a compreensão que se pode ter da relação entre afasia e linguagem infantil. Dados do encontro entre criança e afásico que reafirmam a hipótese clássica de Jakobson (1941).

(1) Escrita no CCA: pão de queijo para o lanche da sessão, feito pela afásica CR, que é exímia cozinheira.



CR<sup>13</sup> reescreve na lousa a receita do pão de queijo, que sabe de cor, ajudada pela investigadora, que a tinha escrito com CR na sessão anterior. CR, nesse dia, era quem trazia algo para o lanche no intervalo da sessão do CCA e quis fazer pão de queijo no lugar de trazê-lo pronto. O objetivo de apresentar esse dado é mostrar o contraste entre a abordagem discursiva da linguagem na afasia, orientada pelo sentido e por aquilo que dá sentido à vida, e as tarefas que aparecem na busca sobre afasia que realizei no Google.

<sup>12</sup> Para acesso ao vídeo: <https://youtu.be/L3Wt1IQHRSw>.

<sup>13</sup> Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7.

## Encontro na fonologia

(2) Na fala e na escrita criança e afásico reduzem a sílaba complexa (CCV) à canônica (CV), não representando o ataque ramificado:

- O *Fan* tá chegando! (Fan por *Fran*, PP, 4;0)

Imc - Como chama seu filho?

JP- Buno (por Bruno; afásico)

Criança (CG, 8;2) escreve a palavra *estranho* como *esteranho*, simplificando a sílaba complexa. Fala várias vezes *estanho*, o investigador diz *estranho* e CG escreve *estranho*.

A afásica VL escreve a palavra Frederico partindo do padrão CV e falando baixinho insere mais segmentos (FEREI; FERI). Preenche a coda com o R (FER); reordena o R para a posição do ataque ramificado (FRE) (COUDRY, 2013, 2016).

A criança escreve a palavra *preto* como *peto*, reduzindo a sílaba complexa para CV. Em seguida lê o que escreveu (*peto*) e modifica para *perto*, hesitando na ordem da letra dentro da palavra. Fala, se ouve, ouve seu interlocutor e reordena o R da posição de coda para a posição de ataque ramificado (PRE) (COUDRY, 2010; FREIRE *et alii.*, 2012).

Chama-se atenção para uma fonte comum de equívoco nos dias atuais para patologizar crianças normais, qual seja, desconhecer que o escrevente inicial representa a sílaba complexa de forma não convencional, insere e omite letras (ABAURRE, 2001; AMARAL *et al.*, 2011), hesitando diante de certas posições e ordem das letras na sílaba, o que não coincide com a convenção ortográfica. E isso não tem nada de patológico, nem se trata de troca de letras, mas se trata do processo de construção da percepção sensorio motora relativa à relação som/letra. São caminhos que os escreventes trilham no decorrer do processo.

Seguindo com Freud (1891) para teorizar sobre a linguagem na afasia e na infância, observamos que quando cadeias associativas são impedidas de acontecer há um retorno a estados anteriores, que já tinham sido apagados por conta de sua automatização e abreviação, sendo preciso desdobrá-los em outros que serão de novo abreviados e automatizados.

## Encontro na sintaxe

(3) Inv. - O que o menino está fazendo?

OP. (afásico) - *Menino trem* (para dizer O menino está brincando com o trem)

LL. (criança) - *Neca caminha* (para dizer A boneca está dormindo na caminha).

## Encontro na Morfologia

(4) Tinha um *hominho* no *jardinho*. (N. 2;7) (DE LEMOS, 1986).

Investigadora e CF, afásica, olham fotos de animais

Inv. - Que animal é este?

CF. - *Leão*

Inv. E esse? (mostrando um tigre)

CF. - *Tigrão*.

## Encontro no discurso: representação da subjetividade

(5) - Você vai?

- Você vai. (criança: PP 2;2)

Qual é o seu nome?

Seu nome é PP (criança: PP 2;3)

- O você (para si mesma) quer (LL: 2;4)

- O ela (no lugar de você, afásica: ME)

- O Sr. vai no almoço? (afásico: PP)

- O Sr. vai.

- Qual é seu sobrenome?

- Seu sobrenome é Abaurre. (afásico: EA)

Afásica: AB

- Ela com o meu marido (se referindo a si mesma em uma foto)

Criança: (2;4)

- Ela vai (respondendo à avó para se referir a si mesma)

## Encontro no sentido

A entrada no sentido<sup>14</sup> é uma questão para a criança que está construindo e ampliando seus sistemas de referência, a categorização das palavras e coisas bem como a relação entre elas.

(6) Conversando com a neta sobre o que estava comendo, a avó diz: Coma mais devagar para saborear o chocolate. O que é *saborear*, vovó?

É interessante que muitas parafasias que afásicos produzem se parecem com o processo de derivação que as crianças aplicam em palavras novas. A neta explicando para a avó que gosta de limpar as panelinhas, diz:

(7) Eu sou sua *arrumeira* (por *arrumadeira*), vovó. O afásico diz para a investigadora que sua profissão (marceneiro) é *mecaneiro* (por mecânico).

---

14 É interessante compreender o afastamento do sentido das palavras que acomete pessoas com demência de tipo Alzheimer. Barbara Hollis (ver nota 13) vive em seu processo demencial o apagamento progressivo da face do significado do signo linguístico, e os sentidos das palavras e coisas lhe escapam. Lendo com o neto um livro infantil que ela mesma escreveu, não consegue lhe explicar as palavras que ele não entende. E fica em um silêncio angustiante diante da pergunta: o que é *charco*, vovó?

A compreensão de provérbios é um ponto em comum entre afásicos e crianças cujos processos semânticos estão em (re)construção e por isso não manipulam sentidos e construções superpostas como a metáfora, o duplo sentido, além da ambiguidade e da inferência. Isso também ocorre na afasia semântica, conforme a descrição feita por Luria (1977), e confirmam essa configuração os estudos de Coudry, (1993, 2013) e de Freire (1999) sobre o afásico AF que raciocina conforme sentidos individuais vivenciados por ele, dispensando o sentido que está socialmente inscrito na enunciação proverbial.

## Encontro no soletrar

Soletrar é uma questão para quem está entrando de novo nas relações do sistema alfabético, o afásico, e para quem é a primeira vez, a criança. Para Freud (1891), soletrar é uma das entradas da criança para a escrita. A primeira inscrição da letra acontece com o soletrar que deve ser esquecido para escrever. Passar pelo ato motor de escrever é um modo de o sujeito refazer o trajeto que o levaria a dizer o nome desejado. Por isso, na afasia, a escrita ajuda na reconstrução da fala, como muitos estudos têm mostrado (COUDRY, 2008, 2010; COUDRY; FREIRE, 2017).

(8) O afásico GM soletra *Geremias* dizendo *G, E* seguido de *remias* em que o nome da letra G atrai o segmento que falta para completar a palavra; a afásica CF lê a palavra *baixo* como *baixis* em que o nome da letra X invade sua leitura.

A criança AB lê a palavra *ventilador* misturando o nome da letra da soletração com seu valor dentro da palavra, ou seja, não consegue ainda se desvencilhar do nome da letra para ler: *vaeneteiladoerre*.

## Experimentos com a linguagem

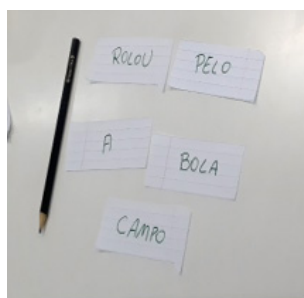
Para encerrar a seção de dados, são apresentados *experimentos com a linguagem* (COUDRY; FREIRE, 2017) que se voltam para especificidades do sujeito em questão. No caso do estudo de caso do afásico GF, retoma-se Gregolin (1996) e Garcia (2018), na organização sintática de enunciados. Em relação à criança propõe-se a escrita de uma história em que devem ser inseridas 6 palavras sugeridas pelo investigador, cujo objetivo é possibilitar uma forma de planejar a elaboração do texto.

A atividade consiste no rearranjo de um enunciado tendo sido separado em suas palavras. Seu propósito é avaliar se a organização sintática está preservada ou não na afasia, e o processo através do qual o afásico se vale, e expõe, para ordenar os elementos no momento de montar o enunciado. Tal atividade também mostra o papel da escrita na organização mental e na (re)estruturação da fala e vice-versa (COUDRY, 2010, 2018; COUDRY; FREIRE, 2017; GARCIA, 2018), pois todos falam enquanto organizam e reordenam o enunciado.



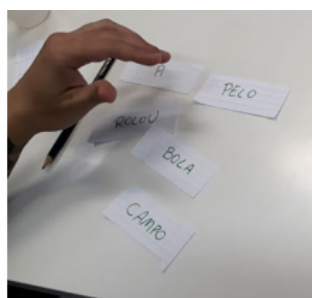
Na primeira tentativa GF dispõe as palavras e indica algumas relações (a bola; rolou pelo). Na segunda tentativa, faz uma síntese do sentido do enunciado juntando verbo, nome e nome, e dispensando o determinante e a preposição. Na terceira tentativa ele desorganiza o enunciado usando a fala com afasia, mas para reordená-lo também usa a fala na quarta tentativa, e consegue.

(9) Primeira organização do enunciado



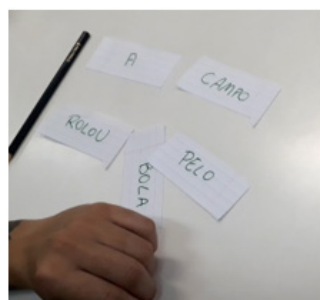
ROLOU PELO  
A BOLA  
CAMPO

(10) Segunda organização do enunciado



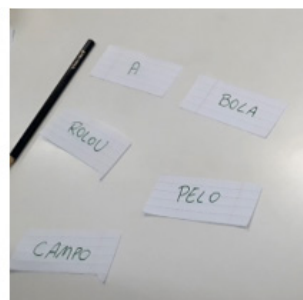
A PELO  
ROLOU BOLA  
CAMPO

(11) Terceira organização do enunciado



A CAMPO  
ROLOU PELO  
BOLA

(12) Reorganização final do enunciado



A BOLA  
ROLOU PELO  
CAMPO

**Fonte:** Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

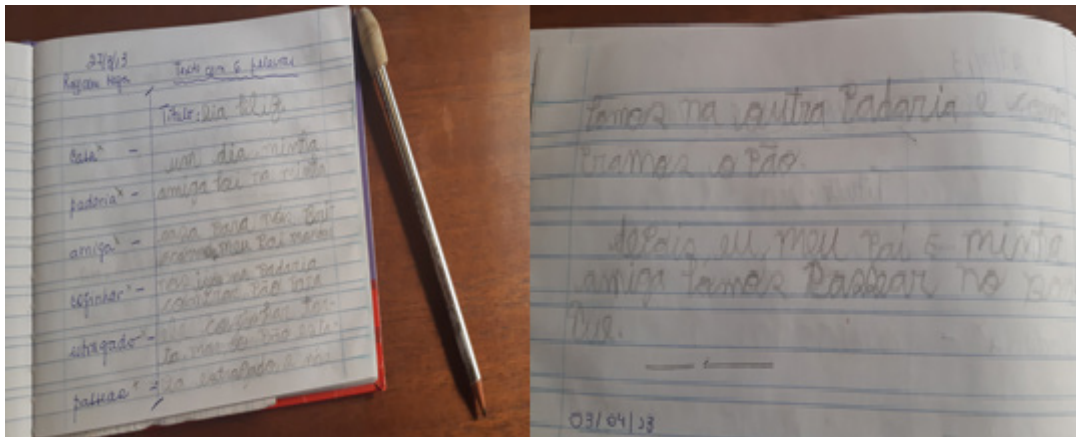
## História a partir de 6 palavras (RD)

As 6 palavras ajudam RD a planejar mentalmente o que escrever, no lugar de sair escrevendo como se estivesse falando<sup>15</sup>, a pensar em uma certa ordem para o texto, o que é novo para ela. Essa atividade leva em conta que Luria (1988) aponta um salto qualitativo nas áreas de associação e em novas relações córtico-cerebrais propiciado pela complexidade da escrita.

---

15 RD, 10 anos, uma criança, acometida por dois Acidentes Vasculares Cerebrais aos 8 meses de idade, tem como seqüela uma paralisia cerebral que afetou o aparelho fonador em seu aspecto motor, envolvendo estruturas de comando da deglutição (COUDRY, 2006; BORDIN, 2010). A condição de ter passado pelo balbucio contribuiu fortemente para que RD *fale* pela escrita. RD vive a linguagem imersa nos aspectos sociais da oralidade a ponto de “fazer que está *cochichando*” quando quer que alguém não escute o que está *falando* para outra pessoa. RD entrou na linguagem pela fala dos outros, pela leitura e pela escrita. RD não fala, aprendeu a fala dos outros – que se transformou em sua fala mental/interna – e a transpôs para a escrita. Essa metodologia é aplicada às crianças do CCazinho para apoiar a organização do texto escrito.





**Fonte:** Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

(13) Título: Um dia feliz

Um dia, minha *amiga* foi na minha *casa* para nós brincarmos. Meu pai mandou nós irmos na *padaria* comprar pão para ele *cozinhar* torta. Mas o pão estava *estragado* e nós fomos na outra padaria e compramos o pão. Depois, eu, meu pai e minha amiga fomos *passar* no bosque.

### Os dados mostram...

Uma grande diferença entre abordagens que dispensam a Linguística de sua reflexão teórico-metodológica, de onde se originam *controvérsias* e se vê o desconhecimento/preconceito invadindo a normalidade, e aquela que a ND vem construindo com base na Linguística, ancorada no funcionamento discursivo da linguagem, de onde se originam contradiscursos.

Uma forte relação entre processos patológicos e não patológicos, ou seja, as dificuldades linguístico-cognitivas dos afásicos se assemelham às da entrada na fala e na escrita, e as dificuldades escolares de crianças, às voltas com a ortografia, mostram uma escrita que se aproxima de uma escrita ainda não instituída, como ocorre na dissolução da linguagem na afasia. Evidentemente afasia e infância acontecem em momentos diferentes da vida, quando adultos e crianças, que se aproximam por sua condição humana frente à linguagem.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

AMARAL, A. S.; FREITAS, M. C. C.; CHACON, L.; RODRIGUES, L. L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 5, p. 846-855, 2011.

ANTONIO, G. D. *Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BENVENISTE, E. *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard, 1966.

BORDIN, S. M. S. *Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, v. 60, n. 2, p. 323-350, 2018.

COUDRY, M. I. H. *Cômico e drama nas afasias*. Língua, texto, sujeito e (inter)discurso – Homenagem a Sirio Possenti. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1, p. 63-83.

COUDRY, M. I. H. Relatório de Pesquisa: Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados. CNPq/301726/2006-0, 65p. Impresso. 2010.

COUDRY, M. I. H. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *In: II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 2009, Évora. Anais do II SIMELP, 2009. p. 97-117.

COUDRY, M. I. H. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? *Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, 2006 – ENAL. Porto Alegre: CDROM, 2007.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística? *In: CASTRO, M. F. C. P. de (org.). O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-194.

COUDRY, M. I. H. Neuropsicologia: aspectos biológicos e sociais. *Temas em Neuropsicologia*, São Paulo, v. 1, p. 57-38, 1993.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: avaliação e acompanhamento longitudinal de linguagem de sujeitos afásicos de uma perspectiva discursiva*. 1986. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. M. S. Afasia e infância: registro do (in)esquecível. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 54, n. 1, p. 135-154, jan./jun. 2012.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Fala e Leitura uma (re)entrada para a escrita. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Homenagem a Maria Bernadete Marques Abaurre, Campinas, v. 59.3, p. 565-579, set./dez. 2017.

COUDRY, M. I. H.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Pobreza e dificuldade. In: ALBANO, E.; COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S.; ALKMIM, T. (org.). *Saudades da Língua*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, p. 41-69, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1969.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. especial, p. 37-74, 2002 [1977].

FREIRE, M. P. F. *Enunciação e discurso: a linguagem de programação Logo no discurso do afásico*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Tradução Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973 [1891].

GARCIA, B. L. *O papel da interlocução e os efeitos dos recursos digitais na linguagem de um jovem afásico*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GREGOLIN-GUINDASTE, R. M. *O agramatismo: um estudo de caso em português*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

JACKSON, H. On the nature of the duality of the brain. *Medical Press and Circular* 1: 19, 41 and 63. Reprinted in *Brain* 38:80-86; 87-95; 96-103, 1915 [1894].

JAKOBSON, R. *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Flammarion, 1980 [1941].

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: JAKOBSON, R. *Linguística comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975 [1956].

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. *Neuropsychological studies in afasia*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1977.

MOUTINHO, I. C. N. *À procura de um diagnóstico: uma análise neurolinguística*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MULLER, L. M. M. *Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, M. A. *Sujeitos e Linguagem na Síndrome do X-Frágil*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NOVAES-PINTO, R. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1926].

# *Ethos e pathos* na elaboração de vínculos: considerações sobre a construção enunciativo-discursiva dos efeitos de empatia na argumentação em colunas jornalísticas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2679>

**Ivani Cristina Brito Fernandes<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O presente artigo tem o objetivo de identificar as principais articulações de natureza textual, retórica, enunciativa e discursiva no que se refere ao esboço de um *ethos* e na projeção de um efeito patêmico pretendido. Para alcançar esta finalidade, selecionamos 39 textos do colunista Antonio Prata, publicados entre os meses de setembro de 2018 e maio de 2019 no jornal *Folha de S. Paulo*. A base teórica que estrutura esse trabalho se caracteriza pelas noções presentes nos estudos da Argumentação, da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso. Por outro lado, a base metodológica que nos guiará é o Paradigma Indiciário. Como hipótese, defendemos que a estrutura ético-patêmica tem auxiliado no estabelecimento de um vínculo identitário e empático entre interlocutores em torno da construção do discurso de natureza polêmica, caracterizado pela dicotomização, polarização e desqualificação da voz do outro.

**Palavras-chaves:** ethos; pathos; enunciação; polêmica.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; icrisifer@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4747-8100>.

## ***Ethos* y *pathos* en la elaboración de los vínculos: consideraciones sobre la construcción enunciativo-discursiva de los efectos de empatía en la argumentación en columnas periodísticas**

### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo identificar las principales articulaciones de naturaleza textual, retórica, enunciativa y discursiva, en lo tocante al esbozo de un *ethos* y en la proyección de un efecto patémico pretendido. Para lograr esta finalidad, elegimos 39 textos del columnista Antonio Prata, publicados entre los meses de septiembre de 2018 y mayo de 2019, en el periódico *Folha de S. Paulo*. La base teórica de este trabajo se estructura por medio de las nociones presentes en los estudios de la Argumentación, de la Lingüística de la Enunciación y del Análisis del Discurso. Por otro lado, nos guiaremos por la base metodológica del Paradigma Indiciario. Como hipótesis, abogamos que la estructura ético-patémica establece un vínculo identitario y empático entre los interlocutores en la construcción de los discursos polémicos, caracterizados por la dicotomización, la polarización y la descualificación de la voz del otro.

**Palabras-clave:** *ethos*; *pathos*; enunciación; polémica.

### **Considerações iniciais: o estabelecimento dos vínculos discursivos na democracia**

“Isso virou uma polêmica!”. Quantas vezes já ouvimos ou lemos esse enunciado na atualidade? A sua recorrência é sintoma de um fenômeno cada vez mais explícito em nossa sociedade: a resistência ao mundo líquido da teoria baumaniana, em que os vínculos são fluidos, escorregadios, transbordantes, o que incentiva “o desengajamento e a arte da fuga” (BAUMAN, 2001, p. 22).

Sobre essa afirmação, o psicanalista Pedro Santi (2019) nos destaca que existem duas formas de resistência a esse mundo líquido. A primeira se refere à estruturação de coletivos (feminino, LGBT, vegano, negro, entre outros grupos) que legitimam a essência de um ser, construindo uma espécie de amparo, de relevância e de identidade entre os integrantes de um grupo. Basicamente, esses agrupamentos empoderam o indivíduo ao acolher, legitimar e oferecer um sentido à sua experiência e ao seu discurso. Já a segunda, representada pelo “novo conservadorismo”, se identifica por resgatar o sentimento da “raiz perdida”, em que se reivindica o retorno de regras claras, de valores conservadores e de concepções tradicionais de família e de religião.

Desse modo, para alicerçar as bases dessas resistências do individual em uma coletividade que, por sua vez, forma grupos polarizados, é necessária a existência de vínculos, tecidos pelos fios da identificação e da empatia entre os indivíduos. Embora esteja presente essa tessitura no nosso cotidiano, tal fenômeno é complexo para

ser identificado e apreendido devido aos inúmeros elementos que participam dessa elaboração.

A dinâmica de resistência a partir dos coletivos se dá em um cenário democrático, em que se pretende a coexistência, não sempre pacífica, da liberdade e da igualdade. Como nos destaca Charaudeau (2016), a democracia permite que se articule uma opinião pública como voz popular que influencia um processo de delegação de poder do povo a uma instância soberana. Retomando as palavras do intelectual Marcel Gauchet, Charaudeau (2016, p. 158) esquematiza a noção de democracia a partir de três eixos:

(i) a democracia se fundamenta num *direito*, o direito que legitima o poder como vindo de baixo, da vontade do povo; (ii) o poder se exerce num *cenário político*, que, ao mesmo tempo, estabelece limites ao exercício do poder e se institui como garantidor do vínculo de coexistência dos indivíduos, fundando o Estado-nação; (iii) assim sendo, o poder na democracia se caracteriza por sua *autonomia*, sua faculdade de gerir os interesses da sociedade, tendo que prestar contas apenas a esta. A democracia, portanto, nunca está completa, ela *se faz* a cada momento e se transforma com o tempo.

Ao considerar tal noção, o analista francês destaca duas contradições. Por uma parte, a aspiração à liberdade do indivíduo *versus* a aspiração ao controle racional dos interesses sociais. Por outra parte, o atendimento aos interesses particulares do indivíduo *versus* o atendimento aos interesses gerais da coletividade. Portanto, para alcançar um equilíbrio entre essas dinâmicas contraditórias, se torna essencial a relação entre o poder e o contrapoder, esse último representado pela voz crítica e reivindicativa:

O contrapoder é também, e talvez principalmente, o que vem da instância cidadã. Esse é o lugar da opinião, que discute e é mandatária de representantes segundo o princípio da confiança. Tem, pois, um poder de decisão temporário e um direito de olhar permanente sobre a ação das pessoas de que é mandatária. Esse contrapoder passa, principalmente, pela emergência de uma *opinião* (coletiva), depois, eventualmente, por uma forma de ação de *reivindicação*. (CHARAUDEAU, 2016, p. 158).

Entre os vários lugares simbólicos em que a opinião pública se manifesta, os gêneros localizados na seção de opinião dos jornais se mostram como um lugar privilegiado para a articulação dessas vozes. Ao aproximarmo-nos desse universo, percebemos que a seção das colunas e dos *blogs* possui uma característica específica: a especificação de um nome que constrói um estilo e uma imagem de si não somente com o objetivo de fidelizar leitores, mas também de ter prestígio como representante de uma opinião pública reconhecida e legitimada pelo número de acessos e comentários que suscita. Tal plano só é possível graças ao estabelecimento de vínculos por meio da aproximação de figuras discursivas, instigando o surgimento de efeitos patêmicos.

Com a meta de iluminar o processo de entrelaçamento dos vínculos, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, pensamos em abordar tal problemática por meio de publicações jornalísticas, cuja relação entre escritor e leitores se estrutura explicitamente pela criação de um determinado *ethos* que vise à identificação com determinado perfil de leitores. Tal estrutura tem como alicerce certos efeitos patêmicos. Entre as várias opções oferecidas no domínio discursivo jornalístico brasileiro, escolhemos os textos dominicais do colunista da *Folha de S. Paulo*, Antonio Prata (2018-2019). Nossa eleição se baseia na mescla entre quatro fatores: a explicitação de uma consciência metadiscursiva, o emprego recorrente da ironia, a ênfase na oralização da modalidade escrita e a combinação equilibrada entre uma visão intelectualizada e uma prosaica dos fatos, muitas vezes explicados metaforicamente.

Para alcançar essa finalidade, teremos o auxílio de um enquadre teórico do âmbito da Linguística da Enunciação, da Análise do Discurso e dos Estudos da Argumentação, além da Linguística Textual, uma vez que a natureza do *corpus* requer uma abordagem interdisciplinar. Já como enquadre metodológico, o nosso olhar será guiado pelo paradigma indiciário. Além disso, para nortear a nossa linha de raciocínio, podemos esboçar hipóteses a partir de algumas considerações guiadas por noções psicanalíticas e sociológicas sobre a psicologia das massas. Após desenhar o alicerce analítico de nosso percurso, convém seguir para a próxima etapa.

### **Enquadre teórico-metodológico: como o sujeito pragmático se transforma em sujeito discursivo que faz emergir efeitos patêmicos?**

Diante dos questionamentos que o nosso *corpus* jornalístico nos provocou, a primeira providência seria buscar no universo teórico que estuda os fenômenos linguísticos, campos que permitissem entender melhor as articulações entre sujeito e língua(gem). Entre as possibilidades que se apresentaram, as primeiras discussões se deram na área da Linguística da Enunciação, área que reúne uma série de teorias que discutem os fenômenos enunciativos, a partir da problematização da dicotomia língua e fala, com o objetivo de explorar a questão da (inter)subjetividade na linguagem, conforme as ideias de Flores e Teixeira (2005).

Ao discutir a (inter)subjetividade na linguagem, um dos temas recorrentes é como forma e sentido se articulam na enunciação do sujeito. Ao textualizar o seu discurso, o sujeito pragmático vai deixando suas marcas estilísticas na materialidade, o que vai constituir os indícios de subjetividade. No decorrer desse processo, o sujeito pragmático dá lugar a um sujeito discursivo que se constitui por uma imagem que escapa ao projeto consciente da figura do escritor / falante.

Discini (2015) destaca a importância de apreender o sujeito ao longo do processo de construção textual, ou seja, compreender os modos de aspectualização do sujeito. Tal



aspectualização se sistematiza por meio da descrição dos mecanismos linguísticos que possuem formas específicas de:

- a) relacionar-se com o tempo-espaço dos acontecimentos, regidos pelo andamento e pela tonicidade da percepção;
- b) conotar o léxico de determinada totalidade, de modo a apresentar o estilo como um todo que transcende suas partes. (DISCINI, 2015, p. 165).

É importante mencionar que esses movimentos linguístico-discursivos se dão na materialidade do enunciado que é o produto da enunciação, localizando a coordenada triádica de pessoa, tempo, espaço. Já a enunciação é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 82). Desse modo, necessitamos observar a materialidade aqui presente sob uma perspectiva enunciativa, uma vez que o homem se constitui na e pela linguagem como sujeito, noção já presente nos preceitos benvenistianos (BENVENISTE, 1995 [1966], p. 286). No entanto, as marcas não estão presentes na enunciação, muito menos no sujeito pragmático, mas sim na materialidade do enunciado, na qual emerge o sujeito discursivo que articula um *ethos*.

Com relação a esse termo, ele faz parte da tríade aristotélica *ethos*, *pathos* e *logos*, vinculados, respectivamente, às noções de locutor, de interlocutor e de discurso. Tal tríade foi replicada, com diferentes terminologias, na maioria dos estudos argumentativos, pragmáticos e textuais. Com isso, comprovamos a relevância dessas noções durante o percurso histórico dos estudos linguísticos, das quais enfatizaremos os dois primeiros termos nesse trabalho.

Em primeiro lugar, destacaremos a noção de *ethos*. Essa noção aristotélica nasce atrelada à ideia de credibilidade do sujeito pragmático como argumento em um discurso de natureza argumentativa. Nos estudos discursivos atuais, temos entendido o *ethos* como “uma noção discursiva”, que se elabora a partir “do discurso e não de uma imagem do locutor exterior a sua fala”, ancorado em um “processo interativo de influência do outro”, que se vincula a uma perspectiva sócio-discursiva (MAINGUENEAU, 2008, p. 17). Como consequência, essa noção se ajusta a uma visão enunciativa, posto que o locutor mobiliza a língua em uma cena de enunciação. Ao pensar em nosso *corpus*, mais do que discutir sobre as ações do sujeito articulista do jornal, questionamos os fenômenos imbricados na imagem tracejada na materialidade linguística e, com base nisso, esboçaremos nossas hipóteses a partir de um olhar interdisciplinar.

Atrelada ao *ethos*, temos a concepção de fiador por parte da visão do interlocutor: um esboço de um “corpo enunciante historicamente especificado”, que apresenta uma

espécie de “caráter” e de “corporalidade”, de naturezas estereotipadas (MAINGUENEAU, 2008, p. 17). Essa ideia se torna básica se pensarmos que o locutor, no papel de articulista, se conecta diretamente ao sujeito enunciante e a um *ethos*, ainda mais porque existe uma assinatura que nomeia esse sujeito escritor que possui sua imagem discursiva na materialidade textual.

Ainda tratando sobre o *ethos*, com base nas palavras do pesquisador francês, temos um *continuum* cujas extremidades estão, em um lado, no *ethos* dito (aquele em que o sujeito evoca sua própria enunciação) e, em outro, no *ethos* mostrado (aquele em que o sujeito se mostra por meio dos indícios na materialidade linguística). Também nessa visão esquemática, percebemos que existe uma combinação dinâmica entre o *ethos* dito e mostrado em nosso *corpus*, já que a necessidade de vinculação entre interlocutores implica oferecer um simulacro de um dizer sobre si mesmo reportado a um fiador.

Em segundo lugar na referência da tríade aristotélica, inicialmente, o *pathos* se refere ao argumento baseado na indução de um estado emocional do interlocutor. Plantin (2006, p. 371) sistematiza o conceito como um “transbordamento emocional, geralmente, sem sinceridade”, permitindo a incitação de uma “emoção no interlocutor ou no auditório pela ação discursiva”. Lembramos que tal “emoção” é entendida como um “simulacro de emoção”, uma vez que está a serviço de fins estratégicos na construção de um cenário de patemização.

Charaudeau (2010) ressalta que há um caráter social da emoção de natureza discursiva, visto que ela legitima um sentimento de pertencimento a um grupo ao articular uma consciência coletiva. Tudo isso envolve uma questão de crenças, de saberes, de representações psicossociais e de intenções em prol de um engajamento ou posicionamento desejável por parte do interlocutor, embora não sempre alcançado. Apesar da área linguística não ter instrumental para trabalhar com as emoções propriamente ditas, podemos nos aproximar de seus efeitos no âmbito linguístico nas relações de coconstrução discursiva por meio do que chamaremos de efeitos patêmicos, considerando que sempre são pensados virtualmente, pois podemos comentar sobre os efeitos pretendidos, mas nunca sobre os efeitos produzidos de fato.

Ao refletir sobre os efeitos éticos (relativo ao *ethos*) e patêmicos pretendidos, notamos que, além da questão da construção de uma opinião pública, temos o papel da polêmica na argumentação em tempos de crise do regime democrático. Ao recuperar as palavras de Kerbrat-Orecchioni sobre imagens, Amossy (2005) enfatiza a dinâmica dos “jogos imagéticos”, em que a materialidade linguística pode dar sinais sobre quais imagens um locutor faz de si mesmo, de seu(s) interlocutor(es) e de como seus interlocutores lhe imaginam. Esse jogo auxilia na criação de um vínculo empático, considerando o termo “empatia” como um efeito de sentido de identificação que, no âmbito discursivo, significa colocar-se no lugar do outro. Em tal perspectiva, não vinculamos o termo a uma visão

psicologizante, mas a uma perspectiva patêmica com a intenção de fortalecimento coletivo e reconhecimento de uma voz de representação.

Para discutir esse tema, nos basearemos no estudo monográfico de Amossy (2017) em que se discute a pertinência da polêmica na argumentação que auxilia na elaboração de um espaço público e de uma deliberação cidadã. A visão da retórica tradicional concebe a argumentação como um procedimento que objetiva a negociação de diferenças que permita chegar a um consenso entre as várias posições divergentes. No entanto, nos espaços democráticos, nem sempre temos o consenso, mas sim o dissenso, o que é mais realista, posto que, diante do pluralismo social, o conflito se torna indispensável para evolução social, sendo inerente à política.

Reflexões sobre a cultura democrática do dissenso deveriam logicamente levar a ver na confrontação polêmica um modo de gerenciamento inevitável, e útil, dos conflitos. Se, de fato, o conflito é inevitável em nossas democracias pluralistas e se o cerne da democracia não é o consenso, mas gestão do *dissenso*, então a polêmica como confronto verbal de opiniões contraditórias que não leva a um acordo utópico deve ser reconsiderada em profundidade. É, por conseguinte, uma retórica do *dissenso* que é necessário desenvolver, na qual a polêmica deve ter lugar de destaque. (AMOSSY, 2017, p. 37-38, grifo da autora).

Ao considerar que a maioria dos gêneros do domínio jornalístico possui traços polêmicos, é conveniente definir o fenômeno e suas características. Ao esquematizar os estudos de Amossy (2017, p. 49), podemos definir que a polêmica é “um debate em torno de uma questão de atualidade, de interesse público, que comporta os anseios das sociedades mais ou menos importantes numa determinada cultura”. Como características principais, em um âmbito conflitual, temos: a) a dicotomização (posições antagônicas e excludentes que não possuiriam solução); b) a polarização (formação de grupos antagônicos representados por atores, em que os actantes se reuniram em torno de valores e de solidariedade) e c) a desqualificação da voz do outro (difamação e deslegitimação do *ethos* do outro por acreditar na existência de má fé e má intenção).

Diante desse quadro, vemos que o *ethos* se constrói duplamente em direção a dois grupos de interlocutores: por um lado, buscando a identificação empática e, ao mesmo tempo, delineando uma aliança por meio do esboço de um “inimigo em comum e demoníaco”. Quanto à questão patêmica, observamos que o efeito passional discursivo, para criar um movimento de indignação, visa ao engajamento emocional dos interlocutores, algumas vezes com violência e virulência verbais. Em muitos casos, e graças às mídias, notamos uma espetacularização oferecida a um público.

Tendo em vista que o nosso *corpus* está formado por publicações do gênero coluna (artigos assinados e com publicação regular em jornais e revistas, que tratam de assuntos do cotidiano ou de interesse social, a partir de uma perspectiva pessoal e crítica do

locutor), observamos que este gênero pode ser atravessado por um *continuum* desenhado por Amossy (2017) para recolocar o discurso polêmico no âmbito da argumentação e, conseqüentemente, na área da deliberação democrática.

Se aceitarmos considerar a argumentação um contínuo no qual o grau de confrontação explicita respostas divergentes, relativas a uma mesma questão que varia em intensidade, a polêmica se situa, manifestamente, numa de suas extremidades. No centro, encontra-se a argumentação como troca regrada de teses antagônicas; em um dos polos, o discurso visando à persuasão que não ataca diretamente a posição contrária, e até que nem apresenta a posição do outro e finge não ter nenhuma visada de influência; e no outro polo, o choque de teses antagônicas que dizem respeito à polêmica. Nesse sentido, a polêmica não é um gênero do discurso (ela atravessa os tipos e os gêneros de discurso), mas uma modalidade argumentativa, entre outras. (AMOSSY, 2017, p. 67).

Como pretendemos discutir, vemos que uma parte dos gêneros do domínio jornalístico possui a natureza polêmica, variando em direção à argumentação persuasiva, conforme a imagem do auditório e o objetivo de que determinado locutor se transforme em uma voz representativa de um coletivo. Nesse caso, os traços da polêmica podem transformar-se, justamente, em um vínculo empático entre interlocutores.

Após termos a nossa fundamentação teórica esquadrihada, ainda é necessário apresentar nosso enquadre metodológico. Ao ter ciência de que nem todas as teorias enunciativas possuem uma metodologia fixa, em especial a benvenistiana, decidimos assumir uma perspectiva de transversalidade enunciativa, em que o olhar analítico atravessa os vários mecanismos que se articulam na tessitura do texto. A isso acrescentamos uma postura metodológica guiada pelo Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) que enfatiza a importância de notar os indícios que, em um primeiro momento, são irrelevantes e secundários, mas que, no decorrer da análise, são primordiais para construir um conjunto complexo.

Com relação ao *corpus*, este está composto por 39 textos publicados dominicalmente na coluna do escritor e roteirista Antonio Prata, no jornal *Folha de S. Paulo*, entre os meses de setembro de 2018 e maio de 2019 (período pré e pós eleitoral para presidência da república brasileira). Cabe alertar que Prata é um dos articulistas que se destaca pelo seu humor ácido e constantes ironias como mecanismo estilístico. E, embora suas publicações estejam em uma coluna, ele se reconhece como cronista, devido aos recorrentes comentários críticos e polêmicos, relacionados a temas políticos, culturais, econômicos e cotidianos, típicos das crônicas.

Após indicarmos nosso percurso teórico-metodológico, nos dirigiremos à próxima etapa do trabalho, a qual se refere aos comentários analíticos e às hipóteses de interpretação

diante dos fenômenos enunciativos e discursivos encontrados durante as análises textuais. Dados as características e o recorte desse trabalho, organizaremos nosso trajeto por meio dos principais mecanismos linguísticos de emprego recorrente, alguns deles já parcialmente abordados em uma anterior análise (FERNANDES, 2016).

## **Comentários analíticos: em busca de uma identificação na formação de vínculos**

Para iniciar esta fase do trabalho, é importante recordar as características das crônicas. De acordo com Costa (2008), a crônica se configura como um texto breve e de interlocução direta com o leitor, que pretende refletir, com argúcia, sobre temas cotidianos, políticos, culturais, sociais, entre outros. Nesse caso, podemos dizer que existe uma espécie de intergenericidade, quando um gênero teria a função de outro, embora não seja completa. Mais especificamente: temos textos com características primordiais de uma crônica, mas com um formato de coluna. É importante atentar para essas peculiaridades porque a própria combinação dos dois gêneros aqui citados pode indicar o movimento de aproximação com o interlocutor: a regularidade da publicação com uma assinatura que conduz o interlocutor em direção à figura de um fiador e à crítica sagaz em um tom espontâneo.

Muito mais do que o tema ou os argumentos para defender uma perspectiva no *logos*, temos o modo de dizer que pretende criar um modo de ser discursivo para aproximar-se do outro. Nesse sentido, o *ethos* ganha os contornos tradicionais ao transformar-se em um argumento por meio da credibilidade de quem enuncia. O peculiar é que esse “alguém” é uma figura discursiva, um personagem estruturado para “cativar” o interlocutor. Posteriormente, essa figura discursiva sedutora pode servir como gerenciador “parcial” de um conflito que é o cerne da polêmica. Como indica Amossy (2017, p. 53), a polêmica possui uma violência conflitual, posto que é “uma manifestação discursiva sob forma de embate, de afrontamento brutal, de opiniões contraditórias que circulam no espaço público”. Nesse caso, essa crônica-coluna surge como a materialização da voz de um representante que desvela o conflito discursivo violento de modo a desqualificar o discurso oponente, esboçar um grupo e estabelecer uma dicotomia de opiniões.

Nesse momento, cabe recordar algumas pesquisas de natureza sociológica que tratam sobre o perfil do brasileiro. Podemos entender o brasileiro como um indivíduo que tem uma capacidade relacional, “do antigo com o moderno, que tipifica e singulariza a sociedade brasileira” (DaMATTA, 1986, p. 20). Já Almeida (2007, p. 26) atesta que, mesmo havendo a influência do nível de escolaridade, parte da mentalidade brasileira se distingue por determinados atributos que possibilitam dizer que o brasileiro tende a: a) ser hierárquico; b) ser patrimonialista, c) ser fatalista e “familista”; d) apoiar o “jeitinho brasileiro”; e) não confiar nos amigos; f) não ter espírito público; g) defender a “lei do Talião”; h) ser contra o liberalismo sexual; i) ser a favor da intervenção do Estado na economia e j) ser a favor da censura.

Entre as peculiaridades anteriores, destacamos o familismo, ou seja, a confiança nos integrantes da família. De acordo com a pesquisa de Almeida (2007, p. 115), 84% dos brasileiros confiam na família; 30% nos amigos; 30% nos colegas de trabalho; 23% nos vizinhos e 15% na maioria das pessoas. Esses dados evidenciam que, possivelmente, construir uma imagem de proximidade e familiaridade é importante para estabelecer uma trajetória exitosa durante o processo argumentativo, ainda mais em um momento social em que existe uma tensão entre grupos, na sociedade brasileira, em torno do exercício da democracia, da liberdade de expressão e dos direitos sociais. No presente caso, é basilar que o locutor se construa mediante a um papel de defensor ou opositor de uma proposta, instaurando, segundo nomeia Amossy (2017, p. 56), uma operação de “polarização”, que consiste em um “reagrupamento em campos adversos entre os participantes”, sendo de ordem “social”, em que há uma oposição entre “nós *versus* eles”. Desse modo, a figura discursiva do locutor pode concentrar, a seu redor, um grupo, cujos membros partilham uma solidariedade e um conjunto de valores que o locutor coloca como fundamentais.

É importante ressaltar que, ideologicamente, o *corpus* apresenta ideias que antagonizam com a tendência do familismo. Porém, ainda assim, o locutor discursivamente cria uma imagem de proximidade a um grupo oposto a tal tendência, o que nos traz um indício que, independente da disposição ideológica, a questão do vínculo de proximidade é capital para a argumentação, que já apresenta traços da polêmica, em primeiro lugar, por meio da polarização representada nos textos do *corpus*.

Após a discussão sobre gênero textual, presente no campo da Linguística Textual, é coerente pensarmos na tipologia textual. Nesse quesito, podemos notar que se apresenta, nessa ordem, a maior ocorrência da 1) tipologia narrativa, 2) tipologia dialógica e 3) tipologia argumentativa. Percebemos que, mesmo em sequências argumentativas, existe a tendência de relatar fatos supostamente vivenciados pelo fiador. Isso pressupõe que se crie o efeito de uma relação de implicação entre interlocutores, uma vez que, ao acompanhar o relato, o interlocutor tende a engajar-se emocionalmente ao colocar-se no lugar do outro de maneira mais sutil e direta. Podemos perceber tal efeito na amostra a seguir:

(01) Esta noite eu tive um sonho bem louco. Na verdade, começou como um pesadelo. O Brasil ia eleger um presidente fascista que falava em torturar e matar oponentes, em acabar com todos os ativismos, em vender as reservas indígenas, em militarizar as escolas, em submeter o Ministério do Meio Ambiente ao da Agricultura, em proibir a palavra “gênero” dentro das salas de aula e outras bizarrices que não faziam sentido e eu não lembro direito.

Eu tentava avisar as pessoas “Olha o que ele tá falando! Olha que absurdo!”, mas ninguém ouvia, quer dizer, as pessoas ouviam, mas diziam que iriam votar no candidato fascista porque qualquer coisa era melhor que o PT.

Eu insistia “Gente, o PT fez besteiras, mas o Haddad não é a Dilma e mesmo o pior Armagedom dilmístico é melhor do que o que esse cara prega!”. Aí as pessoas diziam que o que o candidato fascista falava não era verdade, ele só estava brincando de fingir que era fascista a vida inteira, mas quando fosse eleito ele iria parar com a brincadeira. (PRATA, A. *Um sonho*, 14/10/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/>).

Nesse fragmento, o locutor emprega as sequências narrativas e dialógicas para defender sua tese e contra-argumentar as refutações explícitas no texto. Ao invés de escolher um formato clássico da sequência argumentativa, se subverteu o formato, dando uma “roupagem” típica das sequências narrativas e dialógicas. E qual seria o objetivo? Como nos fenômenos linguísticos nada é fruto do acaso, nossa hipótese é a de que a articulação das formas dessas duas tipologias (narrativa e dialógica) com o objetivo de uma terceira (tipologia argumentativa) se deve pelo surgimento de um efeito patêmico de familiaridade e implicação, esboçando uma cenografia enunciativa de conversa espontânea e cotidiana embutida no processo onírico. Além disso, como discute Amossy (2017, p. 55), verificamos a presença do fenômeno de reapropriação do discurso do outro, de forma que haja uma integração desse discurso a um sistema próprio do discurso do locutor, por meio da inversão. Nesse exemplo, citar o discurso do outro é uma forma de negação, a fim de caracterizá-lo como modelo de incoerência e ultraconservadorismo. Por outro lado, também se apresenta a desqualificação do outro e do seu discurso, com a construção da imagem de um grupo como “símbolo do erro e do mal”, não só pela desqualificação do discurso como do indivíduo mesmo (AMOSSY, 2017, p. 58).

Ao dirigirmos um olhar pormenorizado aos mecanismos de textualidade referentes à coesão e à coerência, observamos que se destacam simulacros de enunciados de estrutura oral; paralelismos sintáticos caracterizados pela gradação; diversidade de registros a partir de léxico especializado, jargões e neologismos, dinamizando um movimento do formal ao informal e vice-versa. Além disso, temos a recorrência de perguntas retóricas que insinuam a presença e o papel do leitor na coconstrução enunciativa, assim como de enunciados exclamativos recorrentes. Além do fragmento anterior, apresentamos o próximo como exemplo dessas características:

(02) Uma amiga me liga, arfante. Acabou de ser assaltada no táxi. Arma na cabeça, coisa e tal. Quando se acalma um pouco vem um estranho sentimento de gratidão, afinal podia ter sido pior, está viva, não se feriu, que sorte a filha de 11 meses não estar junto. Depois faz-se um silêncio que é pura desolação. “Que que a gente faz?”, me pergunta.

Ela não se refere ao assalto, a como diminuir os índices de violência na cidade de São Paulo. A pergunta é mais ampla, a mesma que nos fazemos há alguns anos quando cai um prédio, uma vereadora é assassinada, um museu pega fogo, uma bala perdida mata uma criança, uma policial de 27 anos, de folga, é assassinada pelo PCC [...].



No começo do ano, passei com a minha filha pelo estádio do Pacaembu, onde uma enorme fila de torcedores sem camisa aguardava a abertura das bilheterias. “Eles são índios, papai?”. Meu radar politicamente correto imediatamente ligou o alerta laranja: “Não, eles não são índios, eles são pessoas da cidade como eu e você”. “Mas eles são marrons e não usam camisa. Eles são índios”. Então abaixei um pouco a guarda e constatei que de fato nós éramos brancos e eles eram pretos e pardos e provavelmente havia naquela fila mais DNA indígena do que dentro do nosso carro. Senti um gosto amargo: minha filha estava tendo uma das primeiras aulas práticas de segregação racial e social.

Se eu quisesse mandar um sincerão, diria “Veja, a base da população é composta por pretos e pardos e a ponta por brancos, porque os brancos vieram pra cá e escravizaram os índios e trouxeram milhões de escravos negros e mesmo depois de quase 150 anos da abolição nós temos conseguido, com rigor e aplicação, manter inalterada a pirâmide”. (PRATA, A. *Que que a gente faz?*, 30/09/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/>).

Além das relações tipológicas anteriormente comentadas, temos aqui a estrutura da oralidade com sintaxe concatenada e indicação de reduções fonéticas, combinando estilo direto, indireto e indireto livre. As vozes enunciativas se entrecruzam, mas sempre orquestradas pela “batuta” do locutor que rege essa sinfonia textual em que três cenas enunciativas se entrecruzam: o relato sobre o assalto da amiga, a reflexão sobre o questionamento da colega que é uma pergunta retórica encoberta para o leitor e o diálogo entre locutor e seus filhos dentro do carro. Cada cena está caracterizada pelos seus personagens e peculiaridades da “cenografia”, conjunto este que permite a diversidade do léxico que indica distintos registros e áreas (a título de exemplo de pólos léxicos opostos: *DNA* e *sincerão*). Também destacamos as sequências de tipologia explicativa em registro formal.

A articulação coesiva que garante a coerência entre três cenas distintas permite esboçar um *ethos* polifacético, que se vincula a vários interlocutores por meio do simulacro de vivências comuns, diálogos familiares e reflexões que sugerem indignação diante da realidade social, mas sempre combinam o perfil do fiador entre o sujeito, por um lado, culto, enciclopédico e instruído e, por outro, “gente como a gente”. Eis aqui a capacidade relacional de unir os opostos como singularidade brasileira, aspecto já destacado por DaMatta (1986). Portanto, para vincular-se ao interlocutor brasileiro, o *ethos* que emerge da materialidade deve movimentar-se entre cenários multifacetados, tendo a ambiguidade como aliada para incitar o efeito patêmico de empatia.

Por outro lado, o locutor também surge como voz que nomeia e caracteriza os grupos sociais que se configuram como o jogo de polarização do conjunto binário “nós” *versus* “eles”, em que as desigualdades estruturais brasileiras aparecem. Diante disso, o locutor se alça como a voz que enuncia a pergunta de todos os membros do grupo ao qual representa: “Que que a gente faz?”. O esboço de resposta nos conduzirá à dicotomização, em que se exacerbam “as oposições até torná-las inconciliáveis” (AMOSSY, 2017, p. 56).



Nesse momento analítico, vamos dirigir nosso olhar às nuances retóricas no conjunto de nosso *corpus*. Entre os vários tipos de argumentos apresentados, notamos que se destacam aqueles fundados no princípio da não contradição, pertencentes aos argumentos quase lógicos tão estudados no *Tratado da Argumentação*, de 1958. Como didatiza Fiorin (2015, p. 116), “os argumentos quase lógicos são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias”, sendo argumentos que se valem do que é “possível, plausível, provável”, mas não lógicos obrigatoriamente. Por sua vez, dentre as várias subcategorias de tal classe, os argumentos fundados no princípio da não contradição se referem à (não) incompatibilidade de argumentos.

Como subcategorias, temos o argumento de retorção, em que se contrapõem ideias, evidenciando a incompatibilidade de uma hipótese por meio da manobra em que o “argumento volta-se contra aquele que enunciou” (FIORIN, 2015, p. 142). Também faz parte dos argumentos fundados na não contradição o argumento de redução ao absurdo que “consiste em tomar uma proposição como verdade, para dela tirar conclusões absurdas” (FIORIN, 2015, p. 143). Como exemplo desse último, apresentamos o próximo fragmento:

(03) Eu queria muito ter que responder perguntas simples do tipo “Como os bebês são feitos?”, mas no Brasil o tabu é mais embaixo. “Por que ela dorme na rua?”. “Por que ela é pobre?”. “Por que ela não tem trabalho?”. “Por que ela não foi pra escola?”. “Por que a mãe dela também não foi pra escola?”. “Por que a avó dela também não foi pra escola?”. “Por que as pessoas pobres são sempre marrons?”. O que balbucio à guisa de resposta tem a eficácia de um saquinho de Floc Gel sobre a lama da Vale: “Elas não são marrons, elas são negras”.

Pra que me agachar no chão durante a festa e explicar pacientemente ao meu filho que ele tem que emprestar o Batman pro Guilherme “porque se todo mundo emprestar os brinquedos pra todo mundo, todo mundo vai poder brincar com todos os brinquedos”? Se eu fosse sincero e educasse pra realidade brasileira e não pros meus delírios utópicos ultrapassados eu deveria dizer 1) “Não empresta, você é maior do que o Guilherme, empurra o Guilherme, pisa no Guilherme, cospe no Guilherme e mostra quem manda” ou 2) “Empresta, o Guilherme é maior do que você, se você não emprestar o Guilherme vai te empurrar, vai pisar em você, cuspir em você e mostrar quem manda”.

A dissonância entre a realidade brasileira e o que meu filho aprende em casa e na escola é da ordem da psicose. Dois mais dois são quatro, nós insistimos em dizer, mas sabemos que se você tiver os contatos certos, dois mais dois são cinco ou quinhentos, assim como também pode ser zero ou menos mil se você tiver nascido no lugar errado, com a cor errada, o gênero errado, a orientação sexual errada. (PRATA, A. *A educação pelas trevas*, 17/02/2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/>).

A hipótese elaborada, na cena de enunciação, para que o pai explicasse ao filho o motivo pelo qual ele deve ou não emprestar o brinquedo ao amigo é um exemplo do argumento

de redução ao absurdo, já que o locutor leva a justificativa para o campo do antiético e imoral. No entanto, com o objetivo de mostrar a lógica brasileira pautada no mandonismo e na hierarquia, oposta aos princípios igualitários e democráticos (caracterizados sarcasticamente como *delírios utópicos ultrapassados*), o locutor inicia o argumento por meio de uma condicional que explicita a realidade brasileira: *Se eu fosse sincero e educasse pra realidade brasileira e não pros meus delírios utópicos ultrapassados eu deveria dizer [...]*.

Convém salientar o emprego massivo da técnica argumentativa da ironia, entendida aqui a partir de uma perspectiva enunciativa em que existe “a ambigüidade do enunciado, a duplicidade da enunciação” (BRAIT, 2008, p. 107). Em outras palavras, em um mesmo enunciado há mais de uma voz que é representada pelas enunciações que o locutor articula, valorizando ou refutando, conforme os vários mecanismos linguísticos sistematizados ou segundo a cena de enunciação. No caso do sintagma *delírios utópicos ultrapassados*, temos um enunciado que representa duas enunciações: a) voz que representa aquele que acredita piamente que a postura é um desatino incongruente com a realidade brasileira e b) voz que representa aquele que é contrário à ideia de que a postura é um disparate. Habilmente, o locutor constrói o enunciado em um entorno linguístico, intertextual e discursivo que indica a sua posição diante das enunciações. O resultado disso tudo é a deslegitimação do discurso do outro (que no caso representa o discurso da meritocracia e do neoliberalismo), transformando-o em oponente, uma vez que:

Nessa relação com o outro, todo um leque de abordagens antagônicas se abre. O procedimento mais atenuado consiste em atacar a palavra do outro, tendo ele como alvo apenas por meio dela. O Oponente refuta, assim, as razões do adversário, mostrando que seu discurso é indigno de confiança e não merece que o apoie. A polêmica responde, então, ao discurso adverso, enfraquecendo-lhe os argumentos por todos os meios possíveis, seja pela negação, seja pela reformulação orientada, seja pela ironia, seja pela modificação de propósitos... (AMOSSY, 2017, p. 59).

Ainda nesse aspecto, é importante mencionar o emprego frequente de estruturas enunciativo-discursivas da heterogeneidade mostrada para aludir o outro nos enunciados desse outro e nos do locutor para reforçar a oposição “nós” *versus* “eles”. Vemos uma série de mecanismos de heterogeneidade mostrada marcada (discurso direto, discurso indireto, aspás, glosa, jogo de palavras) e não marcada (ironia, alusão, discurso direto livre, pastiche, metáfora, imitação, jogo de palavras). Do ponto de vista da Análise do Discurso e da Psicanálise, Authier Revuz (2004) defende a importância de olhar a enunciação em sua característica plural de vozes por meio da heterogeneidade constitutiva e da heterogeneidade mostrada. Sobre essa última modalidade, na qual temos interesse, a professora emérita de Linguística na Universidade Paris III argumenta que:

As marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogênea. Através dessas marcas, *designando o outro localizadamente*, o sujeito empenha-se em *fortalecer o estatuto do um*. É nesse sentido que a heterogeneidade mostrada pode ser considerada como um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende *do outro no um*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 73-74).

A partir dessa perspectiva, acreditamos que, ao explicitar o outro no interior da tessitura do enunciado do locutor, faz emergir um *ethos* com efeito matizado pela voz e pela perspectiva do outro, seja pela identificação, seja pela diferenciação. Dessa maneira, esse *ethos* nasce das “entranhas” da voz de um outro e, portanto, pode-se estabelecer vínculos legitimados pelas palavras de um coletivo. Mas, é evidente, sem perder a ilusão imagética de ser um sujeito e fiador autônomo e crível. No entanto, é importante ressaltar que o efeito discursivo é desqualificar a tese e a figura do oponente para que o locutor possa alçar-se como representante de um grupo específico, que se exclui de um outro, que é ridicularizado e demonizado, em especial, pelos recursos da heterogeneidade marcada e não marcada.

Como alertamos em um estudo anterior (FERNANDES, 2016), a ironia pode ser um fenômeno contraproducente se não levamos em conta as peculiaridades dos conhecimentos compartilhados, os vínculos patêmicos de empatia e os processos de identificação. Ainda assim, notamos que é um recurso retórico cada vez mais utilizado, pois permite operar teatralmente a cena “rimos com você, interlocutor, do outro, o inimigo comum”, ajustando-se ao esquema de polarização e desqualificação do outro, deslegitimando a voz do diferente. Em suma, o movimento principal é mostrar a falta de lógica, assim como no argumento de retorção da amostra a seguir:

(04) Meu amigo Gustavo me mostrou outro dia o anúncio de um apartamento à venda com a seguinte frase: “Grande potencial para reforma!”. Maneira não muito sutil que a imobiliária arrumou para informar que o imóvel estava caindo aos pedaços. “O Brasil é o país do futuro” não deixa de ter o mesmo significado: se é no futuro que nos realizaremos é porque no presente, bem, tá cheio de taco solto, fiação podre, infiltrações e trincas. No entanto, postergando as reformas, aqui vivemos. É muito esquisito ser brasileiro.

A poeta americana Elizabeth Bishop, que morou no Brasil nas décadas de 50 e 60 afirmou, sobre a cidade que talvez melhor encarne as virtudes e vicissitudes nacionais: “O Rio não é uma cidade maravilhosa; é apenas um cenário maravilhoso para uma cidade”. Grande potencial para reforma! Sob nosso formoso céu, risonho e límpido, há chacinas e tráfico de drogas, desvio de dinheiro e gente morrendo nos hospitais por falta de remédios. Ser brasileiro é padecer no paraíso. (PRATA, A. *Futuro do pretérito*, 03/03/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/>).

Nesse fragmento, se alude à expressão procedente da obra de Stefan Zweig, por meio da qual o Brasil começou a ser adjetivado como o “país do futuro”. Contudo, ao aproximar tal *slogan* a um anúncio imobiliário e a um comentário sobre o Rio de Janeiro por parte da poetisa Elizabeth Bishop, percebemos que, de modo perspicaz, o locutor transforma a alusão de potencial positivo em um implícito que indica uma realidade concreta e negativa. Em poucas palavras, explicita a incongruência de um argumento por meio da ideia ou do enunciado do oponente e, com um detalhe, evidenciando um perfeito deslocamento entre o conhecimento trivial e o intelectual.

Por último, destacando um aspecto eminentemente metaenunciativo e metadiscursivo, o locutor, finalmente, explicita a natureza enunciativo-discursiva de construção do *ethos* e de seu papel social por meio da referência direta dos processos linguísticos e textuais da elaboração do gênero:

(05) Hoje é dia 30 de dezembro, tá todo mundo na praia ou acendendo a churrasqueira: esta crônica, portanto, não será lida por viv'alma. Salvo as viv'almas do Adams e da Bia — ele assina as belíssimas ilustrações aí em cima e ela, entre outras funções mais nobres na Folha, sauva-me dod neus erros. (Opa, parece que hoje nem a Bia leu).

Talvez a piadinha metalinguística tenha ficado meio obscura, mas tudo bem: uma das vantagens de escrever uma crônica para ninguém é que a gente pode tomar certas liberdades [...]. (PRATA, A. *Crônica pra ninguém*, 30/12/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/>).

Nessa amostra final, se observa a configuração da cenografia, na qual se desenvolve o processo textual-discursivo da escrita da presente crônica. Nela, se localizam as coordenadas de pessoa, espaço e tempo, tanto do locutor quanto do interlocutor, considerando a proximidade do final do ano. As marcas de espontaneidade e domínio metadiscursivo na explicitação dos mecanismos linguísticos evidenciam fenômenos de heterogeneidade, mas, nesse caso, explicitam a emergência de um *ethos* representante da ilusão do controle do seu dizer e do dizer do outro.

Como efeito patêmico, notamos um simulacro de desnudamento do locutor diante do interlocutor, emergindo um *ethos* ancorado pela corporificação do fiador e, conseqüentemente, um efeito de espontaneidade e transparência — a propósito, efeito artificial no que se refere à realidade — no modo de dizer e de ser do locutor. Porém, não podemos nos enganar por essa calculada construção metaenunciativa: o simulacro de desnudamento das vicissitudes do processo de construção textual-discursiva nada mais é do que uma tentativa de criar um vínculo empático por meio de identificação nos modos de olhar, de atuar e de dizer.

Após esse caminho analítico e após considerar todos os indícios textuais, retóricos, enunciativos e discursivos, podemos intuir que o *ethos* polifacético que se desprende da materialidade linguística pode ser esboçado como irônico-crítico e intelectual-despretensioso, devido à presença de (auto)ironia, de erudição, de espontaneidade, de racionalidade e de consciência metadiscursiva. Deve-se conceber todas essas características como um simulacro, como um efeito enunciativo-discursivo pretendido e não necessariamente alcançado. Considerando as particularidades do perfil socioeducacional dos leitores ideais e as alusões à figura enunciativa do interlocutor nos textos analisados, se nota o empenho de uma construção de vínculo empático, em que o *ethos* que se esboça, auxiliado pela imagem do fiador, insinua a apresentar-se como uma figura com traços identificatórios com o interlocutor e, portanto, que deve ter sua voz legitimada como representante de uma opinião pública que é um contrapoder no movimento democrático brasileiro. Esses traços identificatórios estão a serviço da polarização como uma das características da polêmica, em que o locutor se torna representante da voz de um grupo.

Nesse sentido, a assimilação da posição defendida à pessoa do debatedor significa um fenômeno identitário cuja importância não deve ser subestimada. De fato, frequentemente, a tese defendida na controvérsia está tão intimamente integrada à visão de mundo do locutor, do seu sistema de valores, de seu pertencimento ao grupo, do seu estatuto social... que ele não pode se afastar dele sem perder a identidade. (AMOSSY, 2017, p. 58).

Por outro lado, como efeito patêmico pretendido, notamos que o estilo discursivo ecoa um efeito de indignação e empatia por meio das recorrentes menções diretas e indiretas ao interlocutor, alusões a cenas cotidianas e a conhecimentos e pensamentos (alguns em tom exclamativo) compartilhados e inclusão explícita do interlocutor no processo de coenunciação. Todo esse arcabouço permite o surgimento do efeito de identificação ou, até mesmo, de projeção (psicanaliticamente compreendido quando um sujeito psicobiológico projeta suas experiências nos demais indivíduos, podendo distorcer a realidade, como forma de mecanismo de defesa do *ego*). Muito mais do que a busca pelo crescimento de número de leitores, temos como hipótese que tal estilo ético-patêmico pretende consolidar um coletivo integrado em torno do discurso polêmico em prol dos valores democráticos e pluralistas e contra ideologias ditas “neo-conservadoras” e extremistas. E, nesse discurso, se identificam os processos de dicotomização, de desqualificação do oponente e, em especial, de polarização.

Recordamos que o ambiente social e político após as eleições presidenciais de 2018 incrustou a polarização sociopolítica, o que, juntamente com a dicotomização e a desqualificação da voz do outro, permitiu que a polêmica fosse a principal modalidade argumentativa nas mídias. Como consequência, a maioria das colunas, *blogs*, *vlogs*, *podcasts* e demais gêneros presentes no domínio do jornalismo de opinião necessitaram fortalecer um estilo mais “personalista”, por meio do esboço de determinados *ethos*

ajustados a determinados coletivos. Em uma época do advento das *fake news* e, especialmente, da *pós-verdade*, o *logos* cede protagonismo para o *ethos* e o *pathos*. Os mecanismos retóricos, enunciativos e discursivos apresentados aqui não são exclusivos de um determinado grupo ideológico, mas sim estão disseminados entre os vários grupos polarizados, inclusive podendo chegar a altos graus de “incivilidade enunciativa-discursiva”.

## **Considerações finais: para além dos vínculos ético-patêmicos**

Depois de nossa trajetória teórico-metodológico-analítica, nos permitimos advogar pela relevância de análises retórico-textuais e enunciativo-discursivas nas atividades que abordem o ensino da linguagem e suas tecnologias, em particular em língua materna e línguas estrangeiras. É essencial que a problemática sobre os efeitos do *ethos* e do *pathos* na construção textual e discursiva seja discutida no curso de formação de professores e no Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as peculiaridades de cada nível. Tais análises não devem estar apartadas das nuances articulatórias da materialidade linguística como demonstram nossos comentários de ordem textual, retórica, enunciativa e discursiva. Mais ainda, no campo da argumentação, é importante integrar a natureza do consenso e do dissenso na materialidade textual de várias esferas discursivas. Considerando esse contexto, a análise enunciativa e discursiva dirigida à compreensão da polêmica se torna primordial nos estudos linguísticos.

A série de indícios, apontados nesse trabalho nos possibilita formular a hipótese de que, para construir uma figura de representatividade midiática, social ou política, são relevantes os estudos sobre os mecanismos relacionados com o esboço de um *ethos*, conjugado com determinados efeitos patêmicos pretendidos, mas nunca definitivamente alcançados. Isso é crucial na era de crises democráticas em sociedades pluralistas, em que o dissenso caracteriza a maioria dos textos de dimensão argumentativa. Nesse sentido, os vínculos de natureza patêmica e a construção do *ethos* respondem à eclosão da polêmica na atualidade.

O fato de que, no campo político, a polêmica se traduza em termos de construção do *ethos* e de poder, tornando-se, assim, um ritual de posicionamento, chama a atenção para o fato de que a polêmica põe sempre em jogo imagens de si, que se inserem nas estratégias de promoção da própria pessoa. Mas esse aspecto de colocar em evidência seu domínio e sua superioridade não deve esconder as outras funções, essencialmente sociais, da polêmica [...].

Numa sociedade dividida, na qual o conflito de opiniões permanece como regra, caso se deseje preservar seu pluralismo e sua diversidade, a polêmica pública proporciona um meio de lutar por uma causa e de protestar contra o que é percebido como intolerável, de realizar reagrupamentos identitários, provocando

trocas mais ou menos diretas com o adversário, e de gerenciar os desacordos, bastante profundos, sem lhes permitir degenerar em manifestações sociais e em violências fratricidas. É nesse sentido que ela constrói um espaço social [...] (AMOSSY, 2017, p. 216).

Conscientes de que o apresentado é uma ínfima parte do que ainda temos que refletir com relação à tríade sujeito, linguagem e sociedade, acreditamos ter contribuído com os estudos enunciativo-discursivos no labor de compreender melhor o mundo em que vivemos e os vínculos que estabelecemos na e pela linguagem, em especial, na atualidade plural que nos surpreende continuamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. *A cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAUMAN, Z. Ser leve e líquido. In: BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, Prefácio, 2001. p. 07-22.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

CHARAUDEAU, P. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). *As emoções no discurso*. v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 23-56.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DaMATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DISCINI, N. *Corpo e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.

FERNANDES, I. C. S. Qual é o refúgio da ironia? Considerações sobre os usos retóricos na construção de um lugar de interação. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 1276-1291, 2016.

FIORIN, L. A. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. M.; SALGADO, L. (org.). *Ethos Discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, C. Pathos. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 371-372.

PRATA, A. Coluna de Antonio Prata. *Folha de S. Paulo*. 2018-2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/>. Acesso em: 15 set. 2019.

SANTI, P. L. R. *Grandes temas atuais da Psicanálise*. São Paulo: Casa do Saber, jul. /ago de 2019 (Curso online).



# Empréstimos do Português na língua Mehináku (Arawak)

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2476>

**Paulo Henrique de Felipe<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Com a colonização do país e, conseqüentemente, a mistura de povos etnicamente diferentes, muitas foram as mudanças, de caráter diverso e assimétrico, sofridas pelas línguas em contato. Ao longo da trajetória histórica e política do Brasil, por exemplo, muito se tem discutido a respeito dos processos linguísticos oriundos desse contato, bem como sua implicação para os sistemas das línguas em convívio. Tais estudos, em sua maioria, versam em analisar o sistema do Português e o modo como ele foi influenciado pelas línguas com as quais conviveu. Tomando um sentido contrário, neste trabalho buscaremos refletir a respeito de como se dão os empréstimos linguísticos do português na língua Mehináku (Arawak), a fim de traçar um panorama geral dos tipos mais comuns de empréstimos linguísticos presentes neste idioma.

**Palavras-chave:** empréstimos linguísticos; língua Mehináku; língua portuguesa.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; pauloh2sp@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6607-5417>.

## Portuguese loanwords in Mehináku Arawakan language

### Abstract

The Brazil's colonization and the consequent mix of ethnically different people resulted in many diverse and asymmetrical changes for the languages in contact. Throughout Brazil's historical and political path, much has been discussed about the linguistic processes arising from this contact and their implications for the language systems in interaction. Most of these studies analyze the Portuguese system and the way it was influenced by the languages with which it interacted. Conversely, we will reflect on how the Portuguese loanwords are used in Mehináku Arawakan language, in order to give an overview of the most common types of loanwords present in this language.

**Keywords:** Loanwords; Mehináku language; Portuguese language.

### Considerações iniciais

Muitas são as transformações que o contato entre línguas impõe aos sistemas linguísticos dos idiomas em relacionamento. As mudanças podem afetar os mais diversos níveis de organização da linguagem, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e/ou o léxico. Sapir (1969) afirma que as línguas do mundo podem, em princípio, sofrer influências do ambiente quanto ao seu "assunto ou conteúdo", ou seja, seu léxico. No léxico de uma língua, em função de sua maleabilidade histórica e social, estão alocadas todas as ideias, crenças e formas de conhecimento de um povo. É pelo léxico e, conseqüentemente, pela semântica das palavras que o subjaz, que somos capazes de entender a riqueza material da comunidade que o utiliza, bem como o nível de importância que esta comunidade dá às coisas e seres que nomeia. A este respeito, Sapir (1969, p. 43) menciona:

O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que aqambarcam a atenção da comunidade; e, por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal da língua de uma dada tribo, poderíamos daí inferir, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado.

Para o autor, seria uma completa ilusão imaginarmos, *a priori*, que alguém se ajuste à realidade sem o auxílio essencial da língua e que a língua seja, meramente, um meio ocasional de resolver problemas específicos de comunicação ou raciocínio. O fato incontestável é que o "mundo real" se constrói inconscientemente, em grande parte das vezes, na busca dos hábitos linguísticos do grupo. Não há duas línguas que sejam bastante semelhantes para que se possa dizer que representam a mesma realidade social. Os mundos em que vivem as diversas sociedades humanas são distintos e não

apenas um mundo com muitos rótulos diversos (SAPIR, 1929). É dessa vicissitude de relações entre povos e línguas que se encontram e se relacionam, portanto, que urgem os mais diversos e variados fenômenos linguísticos e, para não esquecer, culturais. Os empréstimos, nessa perspectiva, não poderiam ficar de fora, haja vista que traduzem, em virtude de seu caráter linguístico e social, a relação entre língua, cultura e pensamento dos povos em convívio. Para Sapir (1933, p. 36), “o vocabulário é um índice bastante sensível da cultura de um povo e as mudanças de sentido, a perda de velhas palavras, a criação e empréstimo de novas são todas dependentes da história da cultura”.

Embora os elementos lexicais pareçam ser, de fato, um conjunto fértil ao empréstimo, não se pode dizer que as línguas do mundo emprestem apenas elementos dessa natureza. Haspelmath (2008) aponta a existência de uma escala de emprestabilidade (*borrowability scale*), na qual estariam dispostos os elementos emprestados em ordem de uma maior ou menor frequência de ocorrência. Proposta por Field (2002), esta escala compreenderia: *itens de conteúdo* > *palavras funcionais* > *afixos aglutinantes* > *afixos fusionais*. A vantagem da escala de emprestabilidade de Field (2002) está no fato de ela propor que afixos aglutinantes são mais facilmente emprestados do que afixos fusionais, haja vista que o restante da hierarquia de emprestabilidade das categorias já era de conhecimento de boa parte dos linguistas que lidam com questões de contato e empréstimo linguístico. Não seria novidade dizer, nessa perspectiva, que itens lexicais são mais provavelmente emprestados do que itens gramaticais e que palavras são mais facilmente emprestadas do que morfemas presos.

Assim, embora não sejam apenas os elementos lexicais os emprestados pelas línguas em situação de contato, como mostrou a escala de Field (2002), eles parecem ser os que mais facilmente sofrem esse tipo de processo. Do conjunto de itens de conteúdo, e das partes do discurso, por conseguinte, os substantivos são os mais amplamente reconhecidos por serem tomados por empréstimo e, mesmo verbos, quando emprestados, são utilizados, frequentemente, como se fossem nomes. Vê-se, assim, como afirmarmos no início do artigo, que existe uma relação mútua entre o léxico e os demais componentes gramaticais das línguas.

Pensando dessa forma, este trabalho buscará analisar, a partir dos dados coletados em nossos últimos trabalhos de campo, os itens lexicais do Português tomados por empréstimos pela língua Mehináku, a fim de verificar de que modo esses elementos foram incorporados ao sistema linguístico desse idioma. Usaremos como perspectiva teórica para a análise dos empréstimos a proposta teórica de Haugen (1950) e a reanálise que Winford (2003) fez de sua proposta.

O artigo está dividido da seguinte forma: na seção 1, faremos uma breve apresentação da língua e do povo Mehináku; na seção 2, apresentaremos nosso arcabouço teórico e, na seção 3, apresentaremos os exemplos de empréstimos em Mehináku, a partir da proposta teórica escolhida, seguido da conclusão e das referências.

## 1. A língua e o povo Mehináku

Os índios Mehináku do Brasil central são, segundo Gregor (1982), um dos vários grupos de indígenas que vivem e compõem aldeias muito similares ao longo dos formadores do rio Xingu, um dos grandes tributários do Amazonas. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA, 2006), os Mehináku são habitantes da área cultural conhecida como Alto Xingu e fazem parte de um amplo complexo de povos que, embora compartilhem muitas semelhanças, em especial em relação à língua e à cultura, são diferentes entre si.

Os Mehináku falam uma língua de mesmo nome, pertencente à família Arawak. Ainda de acordo com o ISA (2006), estima-se que a língua Mehináku seja falada por aproximadamente 250 pessoas que habitam a região do rio Kurisevo, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, Brasil.

De Felipe (2019), no entanto, discorda desses números. Segundo o autor, em pesquisas de campo recentes percebeu-se que esse número está desatualizado, uma vez que somente na aldeia Utawana há cerca de 180 indígenas. Acreditamos, portanto, que a língua Mehináku seja falada, atualmente, por mais de 400 indígenas no total. A população distribui-se em quatro aldeias, são elas: (i) Uyaiiyuku, que é a mais antiga e da qual derivaram as demais aldeias, e que é dirigida pelo cacique Yumui Mehináku; (ii) Utawana, que desde o início de 2016 tem sido dirigida pelo cacique (e também pajé) Tukuyari; (iii) Kaupüna, que foi criada por Makaulaka Mehináku, filho de Yahati Mehináku (antigo cacique da aldeia Utawana), após ter retornado da Universidade de Brasília, onde fez seu mestrado em Linguística e (iv) Aturua, atualmente dirigida pelo cacique Amunai, irmão do cacique da aldeia Uyaiiyuku.

A aldeia Utawana é a mais próxima da área urbana, localizada a cerca de 35 quilômetros da cidade de Gaúcha do Norte (MT). Esta aldeia mantém certa proximidade com as aldeias Kaupüna e Aturua, de modo que é possível se locomover de uma a outra mais rapidamente, seja por meio de carro, na época da seca, ou por barco, na época da cheia do rio Kurisevo. A aldeia Uyaiiyuku, por sua vez, é a mais distante das quatro mencionadas acima, e está situada a aproximadamente 4 horas de viagem de barco da aldeia de Utawana. Nossas pesquisas de campo, cujos dados coletados servem de base para a análise apresentada neste artigo, foram feitas na aldeia Utawana, segunda maior entre as quatro aldeias habitadas por povos Mehináku.

## 2. Arcabouço teórico adotado

Antes de apresentar o arcabouço teórico usado no trabalho, é necessário deixar clara a terminologia linguística utilizada nesta pesquisa. Tal como consta na literatura, iremos assumir os termos *língua receptora*, para aquele idioma que, numa situação de contato, recebe influência, ou seja, empresta elementos de outra língua, incorporando-os a seu

sistema linguístico e *língua fonte*, para aquela que influencia, doa ou fornece os elementos linguísticos para a outra língua.

Haugen (1950), ao tratar da questão dos empréstimos, os conceitua como a tentativa de reprodução, numa determinada língua, de padrões pertencentes à outra língua. Esta tentativa, que não é, segundo o autor, uma simples imitação, consiste na tentativa de reprodução natural da palavra original. Assim, ao ser transferido da língua fonte para a língua receptora, durante o processo de empréstimo, tal item lexical sofre um processo de reanálise, uma adequação ao padrão silábico ou uma adaptação fonológica e gramatical. Dessa forma, na tentativa de reproduzi-lo, o falante pode substituir um traço fonológico por um padrão similar em sua língua, em virtude da comparação que faz entre os dois sistemas linguísticos.

O tipo de substituição mais descrito na literatura é o de padrões fonéticos, no entanto, podemos observar também a existência de substituição de padrões morfológicos e sintáticos. Esses processos de adaptação, transferência, importação, tradução, dentre outros, de um determinado item emprestado, têm recebido, de acordo com Haugen (1950), classificações variadas, a depender do modo como são adaptados pela língua receptora. Segundo o autor, basta uma breve incursão à literatura pertinente para encontramos rótulos como *loanwords*, *hybrid*, *loan translation* ou *semantic loan*. Todas essas taxonomias, contudo, não são suficientes, segundo Haugen (1950), para explicar a complexidade do processo de empréstimo linguístico, em virtude de sua demasiada generalidade.

É em virtude dessa generalidade, aliás, que Haugen (1950) alerta para a confusão feita entre estes tipos de empréstimos. É comum encontrar, na literatura linguística, exemplos de *loanword* sendo tratados como *hybrid*, e empréstimos do tipo *loan translation* sendo tratados como *semantic loan*. Como exemplo do primeiro tipo, o autor apresenta a palavra "shivaree", que em inglês significa uma espécie de serenata e que foi adaptado da palavra francesa "charivari", em que os falantes adotaram não apenas o significado do termo, como também sua forma, com apenas algumas substituições de fonemas nativos. O equívoco em associar esse tipo de empréstimo ao tipo *hybrid* se dá em virtude de o último não abranger apenas aspectos fonológicos na adaptação do termo à língua receptora. Embora a definição dos empréstimos do tipo *hybrid* (aqueles em que apenas uma parte da forma fonética da palavra foi importada, enquanto a outra parte é composta de formas nativas) possa se confundir com o tipo *loanword*, é necessário diferenciá-los. O Alemão Pensilvânico ao adotar, por exemplo, a palavra *plum pie* "torta de ameixa" do Inglês, passou a utilizá-la como [blaʊməpaɪ], em que o morfema [paɪ] foi importado, mas a forma nativa [blaʊmə] substituiu a forma estrangeira *plum*. Isso mostra, claramente, que os falantes do Alemão Pensilvânico analisaram o composto ainda quando o estavam emprestando, haja vista que somente assim poderiam ter realizado a substituição parcial. Esta distinção coloca o processo de empréstimo do tipo *hybrid* em um nível diferente da substituição

meramente fonêmica do tipo anterior, de modo que somos obrigados, pela evidência dos fatos, a postular uma substituição morfêmica que opera independentemente da fonêmica.

Tais inconsistências terminológicas dizem respeito, também, aos empréstimos do tipo *loan translation* e *semantic loan*. Os do primeiro tipo, segundo Haugen (1950), consistem na adaptação de ambas as partes da palavra emprestada, por parte dos falantes da língua receptora, enquanto os do segundo tipo consistem na importação apenas do significado da palavra estrangeira, com a total adaptação de sua forma à estrutura da língua receptora. Em razão dessas definições muito gerais, é comum encontrarmos equívocos na delimitação de um ou outro tipo de empréstimo. Ao apresentarmos, a título de ilustração, um exemplo do tipo *loan translation*, como a palavra *skyscraper* “arranha céu”, do Inglês, que, tendo sido emprestada por falantes do Espanhol, assumiu a forma *rascacielos*, veremos que ela se aproxima muito dos exemplos apresentados para o tipo *semantic loan*, como é o caso da palavra “humoroso”<sup>2</sup>, do Português Americano, adotada do Inglês “humorous”. A inconsistência de uma afirmação como esta subjaz no fato de que, provavelmente, os empréstimos do tipo *loan translation* são facilmente confundíveis com os do tipo *semantic loan*, já que em ambas as construções os falantes não utilizam um padrão estrutural particular, mas importam o significado do termo da língua fonte.

No intuito de solucionar tais questões, Haugen (1953) elaborou uma sistematização específica para os empréstimos linguísticos, a depender do tipo de comportamento estrutural que adquirem nas línguas receptoras. Como já dito anteriormente, sua proposta foi mais tarde ampliada por Winford (2003), que acrescentou a noção de “criações formadas somente a partir de morfemas estrangeiros” ao rol das possibilidades de empréstimo linguístico.

É importante pontuar também que o que os autores tratam como criações nativas, e incluem dentro do quadro dos empréstimos linguísticos, pode também ser entendido, como se vê tradicionalmente na literatura linguística, como neologismos. Embora essa discussão seja muito ampla e envolva muitas definições, nos ateremos aqui à possibilidade de o que estamos representando na seção de criações nativas sejam neologismos em Mehináku, em virtude do significado que expressam. Em outras palavras, iremos considerar como empréstimos as palavras modeladas pela língua fonte e como neologismos as criações vernáculas do Mehináku que expressam referentes alóctones.

---

2 Haugen (1950), ao utilizar o termo “humoroso” na exemplificação do tipo *semantic loan* de empréstimo, utilizou-se do trabalho de Leo Pap, conforme citação do autor: “The examples from AmPort. are taken from Leo Pap, Portuguese-American speech (New York, 1949)”. Esta palavra, embora não pareça familiar no Português falado, em virtude da obsolescência de seu uso, pode ser encontrada na modalidade escrita da língua, em que adquire o sentido de “humorado” ou “aquele que tem humor”, e cuja etimologia remonta ao latim tardio (FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999).

Vejam os abaixo um esquema adaptado da proposta de ambos os autores, em que, por inserção nossa, estamos chamando as criações nativas de neologismos:

## I. Empréstimos (modelados pela língua fonte):

### Tipo A: *Loanwords*

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| 1. <i>Loanword</i> Puro:       | Importação morfológica total de uma palavra simples ou composta, variando os graus de substituição fonológica. |
| 2. <i>Loanblend</i> :          | Combinação de morfemas nativos e importados.   |
| 2a. <i>Blend</i> derivacional: | Raiz importada + Afixos nativos ou Raiz nativa + Afixos importados   |
| 2b. <i>Blend</i> composto:     | Raiz importada + Raiz nativa.  |

### Tipo B: *Loanshifts* (empréstimos com significado)

- |  |  |
|--|--|
| 1. Extensão<br>(empréstimos semânticos): | Mudança na semântica da palavra nativa sob influência da palavra estrangeira.<br>a. Semelhança fonológica: humoroso > <i>humours</i> .<br>b. Semelhança semântica parcial: frio ( <b>resfriado</b> ) > <i>cold infection</i> |
| 2. <i>Loan translation</i> :             | Combinação de morfemas nativos em imitação de padrões estrangeiros. Ex: <i>skyscraper</i> > <i>arranha-céu</i> > <i>rasca-cielos</i> .   |

## II. Criações Nativas (neologismos)

- |   |   |
|---|---|
| 1. Puramente Nativas:                   | Uso inovador de palavras nativas para expressar conceitos estrangeiros.           |
| 2. Híbridas:                            | Mistura de morfemas nativos e estrangeiros para expressar conceitos estrangeiros. |
| 3. Usando apenas morfemas estrangeiros: | Combinação de morfemas estrangeiros para novos conceitos                          |

É a união destas duas propostas que levaremos em consideração para o tratamento dos dados da língua Mehináku na seção seguinte.

### 3. Empréstimos e criações nativas em Mehináku

Os empréstimos da língua Mehináku, a partir da proposta de Haugen (1953) e Winford (2003), estão concentrados basicamente em dois grandes eixos: dentro dos empréstimos modelados pela língua fonte, estão os (i) *loanwords*, que incluem os *loanwords* puros e os *loanblends* (do tipo *blend* derivacional) e, dentro da categoria das criações nativas, as (ii) puramente nativas (que inclui o uso de palavras nativas para expressar conceitos estrangeiros (neologismos)). Não encontramos na língua, portanto, exemplos de *loanshifts* ou de criações nativas híbridas ou que estejam usando apenas morfemas estrangeiros.

Estes empréstimos da língua Mehináku serão discutidos abaixo seguindo a mesma lógica de apresentação da proposta de Haugen (1950) e Winford (2003), ou seja, aquela em que se apresentam primeiramente os exemplos de empréstimos do tipo I (modelados pela língua fonte), inclusive seguindo a mesma numeração dada pelos autores para cada subseção da proposta, seguidos pelos exemplos de empréstimos do tipo II (criações nativas)<sup>3</sup>. Vejamos:

#### I. Empréstimos (modelados pela língua fonte):

##### Tipo A: *Loanwords*

1. ***Loanwords* puros**: importação morfêmica total de uma palavra simples ou composta, variando os graus de substituição fonêmica.

Os empréstimos desse tipo em Mehináku sofrem apenas adaptação fonológica. Ou seja, como o inventário fonológico da língua não dispõe de alguns fonemas encontrados nas palavras emprestadas, os falantes fizeram a substituição desses fonemas por outros que existem em sua língua. Para que fique mais clara essa substituição, apresentamos abaixo o inventário fonológico da língua Mehináku:

---

3 As seguintes abreviaturas são usadas nos exemplos: 1 'primeira pessoa'; 2 'segunda pessoa'; 3 'terceira pessoa'; CL 'classificador'; DIM 'diminutivo'; IPFV 'imperfectivo'; LOC 'locativo'; N- 'não' (exemplo: NPOSS 'não-possuído'; NPROT 'não-prototípico'); POSS 'posse/possuído'; PROT 'prototípico'; SG 'singular'.



**Tabela 1.** Inventário fonológico consonantal da língua Mehináku

Obstruintes	[-cont]	[-voz]	p	t	ts	tʃ			k	
	[+cont]						ɬ			h
Soantes	[+cont]	[-nasal]	w	l	r			j		
	[-cont]	[+nasal]	m	n						

**Fonte:** Elaboração própria

Reparemos que o inventário fonológico do Mehináku, composto por 13 consoantes, não apresenta consoantes vozeadas entre o conjunto das obstruintes. Por esta razão, quando estas consoantes figuram em palavras emprestadas do português, sofrem acomodação fonológica para o par homorgânico desvozeado correspondente. Essa substituição, embora não de forma homorgânica, também ocorre, por exemplo, com algumas soantes fonologicamente não existentes na língua, conforme veremos a seguir. Assim, do ponto de vista dessa substituição/acomodação fonológica, dois tipos de processos foram encontrados.

O primeiro é relativo às obstruintes. Neste caso, ocorre a substituição das consoantes vozeadas [b] e [d] existentes nas palavras emprestadas do português, mas não existentes fonologicamente em Mehináku, pelas suas contrapartes homorgânicas desvozeadas [p] e [t], que fazem parte do inventário fonológico da língua, como abaixo:

	Português	Mehináku
a. Balde	['bawdʒɪ]	['pawdʒɪ]
b. Fralda	['frawdɛ]	[fa'rawta]
c. Sabonete	[sabõ'netʃɪ]	[sapu'netʃɪ]
d. Batom	[ba'tõw]	[pa'tũ]
e. Computador	[kõmpu'ta'dõɹ]	[kuputa'tu]
f. Borracha	[bo'haʃɛ]	[pu'haʃa]
g. Deus	['dews]	['tewsɪ]
h. Rádio	['hadʒiw]	['hatʃiw]
i. Coberta	[ku'bɛɹta]	[ku'pɛta]

Notemos acima que a palavra ['bawdɪ] 'balde' é pronunciada como ['pawdɪ] 'paldi', ou ainda que a palavra ['dews] é pronunciada como ['tewsɪ], havendo a substituição das consoantes vozeadas [b e d] pelas desvozeadas [p e t]. O mesmo ocorre nos demais exemplos.

O segundo tipo de substituição não mais opera com obstruintes, mas com soantes, e é aquele em que houve substituição das palatais [ʎ] e [ɲ], que não existem fonologicamente na língua, pela palatal [j], conforme abaixo:

	Português	Mehináku
a. Colher	[ku'ʎɛ]	[ku'jɛ]
b. Toalha	[tu'aʎɛ]	[tu'aja]
c. Calcinha	[kaw'sĩɲɛ]	[kaw'sija]

Há, ainda, outro processo em Mehináku, que estamos tratando como acomodação fonológica, mas que não tem a ver com a substituição de segmentos. Este processo é aquele em que houve adaptação dos empréstimos ao padrão silábico da língua. Como em Mehináku não existem encontros consonantais e consoantes em coda são proibidas, palavras emprestadas com essas características foram ressilabificadas. Vejamos:

	Português	Mehináku
a. Prato	['prato]	[pa'ratɔ]
b. Fralda	['frawde]	[fa'rawte]
c. Computador	[kõ <sup>m</sup> puta'doɹ]	[kuputa'tu]
d. Arroz	[a'hos]	[a'ruwɪ]
e. Açúcar	[a'sukaɹ]	[a'suke]
f. Jesus	[ʒe'zus]	[ʒe'susɪ]
g. Deus	['dews]	['tewsɪ]
h. Coberta	[ku'bɛɹta]	[ku'petɹ]
i. Cartão	[kaɹ'tãw̃]	[ka'tãw̃]
j. Perfume	[peɹ'fũmɪ]	[pe'fũmɪ]

Notemos que, para evitar o encontro consonantal, que conforme já dito não ocorre na língua, os falantes ressilabificaram as palavras emprestadas. Assim, uma palavra como ['prato] 'prato', do português, passou a ser pronunciada em Mehináku como [pa'ratɔ] 'paratu', evidenciado a criação de uma nova sílaba, que desfaz o encontro consonantal entre <pr>, comum no português. Novas sílabas são criadas em Mehináku também para evitar a coda silábica. Não há consoantes fonológicas realizadas em coda silábica na língua, o que faz com que essas codas ou sejam apagadas, como na palavra [kõ<sup>m</sup>puta'doɹ] 'computador', que se realiza como [kuputa'tu], em que o rótico que ocupa a coda da última sílaba da palavra é apagado, ou então ocorre a adição de uma nova sílaba que também desfaz a presença da consoante em coda, como na palavra [ʒe'zus] 'Jesus', que é pronunciada pelos falantes Mehináku como [ʒe'susɪ], em que se acrescenta uma vogal [ɪ] à sílaba final, deslocando a sibilante [s] em coda para a posição de ataque da próxima sílaba (a nova criada).

Os exemplos acima evidenciam, portanto, casos de palavras simples em que houve importação morfológica total, variando apenas os graus de substituição fonêmica, a depender das necessidades de acomodação fonológica da língua. Vamos agora ao segundo tipo de empréstimo em Mehináku, os *loanblends*, apresentados na seção seguinte.

## 2. *Loanblends*: combinação de morfemas nativos e importados

Em Mehináku, também há exemplos de *loanblends*. Dentre os tipos propostos por Haugen (1953) e Winford (2003), encontramos somente os *loanblends* derivacionais, constituídos por raiz importada + afixos nativos, conforme abaixo:

### 2a. *Blend* Derivacional: raiz importada + afixos nativos

Os exemplos que constituem os empréstimos deste tipo em Mehináku são os mesmos apresentados na seção acima, sobre os *Loanwords* puros. O que ocorre é que, após sofrerem acomodação fonológica, e serem, portanto, incorporados à língua, esses empréstimos passam a poder atuar, como qualquer outro nome do léxico, em construções variadas. É o caso, por exemplo, das construções de posse nominal em Mehináku. Quando possuídos, esses empréstimos passam a receber os morfemas indicativos de posse alienável.

É importante mencionar, aliás, que quase todos os empréstimos apresentados acima foram elicitados em sua forma possuída durante o trabalho de campo, ou seja, embora tenham sido apresentadas em suas formas despossuídas na seção anterior, para que se pudesse notar a acomodação fonológica decorrente do processo de empréstimo, a forma possuída desses itens parece ser a mais comum na língua. Com exceção das palavras para 'Deus' e 'Jesus', que são palavras não-possuíveis, todas as demais nos foram dadas em sua forma possuída. A seguir, retomamos somente alguns desses exemplos, a fim de que possamos ver em suas formas possuídas:

	Forma despossuída	Forma possuída		
Colher	[ku'je]	nu-ku'je-la	1SG-colher-POSS	'minha colher'
Prato	[pa'ratø]	nu-para'tu-la	1SG-prato-POSS	'meu prato'
Copo	['kɔpɔ]	nu-kɔ'pu-la	1SG-copo-POSS	'meu copo'
Balde	['pawdʒɪ]	nu-paw'dʒi-la	1SG-balde-POSS	'meu balde'
Toalha	[tu'aja]	nu-tua'ja-la	1SG-toalha-POSS	'minha toalha'

Notemos que o processo de posse nominal dos nomes emprestados é o mesmo daqueles pertencentes à própria língua, ou seja, os nomes da língua nativa dos falantes. Todos os nomes recebem os afixos correspondentes à formação da posse alienável na língua, que

são os prefixos pronominais, como no caso de *nu-* '1SG', e o sufixo marcador de posse alienável *-la*.

Há também, em Mehináku, o uso das palavras, dentre as quais algumas apresentadas anteriormente, em outros processos morfológicos que não a posse nominal. Nestes casos, também temos exemplos de empréstimos do tipo *blend* derivacional, uma vez que há a união de uma raiz importada a afixos nativos. Vejamos:

[ku'je kuhu'pitsi]	colher pontuda	'garfo'
[pohaʃa-'kana]	borracha-CL.côncavo	'vasilha de plástico'
[alata-'kana]	panela de lata-CL.côncavo	'panela feita de alumínio'
[nu-tʃijeru-la-'nai]	1SG-dinheiro-POSS-LOC	'carteira'
[tʃijeru-pina-'naku]	dinheiro-casa-CL.dentro	'banco (agência)'

Reparemos que as palavras acima são empréstimos do português que sofreram acomodação fonológica e morfossintática na língua Mehináku. A palavra para "garfo", por exemplo, é construída com uma palavra importada (*kuje*) mais um adjetivo nativo (*kuhu'pitsi*); as palavras para "vasilha de plástico" e "panela de alumínio" são compostas por uma palavra importada (*pohaʃa/alata*) mais um classificador indicativo de característica côncava (*-kana*), como são naturalmente esses objetos; a palavra para "carteira", como está em sua forma possuída, é composta de um prefixo pronominal (*nu-*) mais a palavra importada (*tʃijeru*) mais sufixos de posse (*-la*) e locativo (*-nai*); a palavra para "agência bancária", finalmente, é composta por uma palavra importada (*tʃijeru*), por uma palavra nativa (*pina*) e por um advérbio de lugar (*-naku*), que literalmente expressa a noção de "casa onde o dinheiro está dentro".

Todos esses exemplos, portanto, evidenciam a estreita relação entre léxico e gramática em Mehináku, sobretudo porque podemos ver como palavras emprestadas são acomodadas à fonologia e depois à morfossintaxe da língua e como o uso dessas palavras está fortemente ligado a estruturas gramaticais sem as quais seu funcionamento como empréstimo ficaria comprometido.

## II. Criações Nativas

1. **Puramente nativas:** uso inovador de palavras nativas para expressar conceitos estrangeiros:

Estamos tratando as palavras dessa categoria como neologismos em Mehináku. Esses neologismos compõem boa parte das palavras coletadas e, em geral, são formados de palavras nativas acompanhadas também de morfemas nativos, a fim de designar ou

representar referentes estrangeiros ou da língua alvo, no caso, o português. Como os exemplos são variados, vamos dividir a apresentação em dois tipos: (i) neologismos compostos por nomes + morfemas e (ii) neologismos compostos por um único nome ou pelo composto nome + nome.

Os neologismos do primeiro tipo são aqueles que têm como base um nome nativo, que é adjungido de afixos também nativos. Esses afixos, em geral, são morfemas classificadores, morfemas locativos e outros, conforme é possível ver abaixo:

[uni-'kana]	água-CL.côncavo	'vidro'
[mahitʃuki-'tʃʰana]	observador-CL.côncavo	'televisão'
[katika-kana-pai-naku-'itsa]	frio-CL.côncavo-IPFV-CL.dentro-LOC	'geladeira'
[eʃu-ni-'a-pi]	pesca-fio/ramo-CL.linear	'linha (pesca)'
[kana-tapa-'ti]	CL.côncavo-CL.volumoso-CL.semente	'pulseira'
[niʃa-ja-'naku]	sangue-CL.líquido-CL.dentro	'absorvente'
[tulū-'ti]	orelha-CL.semente	'brinco'
[jakai-'tʃana]	fala-CL.côncavo	'celular'
[uku-na'ku-ta]	flecha-CL.dentro-CAUS	'projétil'
[ata-'pana]	árvore-CL.foliforme	'folha'
[uni-'tai]	água-DIM	'espelho'
[jana-'ti]	pintura-CL.semente	'lápis/pincel'
[jana-ta-'taku]	pintura?-CL.plano/locativo	'lousa'
[jana-ti-'tʃana]	pintura-CL.semente-CL.côncavo	'escola'
[ajama-kū'mã <sup>5</sup> ]	veado grande-NPROT	'boi'

4 Ocorre palatalização de [k] quando vem depois de [i]. Nesses casos, a forma fonológica do morfema é /kana/, que se realiza como /tʃana/ em contexto [i] \_\_\_\_.

5 Estamos tratando o morfema /-kuma/ como não-prototípico, no sentido de Coleman e Kay (1981). Para os autores, prototípico é o melhor exemplo de uma categoria. Os autores citam o caso da palavra 'sparrow' (pardal), que em Inglês pode ser tomado como exemplo prototípico do grupo dos pássaros, enquanto galinha, peru e pinguim, que também são pássaros (em Inglês, uma vez que em português temos dois grupos distintos para tratar desses animais dentro da classe maior das aves, são eles: pássaros e aves), não podem ser considerados exemplos prototípicos de pássaros. Nesse sentido, estamos assumindo que este morfema tem a função de indicar não-prototipicidade em Mehináku, sobretudo porque, se tomarmos como exemplos as palavras da língua nas quais ele figura, em sua totalidade palavras relacionadas a animais da cultura não indígena, veremos que sua função é indicar que determinado animal, embora se pareça/seja semelhante a um animal eleito como prototípico da cultura Mehináku, não é este animal. Assim, ao

[arau-kũ'mã]	espécie de ave-NPROT	'galinha'
[awajulu-kũ'mã]	raposa-NPROT	'cachorro'
[autu-kũ'mã]	catitu-NPROT	'porco'
[mukuti-kũ'mã]	rato-NPROT	'coelho'
[ketu'la-ja]	seiva de pequi-CL.líquido	'bola'
[kitsapa-nãi-ni'a-pi]	pé-roupa-fio/ramo-CL.linear	'cadarço'
[ipiw-'taku]	tartaruga-CL.plano/locativo	'dois reais'
[wakala-'taku]	garça-CL.plano/locativo	'cinco reais'
[arara-'taku]	arara-CL.plano/locativo	'dez reais'
[kapulu-kũmã-'taku]	bugio-NPROT-CL.plano/locativo	'vinte reais'
[janumaka-'taku]	onça-CL.plano/locativo	'cinquenta reais'
[jaitsapa-'taku]	tucunaré-CL.plano/locativo	'cem reais'

Os neologismos do segundo tipo são aqueles formados por um único nome que expressa uma ideia estrangeira ou pelo composto de dois nomes nativos como base. Esses nomes podem ser possuídos, e, portanto, podem portar morfemas indicativos de pessoa, no caso, os prefixos pronominais reduzidos da língua, mas também podem figurar em sua forma despossuída. Os nomes alienáveis não portam morfemas quando não possuídos, mas os nomes inalienáveis, como partes do corpo, devem obrigatoriamente portar morfema indicativo de 'não-possuído (NPOSS)', quando aparecem sem um possuidor especificado, como no caso de [ututa-i] 'olho', que forma o empréstimo [ututa-i-'nã] 'óculos' (literalmente: roupa do olho) e outros que podem ser vistos abaixo:

[i'himia]	vento	'ventilador'
[na'ĩ]	roupa	'camiseta'
[i'tsa]	canoa	'carro/avião/barco/moto'
[jawala'wi]	espinho de macaúba	'agulha'
[i'tsa i-'kiri]	canoa 3SG-nariz	'frente do veículo'
[kaʂa'ipa i-'taku]	não indígena 3SG-CL.locativo	'cidade'
[a'pui]	caminho/trilha	'estrada'
[ututa-i-'nã]	olho-NPOSS-roupa	'óculos'
[put-i-'nã]	coxa-NPOSS-roupa	'calça'

---

criarem palavras como [awajulu-kũ'mã] 'cachorro-NPROT', que deriva da palavra [awa'julu] 'raposa', os indígenas estão assinalando que o animal cachorro se parece com o animal raposa, mas que não é um indivíduo prototípico desse grupo.

[kitsa'pa-i-'nã]	pé-NPOSS-roupa	'sapato/tênis'
[kapiti'w-i-'nã]	dedo-NPOSS-roupa	'anel'
['unɨ ka'tika]	água frio	'gelo'

Há ainda na língua um único neologismo que não se encaixou em nenhuma das categorias acima, que é a palavra [i'jaw] 'gato' que se trata de uma onomatopeia que remete ao miado emitido por esse animal.

## Considerações finais

Vimos, pelos dados apresentados, que a língua Mehináku dispõe tanto de estratégias modeladas pela língua fonte, quanto de estratégias de criação vernácula na/para a utilização de elementos importados. No primeiro caso, aquele que se refere aos empréstimos modelados pela língua fonte, os tipos mais comuns de empréstimos são os *loanwords* puros e os *loanblends* (derivacionais). No segundo caso, por outro lado, aquele que se refere às estratégias nativas de criação de palavras para designar conceitos estrangeiros, o tipo mais comum de empréstimo é o de *criação puramente nativa*. *Loanshifts*, que compõem o tipo B de empréstimos modelados pela língua fonte, e *criações híbridas* e *usando apenas morfemas estrangeiros*, que compõem a categoria das criações nativas, não foram encontrados em Mehináku

Além disso, pelos exemplos apresentados é possível ter uma visão geral a respeito dos neologismos em Mehináku e de como o léxico está intimamente ligado à estrutura gramatical dessa língua, como evidenciam os afixos marcadores de pessoa, os morfemas classificadores, e os locativos, dentre outros, que são anexados às palavras emprestadas ou criadas pelos falantes, para designar referentes estrangeiros.

## REFERÊNCIAS

- COUTO, H. do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. São Paulo: Thesaurus Editora, 2007.
- COLEMAN, L.; KAY, P. Prototype semantics: The English word lie. *Language* 57, p. 26-44, 1981.
- DE FELIPE, P. H. P. S. Numerais na língua Mehináku (Arawak). *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 48, n. 2, p. 786-799, 2019.
- FIELD, F. W. *Linguistic borrowing in bilingual contexts*. Amsterdam: Benjamins, 2002.

GREGOR, T. *Mehináku: o drama da vida diária em uma aldeia do Alto Xingu*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

HASPELMATH, M. Loanword typology: Steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability. In: STOLZ, T.; BAKTER, D.; PALOMO, R. S. (org.): *Aspects of Language Contact. New Theoretical, Methodological and Empirical Findings with Special Focus on Romancisation Processes*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 43-62.

HAUGEN, E. *The Norwegian language in America*. 2 vols. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

HAUGEN, E. *The analysis of linguistic borrowing* *Language*, v. 26, n. 2, p. 210-231, 1950.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

MATRAS, Y. *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SAPIR, E. *Língua e ambiente. Lingüística como ciência. Ensaio*. Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62.


SAPIR, E. The Status of Linguistics as a Science. *Language*, v. 5, n. 4, p. 207-214, 1929a.

SAPIR, E. Language. In: MANDELBAUM, D. G. *Edward Sapir: culture, language and personality. Selected essays*. University of California Press, 1933. p. 1-49.

STAUB, A. *O empréstimo linguístico: um estudo de caso*. Brasília: Livraria Editora Acadêmica, 1983.

THOMASON, S.; KAUFMAN, T. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkley: University of California Press, 1991.





WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton, 1974.

WINFORD, D. *An introduction to contact linguistics*. Blackwell Publishing, 2003.

WINFORD, D. Contact-induced change. Classification and Process. *Diachronia*, v. 22, p. 375-427, 2005.

# A sócio-história santista e sua relação com a variação “tu” e “você” nos pronomes de tratamento

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2456>

**Victor Carreão<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O uso do pronome “tu”, na cidade de Santos/SP, destoa do restante do território paulista (MODESTO, 2006). O contato entre imigrantes portugueses e brasileiros, na virada do século XIX para o XX (FRUTUOSO, 2004), é uma possível causa deste fenômeno. A literatura sobre Contato Linguístico guiou o percurso de pesquisa, que destaca como principais fatores sócio-históricos da preservação da forma “tu”: (i) Ravindranath (2015) e a demografia e as práticas sociais da comunidade, como a expansão urbana e a concentração de trabalhadores imigrantes no centro santista (MELLO, 2007); (ii) Dodsworth (2017) e a posição do indivíduo na comunidade, como os movimentos operários que integraram a comunidade de Santos (MARAM, 1979); (iii) Britain (2013) e o espaço geográfico e a mobilidade, como as reformas sanitárias e a transformação do espaço santista (MELLO, 2007). Esses fatores convergem para um cenário “solidário” em Santos, favorecendo a forma “tu”.

**Palavras-chave:** linguística histórica; Santos; pronomes de tratamento; contato linguístico; solidariedade.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [vcarreao@yahoo.com.br](mailto:vcarreao@yahoo.com.br); <http://orcid.org/0000-0002-0866-1749>

## The sociohistory from Santos and its relation to the variation of “tu” and “você” in the pronominal treatment

### Abstract

The use of the pronoun “tu” in the city of Santos / SP differs from the rest of the territory of São Paulo (MODESTO, 2006). The contact between Portuguese and Brazilian immigrants, at the turn of the XIX century to the XX (FRUTUOSO, 2004) is a possible cause of this phenomenon. The literature on Linguistic Contact guided the research path, which highlights the main socio-historical factors of preserving the “tu” form: (i) Ravindranath (2015) and the community demography and social practices, such as urban sprawl and concentration of immigrant workers in the Santos center (MELLO, 2007); (ii) Dodsworth (2017) and the position of the individual in the community, such as the workers’ movements that integrated the community of Santos (MARAM, 1979); (iii) Britain (2013) and geographic space and mobility, such as sanitary reforms and the transformation of the santista space (MELLO, 2007). These factors converge to a “solidary” scenario in Santos, favoring the “tu” variant.

**Keywords:** historical linguistics; Santos; personal pronouns; linguistic contact; solidarity.

### Introdução

O sistema pronominal do português brasileiro é documentado, em algumas comunidades bem delimitadas de nosso território, como um fenômeno linguístico variável por conta da alternância entre os pronomes “tu” e “você”. Em uma visão geral, Furlan (1989) aponta que as cidades litorâneas com altos índices de imigração portuguesa tendem a apresentar tal variação. Costa (2013) detalha essa variação nas capitais da região Norte do país e aponta que o pronome “tu” é mais utilizado em Belém, Manaus e Rio Branco, enquanto em Boa Vista, Macapá e Porto Velho esse pronome é menos observado na fala de seus habitantes. Pensando na região sudeste do Brasil, Paredes Silva (2013) destaca que o alto uso de “tu” é uma característica dos sujeitos na cidade do Rio de Janeiro. Mota (2008) ainda aponta que a forma “tu” é encontrada no estado de Minas Gerais, no município de São João da Ponte e, assim como Furlan (1989), atribui tal cenário à presença de imigrantes portugueses em tempos pretéritos. No estado de São Paulo, na região de Santos, Modesto (2006) registra a variação entre os pronomes “tu” e “você” como uma característica de seus habitantes – destoando do restante do território paulista.

O jornal *Novo Milênio* – com notícias sobre histórias e memórias de Santos – também registrou esses fenômenos linguísticos. Em uma seção destinada a “nossa língua: a fala dos santistas», Guidi (1985), professor de língua portuguesa e um dos colaboradores do jornal *Novo Milênio*, aponta que o uso de “tu” em Santos se deve ao grande número de portugueses na cidade – hipótese também delineada em alguns dos estudos aqui citados.

A presença de imigrantes em Santos foi significativa na virada do século XIX para o XX (FRUTUOSO, 2004) – como também veremos a seguir –, contudo, sabemos que a presença de um determinado povo em uma região e de, conseqüentemente, sua variedade de fala não garante a preferência de uma forma variante linguística. A interação, como nos mostra a literatura sobre Contato Linguístico, é fundamental para que uma ou outra forma ganhe destaque e se espalhe por determinada região. Por conta disso, a hipótese que norteia esse trabalho é a de que o contato entre imigrantes portugueses e os santistas tenha sido a relação que fez com que a variante “tu” ganhasse espaço e se mantivesse até os dias de hoje.

Na virada do século XIX para o XX, Bueno (1967) afirma que as variedades do português do Brasil e de Portugal são vistas de maneira distinta por conta de diferentes fenômenos. Isso implica dizer que a presença portuguesa em Santos é, no fundo, uma questão que firma o contato dialetal entre duas variedades do português: a dos brasileiros que já habitavam a cidade e a dos imigrantes que chegavam. A imigração portuguesa, como sabemos, não é um fato exclusivo de Santos. Como apontado por Miraglia, Almeida e Zanlorenssi (2018), entre os anos de 1884 e 1903, o número mais expressivo de imigrantes entrando no Brasil era o dos italianos. Tal quadro mudaria nos anos seguintes, entre 1904 e 1959, com os portugueses, por vezes, quase representando a metade de todas as entradas imigratórias no país – com cerca de um milhão de portugueses vindo às terras brasileiras entre os anos de 1881 e 1930. No ano de 1929, o total de imigrantes portugueses registrados nos estados do Brasil era de 655.706 indivíduos. Destes, cerca de 90% estavam em três estados brasileiros (SCOTT, 2001, p. 8): (i) Rio de Janeiro: 272.338 no estado e 31.527 – no então Distrito Federal; (ii) São Paulo: 281.418 imigrantes; e (iii) Minas Gerais: 20.050. De acordo com a Secretaria de Estado (1912), o número de imigrantes portugueses nas colônias de imigrantes paulistas era muito baixo.

Partindo do fato de Santos ser uma das principais cidades com alto número de imigrantes portugueses na virada do século XIX para o XX, o objetivo deste trabalho está centrado em verificar como fatores sócio-históricos relacionados à demografia e à dinâmica de trabalho em Santos podem estar associados à permanência da variante “tu” no repertório linguístico dos santistas até hoje. Como analisar dados de fala pretéritos é uma tarefa complexa devido à dificuldade de encontrarmos registros linguísticos, consultaremos Cartas de Chamada, disponíveis no Museu da Imigração de São Paulo, de imigrantes portugueses que já se encontravam em terras brasileiras. Essas cartas eram cartas pessoais que funcionavam como documentos que comprovavam o vínculo familiar de parentes dos imigrantes que já moravam no Brasil.

A literatura sobre contato linguístico embasa esta pesquisa. Embora seja parte do arcabouço teórico deste trabalho, lembramos que a demografia por si só nem sempre é garantia de que formas linguísticas se espalhem pelos falantes de uma comunidade. Primeiro, é preciso verificar como essas formas linguísticas circulam pelo território, ou

seja, se os falantes circulam ou não pelo território. Caso não circulem, dificilmente as formas entrarão em contato com outros habitantes da cidade. Segundo, a questão que merece destaque é por que alguns traços são espalhados e não outros? Por que “tu” e não outros fenômenos (Noll (2009) aponta que o “s” chiado é observado no repertório linguístico dos santistas, por exemplo)? Por que essas formas, e não outras, ainda é a pergunta de maior impacto em um estudo dessa natureza e, pensando no pronome “tu”, uma característica social que faria com que ele fosse mais usado e se espalhasse é a solidariedade cidadã. Por essa razão, um estudo da sócio-história santista que mostre como as relações entre os cidadãos se davam é importante de forma a poder reconstruir o lócus do contato linguístico entre os santistas: a forma “tu” era empregada? Por quem? Como circulava? Qual prestígio seus falantes tinham na comunidade? Essas são questões que ajudam a mostrar o caminho que a variável linguística traçou em Santos. Seguiremos com a apresentação da variável linguística e do referencial teórico deste trabalho para, após, explorarmos as características da baixada santista.

## Da variável linguística

Abordar a variação entre “tu” e “você” é discorrer sobre os pronomes de tratamento, que estão intimamente ligados à estrutura social de uma comunidade. O estudo de Cintra (1986, p. 11) sobre as formas de tratamento na língua portuguesa, centrado na linguagem das camadas cultas das grandes cidades de Portugal, objetivou observar “o conjunto de formas que se usam actualmente na alocução ou tratamento directo, não como simples vocativos, mas sim como sujeitos do próprio enunciado”. A justificativa para o estudo dessa variável linguística é encontrada em Cintra (1986, p. 36) e é tão atual quanto no tempo em que foi redigida: “[o uso de] tratamentos nominais que assentam em diferenças entre níveis sociais, longe de constituírem um empobrecimento da língua [...] seriam sem dúvida uma útil contribuição linguística para a tão necessária reforma de certos aspectos de estrutura mental e da organização social”.

A forma de tratamento estabelece a hierarquia social entre os interlocutores de forma clara. O tratamento é identificado em três formas linguísticas: (i) por tratamentos pronominais: tu, você, vós; (ii) por tratamentos nominais: o senhor, a senhora, o pai, o patrão, etc. (que caracteriza um interlocutor por referência a traços individualizadores); e (iii) por tratamentos verbais: queres, quer, querem (CINTRA, 1986). Por meio destas três formas, podem-se distinguir: formas próprias da intimidade, formas usadas no uso de igual para igual (ou de superior para inferior), e formas de reverência (CINTRA, 1986).

Brown e Gilman (1960, p. 252, tradução nossa<sup>2</sup>) apontam que, dentro da esfera da semântica, os pronomes variam conforme “a relação objetiva entre os interlocutores”. Há uma ligação entre a estrutura social, ideologia de grupo e a semântica do pronome. Para

---

2 No original: “The objective relationship existing between speaker and addressee”.

verificar o uso dos pronomes de tratamento, Brown e Gilman (1960), em seu estudo sobre “os pronomes de poder e solidariedade”, utilizaram peças de teatro antigas (em francês, alemão e italiano) e, para contrastar os dados obtidos com dados mais atuais, aplicaram um questionário a estudantes estrangeiros, em Boston (em 1957), para verificar como os pronomes de tratamento eram utilizados por eles. A ideia dos autores (BROWN; GILMAN, 1960) foi verificar a covariação de “tu” e “vos” (pensando no primeiro como o tratamento a uma única pessoa em um alto grau de intimidade e no segundo como a forma usada para o plural de interlocutores com quem se fala ou para o tratamento com uma única pessoa sem alto grau de intimidade).

A solidariedade semântica, como posta por Brown e Gilman (1960), é o uso de “tu” para intimidade e o de “vos” para formalidade. Esta dimensão dos pronomes de tratamento é diferente da questão do “poder”: pessoas são classificadas como “mais/menos poderosas”, pois estão em uma situação assimétrica dentro de uma relação – afinal, se uma é mais velha, a outra é mais jovem; se uma é patrão, a outra é empregada; se um é pai, o outro é filho. Mas, em situações em que ambos os interlocutores se encontram na mesma relação (têm a mesma profissão, foram à mesma escola ou são filhos dos mesmos pais (como exemplificado por Brown e Gilman (1960, p. 257)), temos uma situação simétrica. É interessante observar que não é necessariamente a frequência do contato (BROWN; GILMAN, 1960) que leva duas pessoas à criação de uma mesma mentalidade e, conseqüentemente, intimidade. A explicação para isso reside em diferentes formas de interação que envolvem o eixo “superiores x inferiores” e “igualdade e (não) solidariedade». É possível, por exemplo, que dois «inferiores» estejam em situação de igualdade, mas que não sejam solidários – o que resultaria no emprego de “vos”, mesmo sem a questão do “poder” envolvida na estrutura social. Além disso, é preciso considerar a diáde também, em que o “papel” de cada indivíduo é levado em consideração (como, em um exemplo de Brown e Gilman (1960, p. 260), a relação entre um “garçom” e um “cliente”). Com base nas peças de teatro analisadas, em filmes contemporâneos e nos questionários aplicados aos alunos estrangeiros, Brown e Gilman (1960, p. 261, tradução nossa<sup>3</sup>) registram que houve “o poder é uma relação entre ao menos duas pessoas, e é não recíproco no sentido de que ambas não podem ter poder na mesma área de comportamento. O poder semântico é similarmente não recíproco; o superior diz T [tu] e recebe V [vos]”. Dessa maneira, assim que é estabelecido um grau de solidariedade, “tu” se torna o tratamento padrão entre dois interlocutores.

## Do contato linguístico

Diferentes estudos são fundamentados pelo contato linguístico e, em todos, a ideia de dois ou mais grupos de indivíduos em uma mesma comunidade são colocados no centro do

---

3 No original: “Power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal in the sense that both cannot have power in the same area of behavior. The power semantic is similarly nonreciprocal; the superior says T and receives V”.

objeto de estudo, visto por diferentes perspectivas. É possível entender uma comunidade como uma “comunidade de práticas”, definida por Eckert e Wenger (2005, p. 583, tradução nossa<sup>4</sup>) como “uma negociação coletiva contínua de um regime de competência, que não é estático e tampouco explícito”, em que diferentes identidades coexistem e podem ser influenciadas, ou não, umas pelas outras. O que buscamos, aqui, não é aprofundar um conceito ou outro, mas sim, inspirados pelas possibilidades que a interação de grupos em uma mesma comunidade pode gerar, entender quais são os “diferentes pontos de vista” que podem: (a) comprovar o contato entre indivíduos de diferentes variedades de fala; e (b) comprovar que o grau desse contato foi significativo em termos quantitativos (a quantidade de interações, simétricas ou assimétricas (nos termos de “poder” de Brown e Gilman (1960)), para que uma forma variante possa se espalhar.

No contexto social, diferentes variáveis podem exercer influência no uso de uma ou outra língua. O primeiro desses fatores é o “domínio de uso”, apontado por Ravindranath (2015, p. 247) como os contextos em que é preciso verificar “quem fala qual língua com quem”. Como exemplos, cita a família, o parquinho, a escola, a igreja, a literatura, a imprensa, as forças armadas, as cortes e o sistema governamental como domínios de uso em que duas variedades de fala podem ser utilizadas em graus diferentes. O tamanho da população de determinada região permite quantificar o uso de uma variedade de língua e verificar o quão útil, valorizada ou usada uma variedade de fala é para os indivíduos que ali estão. Para isso, Ravindranath (2015, p. 248) defende uma “abordagem mais etnográfica, com base em práticas antropológicas, evitando categorias sociais pré-concebidas e, ao invés disso, usando categorias regionais que são mais significativas, uma vez que o pesquisador esteja mais familiarizado com a comunidade”. Em termos de pesquisas variacionistas, determinada comunidade pode ter uma variável social como “afiliação religiosa” se mostrando mais produtiva para explicar a variação linguística do que variáveis sociais censitárias.

Podemos entender que um falante pode estar mais ou menos associado a determinado tipo de domínio de uso, o que pode implicar em maior ou menor uso de determinada variedade de fala/língua. Assim, analisar a rede social em que os falantes se encontram pode auxiliar a entender melhor o seu comportamento de fala. Pensando no indivíduo dentro de uma comunidade, Dodsworth (2017, p. 342-343) ressalta que é interessante verificar “em quais maneiras a posição de um indivíduo na estrutura de uma comunidade influencia sua adoção de novas ‘formas dialetais’”. O papel das identidades individuais é o assunto central da terceira onda da sociolinguística (como posto por Penelope Eckert em muitos de seus trabalhos) e significativo para compreendermos a variação linguística. Por conta da imigração e globalização, verificar a maneira pela qual as identidades locais e globais são estabelecidas é importante para entender a direção que determinadas formas variantes podem tomar em situações de contato linguístico.

---

4 No original: “A community of practice can be defined as an ongoing collective negotiation of a regime of competence, which is neither static nor fully explicit”.

Já Britain (2013, p. 475, tradução nossa<sup>5</sup>) destaca a maneira pela qual algumas áreas da linguística lidam com o espaço: “geógrafos dialetais estiveram ocupados quantificando o espaço geométrico, desprovido de seu conteúdo social, enquanto os sóciolinguistas urbanos estudavam suas comunidades de fala com pouca atenção às integrações com estruturas socioespaciais maiores”. Dessa maneira, Britain (2013) aponta que os linguistas muitas vezes se preocupam apenas com uma característica do espaço: ou apenas com seus falantes, sem considerar como o espaço e suas redes de mobilidade podem influenciar o comportamento de fala que é relatado, ou apenas com as marcações geográficas e o tipo de variantes linguísticas que podem ser encontradas nos falantes dessa região, como os atlas linguísticos fazem. Assim, é importante considerar o falante incluído no espaço em que vive e como que as redes de mobilidade podem estar associadas à variação/mudança linguística que é observada em suas falas.

Com essas três perspectivas em mente – a demografia, o indivíduo dentro da comunidade e o espaço/mobilidade –, é interessante verificar como era a variedade de fala dos imigrantes portugueses na época para que essas características sociais possam ser verificadas em Santos.

## Dos dados levantados

De forma a verificar a variedade de fala dos imigrantes portugueses que vieram para o Brasil na virada do século XIX para o XX, 130 cartas, disponíveis no Acervo Digital do Museu da Imigração do Estado de São Paulo (2019), foram consultadas e transcritas. O intuito desse levantamento de dados foi verificar como a variedade de fala dos imigrantes portugueses, no estado de São Paulo, comportava-se em relação aos pronomes de tratamento. Assim, temos nas cartas as seguintes ocorrências para os pronomes de tratamento:

**Tabela 1.** Número de ocorrências de pronomes pessoais nas cartas

<b>Pronome Sujeito</b>	<b>Nº Ocorrências</b>
Terceira pessoa <i>ocê, mãe, pai, senhor(a)</i>	425 (84%)
Tu	80 (16%)
TOTAL	505

**Fonte:** Elaboração própria

---

5 No original: “Dialect geographers were busy quantifying geometric space, devoid of its social content, whilst urban sociolinguists studied their speech communities with little regard for their integration into a larger socio-spatial framework”.



Os dados levantados mostram que pronomes de tratamento relacionados a sujeitos de terceira pessoa (como o uso de “você”, “pai”, “mãe”, “senhor(a)”) predomina nas cartas analisadas. Pensando na hierarquia entre os interlocutores (ver BROWN; GILMAN, 1960), a variável social a que nos propomos a observar neste trabalho, podemos notar como o tratamento foi realizado entre interlocutores mediante a relação de poder entre eles (por exemplo, pai e filho, mãe e filha, entre outras possibilidades). O número de cartas para cada tipo de hierarquia segue abaixo:

**Tabela 2.** Número de cartas pessoais de imigrantes portugueses conforme suas hierarquias

Hierarquia	Número
Alta	1
Baixa	99
Igual	30
TOTAL	130

**Fonte:** Elaboração própria

Das cartas de hierarquia “igual” (entre amigos ou irmãos, por exemplo), 17 (56%) utilizam o pronome “tu”. Das de hierarquia “baixa” (de um filho para os pais, por exemplo), apenas 10 (10%) apresentam o pronome “tu”. A única carta de hierarquia “alta” (de um pai para um filho, por exemplo) utiliza o pronome “você”. As ocorrências de “tu” não parecem condicionadas ao sexo/gênero do emissor ou do receptor, mas sim à hierarquia entre os dois interlocutores:

**Tabela 3.** Número de ocorrências de sujeitos de “terceira pessoa” e “tu” a hierarquia das cartas

Hierarquia/Tratamento	Terceira pessoa	Tu
Baixa	367 (86%)	22 (27%)
Igual	58 (14%)	58 (73%)
TOTAL	425	80

**Fonte:** Elaboração própria

A proporção do uso de “tu” e de sujeitos de “terceira pessoa” é inversa conforme a hierarquia entre os interlocutores das cartas: “tu” é mais usado em condições simétricas de poder, enquanto os sujeitos de “terceira pessoa” são mais registrados em situações

assimétricas. É possível afirmar que, para que a forma “tu” tenha sobrevivido até os dias de hoje, as relações sociais dentro da comunidade em que isso ainda pode ser observado eram mais próximas da igualdade/solidariedade do que em uma hierarquia de poder. Esse é um ponto de partida ao tomarmos a imigração portuguesa como o ponto catalisador para essa forma linguística na cidade de Santos: o grande número de portugueses em Santos estava inserido em uma comunidade “solidária” – e por “solidária” entenderemos “união” e “contato constante”.

Em Santos/SP, Modesto (2006) ressalta que as formas “tu” e “você” são utilizadas com verbos conjugados na terceira pessoa do singular, não havendo flexão de segunda pessoa para as ocorrências de “tu”. Modesto (2006) também entrevistou alunos de escolas santistas e verificou que existe estigma no uso da forma “tu”, sendo ela mais rude, informal e incorreta na opinião dos entrevistados – que também consideram essa forma mais “íntima” do que a forma “você”. Em outro estudo, analisando as formas de tratamento em uma peça de teatro em São Vicente, Modesto (2005, p. 15) afirma que “a forma tu é presença viva e marcante na região [da baixada santista], usada por jovens em situação de um registro informal” e destaca: “não verificamos, por exemplo, diferenças de uso quanto às questões exclusivas de hierarquia social e poder e solidariedade, mas sim em termos de relações pragmáticas que se estabelecem durante o evento comunicativo” (MODESTO, 2006, p. 120). Um olhar sobre a hierarquia social na época da expansão da cidade é interessante para buscar entender essa variação no tratamento santista atual.

## **A sócio-história santista e o espalhamento de formas linguísticas**

O primeiro forte indício de contato entre imigrantes portugueses e brasileiros em Santos é a demografia. Esse fator é apontado por Ravindranath (2015) como o principal para um estudo de contato linguístico. De forma resumida, esse contato entre os dois grupos em Santos pode ser observado na cronologia a seguir:

Nos anos que margeiam a passagem do século XIX para o XX, Santos sofreu grandes transformações, ligadas à revolução técnica e ao desenvolvimento do capitalismo: inauguração da ferrovia (1867); início da modernização do porto (1890); o saneamento, vencendo as terríveis epidemias; a urbanização com o alargamento da cidade, dando-lhe uma nova configuração.

A população santista aumenta como um reflexo do próprio crescimento econômico da cidade. Assim, nos anos de 1886, era de 15.605 habitantes; cresce vertiginosamente em 1900 para 50.389. O Censo de 1913 revela uma população de 88.967 habitantes dos quais 39.802 são imigrantes (44% da população); destes, 23.055 são portugueses, seguindo-se 8.343 espanhóis e 3.554 italianos.

Já em 1892, há registro da chegada em Santos de 500 lusos com experiência na construção de portos. É, sobretudo, em fins do século XIX até a década de 1930 que Santos atrai esse maior número de portugueses.

Os censos gerais de 1920 e 1940 ainda mostram a forte presença lusitana na população santista e os lusos continuam sendo a corrente imigratória mais importante da cidade. Santos torna-se uma cidade portuguesa, considerando-se também os descendentes. (PEREIRA; FRUTUOSO, 2007, p. 282-283).

Os acontecimentos acima ajudam a entender como se deu a expansão da cidade e como isso agrupou diferentes grupos de pessoas no território. O crescimento urbano santista é observado no mapa abaixo, que também auxilia a entender a concentração de diferentes grupos na virada do século XIX para o XX:



**Figura 1.** Expansão santista na virada do século XIX para o XX

**Fonte:** Adaptado de Novo Milênio (2019)

A região vermelha, no mapa acima, corresponde à área sobre controle da Companhia das Docas. As obras lideradas pela Docas imprimiram diferentes arranjos urbanos sobre a cidade: as regiões se transformaram e seus moradores foram deslocados. A área de número 1 representa o Centro da cidade. A região verde (número 2) corresponde aos morros santistas. As numerações das regiões mostram a ordem cronológica de ocupação do território. Sobre os bairros de Santos no início do século XX, representados na área amarela (número 3), Carreira (2018) aponta que a Vila Mathias e a Vila Macuco foram lar de trabalhadores portuários. Nos anos seguintes, novos bairros eram levantados seguindo o traçado de ruas e avenidas, como a Vila Belmiro (entre 1910 e 1915) Campo Grande (a partir de 1915) e Marapé (no final da década de 1920) – assinaladas na figura acima com o número 4. Já o bairro de Jabaquara (número 5) formou-se na década de 20.

Aqui é interessante destacar o fato de que a expansão santista para além do Centro começou por volta dos anos 1900, o que mostra que os imigrantes e trabalhadores do porto viviam em uma área com pouco menos de um quilômetro quadrado – e com cerca de 10 pessoas por habitação (GITAHY, 1992). Quando o estabelecimento dos habitantes de Santos passou a ocorrer em outros lugares, os morros foram o primeiro lugar em que novas concentrações de pessoas foram observadas, enquanto a elite brasileira santista da época se deslocava para a orla sul da praia (MELLO, 2008).

O principal tipo de construção encontrado nos morros eram os chalés, construção típica dos imigrantes portugueses e espanhóis. Silva e Gitahy (1996), ao discorrer sobre a construção civil em Santos, mostram que a “febre das construções” mudou o cenário urbano da cidade: em 1872, havia 1407 prédios em Santos contra 10.578 no ano de 1913 – período em que a construção por encomenda predominava, deixada a cargo de vários empreiteiros e mestres de obras. Há uma estimativa de que, em 1913, existissem 1697 casebres/chalés em Santos (SANTOS apud SILVA; GITAHY, 1996). Dessa maneira, é possível verificar que os dois grupos, imigrantes e brasileiros, estiveram em contato constante na virada do século XIX para o XX e que a presença portuguesa também estava impressa na arquitetura da cidade, não se tratando de um grupo marginalizado ou de pouca presença no município.

A disposição dos bairros e seus moradores são informações relacionadas ao que Britain (2013) aponta como mobilidade dentro de um território/comunidade. Não só o desenvolvimento de linhas de bondes conectou a cidade, mas, também, a dinâmica de trabalho e consumo dentro dela – fato que pode ser atestado conforme a oferta de produtos e serviços em Santos. Os anúncios de diversos produtos comercializados pelas casas de comércio – principalmente os produtos alimentícios – apontam o que é, para Pedro (2010, p. 90), uma “popularização do consumo”, incentivando a movimentação pelas ruas da cidade – sem a dispersão da população pelo território.

Pensando no papel do indivíduo dentro da comunidade (DODSWORTH, 2017), algumas informações sobre os imigrantes portugueses são de suma importância para nossa análise. Como apontado por Pereira (2013), os imigrantes portugueses muitas vezes casavam-se entre si – esse tipo de interação também refletiu, como veremos a seguir, na sucessão de determinadas funções no porto, como a dos estivadores (que só poderiam cumprir a função caso fossem descendentes de portugueses).

Pedro (2010) também destaca que muitos imigrantes portugueses chegavam a Santos e logravam buscar empregos no comércio – como caixeiros ou comerciantes. Alguns conseguiam alcançar o sucesso de seus estabelecimentos, passando a negociantes do alto comércio com “casas comissárias, exportadoras de café e importadoras”. É importante destacar que a maior parte dos imigrantes trabalhava nos serviços portuários, mas, “de um modo geral, os imigrantes trabalhavam em todas as atividades urbanas” (MELLO, 2008, p. 25).

Pereira e Frutuoso (2007, p. 284) tecem comentários acerca do trabalho realizado pelos imigrantes na cidade de Santos, litoral do estado de São Paulo: “No censo de 1913 os portugueses são operários braçais, trabalhando no porto e na ferrovia (10.118), em atividades industriais (976). Em setores mais abonados são: 119 capitalistas e proprietários, 920 negociantes (nos ramos de secos e molhados etc.)”. O percurso, até aqui, mostra o estabelecimento dos portugueses em Santos e sua presença por todo o território santista, bem como o exercício profissional em praticamente todas as atividades profissionais da cidade. Mas o caráter de união enquanto comunidade ainda parece questionável: a demografia, por si só, e a circulação dentro da cidade não são garantia de coesão – o que poderia, possivelmente, refletir na adoção de uma forma linguística deste grupo. A chave para esse entendimento nos parece estar na relação de trabalho santista:

Santos também concentrou um grande número de imigrantes lusos, que trabalhavam na construção do porto, nos armazéns de café, nas docas e em atividades variadas: carroceiros, pedreiros, estivadores, ensacadores, entre outras. A região converteu-se num grande centro de agitação operária e recebeu o codinome “Barcelona do Brasil”. **Os sindicatos e associações santistas eram dominados pela liderança de imigrantes portugueses.** (PASCAL, 2008, p. 4, grifos nossos).

Foi em Santos que foi deflagrada a primeira greve geral do país, bem como pode ser observado o surgimento dos primeiros movimentos sociais e sindicais brasileiros; como aponta Gitahy (1992, p. 59), “a greve de 1891, a primeira greve geral de nível local no País, foi significativa para o nascimento do movimento operário santista”. Parte desse processo foi motivada pela companhia que operava nas obras e gerenciamento do porto: a Docas – empresa que teve grande importância no desenvolvimento da cidade e de sua comunidade. Gitahy (1992, p. 33) destaca que “a construção e o monopólio do Porto pela Cia. Docas geram uma reorganização do trabalho e do próprio espaço da cidade empreendida sob o signo da disciplina e da eficiência capitalistas”.

Carreira (2018) também ressalta que, no fim do século XIX, a dinâmica de trabalho santista girava ao redor do porto – em especial, as atividades da empresa Docas, também conhecida como “polvo” por ter atuação em todos os segmentos profissionais da cidade (como também apontado por Gitahy (1983)). Para Carreira (2018, p. 32), “os tentáculos da Companhia Docas e os canteiros de obras da Companhia Construtora de Santos, direta e indiretamente, se espraiavam pelos quatro cantos da cidade”, principalmente pela influência política de suas diretorias – que tiveram participação, inclusive, na disseminação do futebol na cidade. Sendo a Docas tão influente, a organização e junção dos trabalhadores em seus movimentos operários foi uma maneira de responder à altura como um grande grupo e comunidade.

A união – e solidariedade – da comunidade santista é caracterizada por dois fatores: primeiro, o fato de, praticamente, toda atividade de trabalho na cidade estar associada ao porto e ao comércio (a cadeia logística do comércio do café, por exemplo, envolvia tanto os trabalhadores da ferrovia como os do porto, bem como os carroceiros, ensacadores e estivadores no processo de carga e descarga, bem como aqueles destinados à compra e venda – o que inclui até mesmo trabalhadores de tecelagens que costuravam os sacos utilizados no manuseio do café). A maioria desses trabalhadores era de origem portuguesa; segundo, o monopólio da empresa Docas sobre a cidade, não se limitando apenas ao porto santista, mas também presente nas reformas sanitárias, urbanismo e política da cidade. A única forma de lutar contra esse monopólio foi a criação dos movimentos sociais e sindicatos, cuja maioria era chefiada por imigrantes portugueses. Gitahy (1992, p. 138) também aponta que “a maior parte dos santistas simpatizava com os grevistas”, o que nos leva a crer que a solidariedade não se restringia apenas aos movimentos sociais, mas também ao restante da sociedade santista (que era igualmente afetada).

A presença portuguesa também refletiu nas relações de trabalho da cidade. Além de serem quase todos os mestres e contramestres da estiva, havia a garantia de emprego aos filhos dos estivadores – em um sistema que garante emprego na área para a descendência dos trabalhadores –, sendo uma característica que perdura até o fim da década de 1950 (SARTI, 1981, p. 36). Em relação a isso, Sarti (1981, p. 45) destaca, por exemplo, o “Projeto de Nacionalização da Estiva”, assinado por Getúlio Vargas, em que é estipulado “o limite máximo de 1/3 de operários estrangeiros com direito a matricular-se na Capitania dos Portos” a fim de evitar as agitações políticas trazidas por aqueles que não eram brasileiros. As relações de trabalho são, dessa maneira, os caminhos para explorar o contato linguístico entre as duas variedades do português em Santos.

## **Considerações finais**

A grande demografia de imigrantes portugueses, o pequeno espaço em que residiam e a influência dentro dos movimentos operários – que deram a Santos a unidade enquanto uma comunidade – fazem com que a circulação de formas linguísticas seja possível, pois a circulação e influência dos imigrantes portugueses era grande. Em um paralelo, sem a intenção de nos aprofundarmos no assunto, podemos pensar nas ocorrências de “tu” na cidade do Rio de Janeiro (PAREDES SILVA, 2003) e sua possível relação com os imigrantes portugueses, em tempo ainda pretérito aos movimentos sociais santistas: a vinda da família real para o Brasil, em 1808, em que a presença portuguesa não trazia apenas uma parcela considerável de imigrantes (pensando na demografia), mas que também contava com um grupo de prestígio dentro do império. É claro que a maneira pela qual a estrutura social carioca se estabeleceu difere da santista. Ainda assim, arriscamos dizer que a demografia deve apresentar influência dentro de uma comunidade, característica que será colocada por Eckert e Wenger (2005) como “legitimidade”.

Podemos observar os movimentos operários, as nacionalidades e até mesmo o lazer como fatores de solidariedade que uniram os moradores de Santos na virada do século XIX para o XX. Carreira (2018, p. 30-31) resume dois importantes deslocamentos populacionais dentro da cidade de Santos: em um primeiro momento, os imigrantes e operários se situam no centro da cidade, na virada do século XX para o XIX, por conta do trabalho no porto de Santos, o que faz com que a elite santista desça para o litoral da cidade; em outro momento, na década de 1920, os operários são “empurrados” do centro para os morros (como o bairro do Macuco) e para o leste santista em um processo de reurbanização com “habitações destinadas à classe trabalhadora”. Com os brasileiros fora do Centro e das áreas adjacentes ao porto, a forma “tu” encontraria maior espaço para circular – principalmente pelo fato de termos uma comunidade em que todos estariam em “nível de igualdade” hierárquica por serem todos operários. É claro que há distinção dentro da hierarquia do porto e dos movimentos sociais (SARTI, 1981), mas o regime de contratação de “exército reserva”, em que não há vínculo trabalhista com a Docas, faz com que essa hierarquia passageira possa ser questionada.

É interessante verificar, também, que a maioria dos imigrantes não tinha planos de fixar residência no Brasil, pois não chegaram a requisitar a nacionalidade brasileira (ver GITAHY, 1992), buscando formas de enriquecer. Essa mobilidade social está ligada à forma de tratamento, como aponta Modesto (2006, p. 14):

Há uma grande pressão da solidariedade sobre o poder, e os grupos fechados e altamente hierarquizados do passado transformaram-se em grupos mais abertos, cuja hierarquia torna-se mais complexa. A mobilidade social agora se tornou uma constante, ficando, portanto, difícil estabelecer noções fixas sobre as dimensões de poder e solidariedade

Como apontam Brown e Gilman (1960, p. 265, tradução nossa), “a solidariedade semântica recíproca tem crescido com a mobilidade social e ideologias igualitárias”. As características de união trazidas pelos movimentos operários em Santos se estenderam a toda a cidade, tendo origem em um grupo predominantemente de imigrantes – e também liderados por eles – e se espalhando a outros trabalhadores que, brasileiros ou não, foram beneficiados por suas lutas e solidários a elas.

É possível, sumarizando, considerar a sociedade santista da virada do século XIX para o XX como uma grande comunidade de característica operária; e isso aproxima esse grupo do conceito de Comunidades de Práticas: de acordo com Eckert e Wenger (2005, p. 582, tradução nossa<sup>6</sup>), “comunidades de prática são um bom local para estudar como o poder é organizado e exercido em práticas linguísticas do dia-a-dia”. Eckert e Wenger

---

6 No original: “Communities of practice are a good locus for studying how power is organized and exercised in day-to-day linguistic practice”.



(2005) apontam algumas questões que devem ser consideradas ao trabalharmos com hierarquias ou cadeias de poder em comunidades. Um desses pontos é o fato de que as hierarquias são comumente consideradas como estruturas lineares, o que nos leva a crer que o poder reside em determinadas posições desse fluxograma. Por fim, como ressaltam Eckert e Wenger (2005, p. 583), “prática” e “atividade” não são a mesma coisa; em outras palavras, não podemos considerar um indivíduo que realiza certas atividades como automaticamente membro de uma comunidade caracterizada por realizar essa determinada atividade.

Uma “prática” é uma “maneira de realizar as coisas, fundada em e compartilhada por uma comunidade” (ECKERT; WENGER, 2005, p. 583, tradução nossa<sup>7</sup>). A distinção entre esses dois pontos é necessária para melhor entender o que é “legitimidade” dentro de uma hierarquia: desenvolver uma atividade caracterizada como a prática de uma comunidade é diferente de estar em certo nível dessa comunidade que decide o que deve fazer parte de suas atividades ou não; isso é legitimidade (ECKERT; WENGER, 2005, p. 583). No caso dos movimentos operários santistas, os imigrantes portugueses apresentavam essa legitimidade, assim como nas funções desempenhadas no porto, ferrovias, comércio e outras atividades. Esses são os primeiros passos de uma investigação que busca usar fontes sócio-históricas para traçar a causa da manutenção do pronome “tu” na cidade de Santos e nos parece ser o fator social que melhor sustenta esses processos linguísticos na cidade.

## REFERÊNCIAS

BRITAIN, D. Space, diffusion and mobility. In: CHAMBERS, J. K.; SCHILLING, N. *The Handbook of Language Variation and Change*. 2nd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 72-500.

BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity. In: SEBEOK, T. A. (org.). *Style in Language*. MIT Press, 1960. p. 253-276.

BUENO, F. S. *A formação histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edição Saraiva, 1967.

CARREIRA, A. L. R. A “Religião Leiga da Classe Operária” e os sentidos da cidade: urbanização, trabalho e futebol na cidade de Santos (1892-1920). *Recorde*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1-36, jul./dez. 2018.

CINTRA, L. F. L. *Sobre formas de tratamento na língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

---

7 No original: “Is a way of doing things, as grounded in and shared by a community”.



COSTA, L. B. *Variação dos pronomes "tu"/"você" nas capitais do norte*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

DODSWORTH, R. Migration and dialect contact. *Annual Review of Linguistics* 3, p. 331-346, 2017.

ECKERT, P.; WENGER, E. Communities of practice in sociolinguistics: what is the role of power in sociolinguistic variation? *Journal of Sociolinguistics*, n. 9/4, p. 582-589, 2005.

FRUTUOSO, M. S. G. *O café e a imigração em Santos*. Histórias e Lendas de Santos. 2004. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0219.htm#Autora>. Acesso em: 27 dez. 2018.

FURLAN, O. A. *Influência Açoriana no Português do Brasil em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 1989.

GITAHY, M. L. C. *Os trabalhadores do Porto de Santos (1889-1910)*. 1983. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

GITAHY, M. L. C. *Ventos do mar: trabalhadores do porto, movimento operário e cultura urbana*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GUIDI, S. *Nossa língua: a fala dos santistas*. 4 nov. 1985. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0089.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

MARAM, S. L. *Anarquistas, Imigrantes e o Movimento Operário Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MELLO, G. A modernização de Santos no século XIX: mudanças espaciais e da sociabilidade urbana no centro velho. *Cadernos CERU*, v. 18, p. 107-131, 2007.

MELLO, G. *Expansão e estrutura urbana de Santos (SP): aspectos da periferização, da deterioração, da intervenção urbana, da verticalização e da sociabilidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIRAGLIA, P.; ALMEIDA, R.; ZANLORENSSI, G. O fluxo de imigração ao Brasil desde a chegada dos portugueses. *NEXO*, Gráfico, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/06/11/O-fluxo-de-imigração-ao-Brasil-desde-a-chegada-dos-portugueses>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MODESTO, A. T. T. *Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância tu/você na cidade de Santos – SP*. 2006. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MODESTO, A. T. T. Notícias de estudos realizados sobre as formas de tratamento no português brasileiro. *Letra Magna*, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2005.

MOTA, M. A. *A variação dos pronomes 'tu' e 'você' no português oral de São João da Ponte (MG)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. *Acervo Digital*. Disponível em: <http://www.inci.org.br/acervodigital/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

NOLL, V. O mito da origem portuguesa do chiamento carioca. In: RIBEIRO, S. S. C.; COSTA, S. B. B.; CARDOSO, S. A. M. (org.). *Dos sons às palavras: nas trilhas da Língua Portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 306-319.

NOVO MILÊNIO. *Planta e projetos de Santos, 1910*. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/mapa27.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019.

PASCAL, M. A. M. Imigrantes portugueses: anarquistas e comunistas sob o olhar do DEOPS. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 2008.

PEDRO, C. M. F. *Casas importadoras de Santos e seus agentes: comércio e cultura material (1870-1900)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, M. A. F. Casamentos de portugueses no arquivo da Paróquia Coração de Maria em Santos, no bairro de Vila Mathias (1915-1920). In: ARRUDA, J. J.; FERLINI, V. L. A.; MASTOS, M. I. S.; SOUSA, F. *De Colonos a Imigrantes*. Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade: Porto, 2013.

PAREDES SILVA, V. L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. In: PAIVA, M. da C. de; DUARTE, M. E. L. (org.). *Mudança Lingüística em Tempo Real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

PEREIRA, M. A. F.; FRUTUOSO, M. S. Fontes para o estudo da presença portuguesa em Santos. In: SOUSA, F.; MARTINS, I. L.; PEREIRA, C. M. (org.). *A emigração portuguesa para o Brasil*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, 2007.

RAVINDRANATH, M. Sociolinguistic variation and language contact. *Language and Linguistics Compass*, v. 9, n. 6, p. 243-255, 2015.

SARTI, I. *Porto Vermelho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SCOTT, A. S. V. *As duas faces da imigração portuguesa para o Brasil (décadas de 1820-1930)*. História Econômica, 2001. Disponível em: <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2001/10/volpiscott.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO. *Relatorio apresentado ao Dr. M. J. de Albuquerque Lins, presidente do estado, pelo Dr. Antonio de Padua Salles, secretario da agricultura: annos de 1910 e 1911*. São Paulo: Rothschild & Cia, 1912.

SILVA, F. T. S.; GITAHY, M. L. C. O movimento operário da construção civil santista durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). *História Social*, n. 3, p. 87-124, 1996.

# O papel do gênero social nos estudos sociolinguísticos: desafios metodológicos na análise do futuro variável

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2481>

**Camila Bordonal Clempi<sup>1</sup>**  
**Angélica Rodrigues<sup>2</sup>**

## Resumo

Tendo em vista o tratamento subalterno de investigação da variável gênero enquanto uma categoria fluída de construção e identificação social, histórica e cultural nos estudos sociolinguísticos, objetivamos, neste artigo, discutir os principais desafios metodológicos e apresentar as possibilidades de análise do papel feminino na mudança linguística, mais especificamente na mudança das formas verbais para expressão de tempo futuro no português brasileiro escrito, à luz dos preceitos teóricos e metodológicos da Sociolinguística e da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2016 [1972]).

**Palavras-chave:** sociolinguística; gênero social; futuro verbal.

---

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [camilabordonal@yahoo.com.br](mailto:camilabordonal@yahoo.com.br); <https://orcid.org/0000-0003-1549-400X>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [angelica.rodrigues@unesp.br](mailto:angelica.rodrigues@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-1470-4634>.

# The role of social gender in sociolinguistic studies: methodological challenges in the analysis of the variable future

## Abstract

In view of the subaltern treatment of investigation of the gender variable as a fluid category of construction and of social, historical and cultural identification in sociolinguistic studies, we aim, in this article, to discuss the main methodological challenges and present the possibilities of analyzing the female role in linguistic change, more specifically in the change of verbal forms to express the future tense in Brazilian Portuguese writing in the light of the theoretical and methodological principles of Sociolinguistics and Theory of Variation and Change (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006 [1968], LABOV, 2016 [1972]).

**Keywords:** sociolinguistics; gender; verbal future.

## 1. Considerações iniciais

À luz dos preceitos teórico-metodológicos da Sociolinguística e da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2016 [1972]), o objetivo de nosso artigo é apresentar e discutir os principais desafios metodológicos relativos à análise do papel do gênero social (feminino) na implementação do futuro perifrástico (1-2) em variação com o futuro sintético (2-3) no português brasileiro escrito. O gênero social é tratado, neste trabalho, como uma categoria social que representa o modo fluído pelo qual o sujeito se constrói social, histórica e culturalmente.

(1) Esteve brilhante o sarau promovido pelo G. D. Royal. Entre outras coisas, notou-se: [...], a tolice do Jorge J. e do Halim A. em aspirar ether dos lança-perfumes; vocês qualquer dia **vão parar** no Juquery (*A Cigarra*, março de 1923).

(2) Em lugar de deixar a imaginação convencê-la de novos fracassos, controle-a a seu favor, pensando que se deixou impressionar errôneamente, mas que daqui pra frente **vai vencer** os obstáculos como já venceu antes (*A Cigarra*, março de 1970).

(3) A tua vida é e **será** o que sempre foi até hoje: uma saudade à sombra das recordações do passado que não volta mais... (*A Cigarra*, fevereiro de 1922).

(4) E certamente **estará** apta a fazer feliz o homem que ama e não a tratá-lo como joguete de seus caprichos (*A Cigarra*, maio de 1972).

Segundo postula Labov (1990, 2001), quando se trata de implementar uma variante inovadora na língua, numa mudança sem consciência social (*change from below*), são as mulheres as líderes do processo de mudança, de modo que são menos conformistas

(*nonconforming*) com as normas que não são abertamente prescritas. No caso do futuro perifrástico, estudos advogam que a forma é ausente de avaliação social explícita (OLIVEIRA, 2011; TESCH, 2011; SANTOS, 2012; FIGUEREIDO, 2015) e que, nesse caso, as mulheres estão à frente do uso inovador de expressão de tempo futuro (GIBBON, 2000; OLIVEIRA, 2006).

Buscando entender o papel do gênero feminino na implantação da forma do futuro perifrástico, o nosso estudo ampara as discussões e interpretações dos resultados a partir da adoção de procedimentos teórico-metodológicos que integram a prática social e a performance de gênero.

Nesse sentido, tendo em vista que, na contemporaneidade, o futuro perifrástico substituiu o uso do futuro sintético, não nos é possível testar o condicionamento dessa variável social em sincronias mais recentes (cf. GIBBON, 2000; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2006; BRAGANÇA, 2008; MALVAR; POPLACK, 2008; TESCH, 2011; ALMEIDA, 2015). Remontando às bases da pesquisa sociolinguística e ao papel das mulheres na implementação de uma variante inovadora, procuramos evidenciar (ou não) a liderança feminina quanto ao uso de futuro perifrástico nas décadas de 1920 (1920-1929) e 1970 (1970-1972) por meio de cartas de leitores da revista *A Cigarra* (público feminino) contrapostos aos dados extraídos de cartas dos jornais *A Gazeta* e *Correio da Manhã* (grupo controle). Complementar ao que definimos para a formação dos *corpora*, Mira (2001, p. 43) garante que “a relação entre revista feminina e as mulheres tem sido marcada pela confiança e pela intimidade [...]. A revista é a mídia mais feminina que existe. Tanto quanto o jornal é masculino”.

Fundada em São Paulo, *A Cigarra* era considerada um periódico ilustrado, destinado ao público em geral, todavia, na medida em que seus conteúdos provocaram o interesse do gênero feminino tornou-se uma revista feminina, trazendo, entre outros aspectos, um espaço de expressão e interesse para as mulheres, como no espaço dedicado às cartas, por exemplo, sendo um importante mecanismo de prática social<sup>3</sup>.

Em relação ao nosso grupo controle, os jornais *A Gazeta* (São Paulo) e *Correio da Manhã* (Rio de Janeiro), ainda que destinados ao público em geral, inclinavam-se à opinião masculina, uma vez que (i) a leitura de jornais era associada à intelectualidade (e suposta visão de superioridade masculina); (ii) havia a divulgação de assuntos “tipicamente de homens”, segundo o senso comum, tais como, política e esportes, sobretudo o futebol, além de (iii) existir um protagonismo masculino, de modo geral, nas matérias e imagens publicadas.

---

3 Ainda que a revista feminina possibilitasse esse espaço, a produção de textos, como cartas de leitoras, representa uma configuração de uma norma brasileira feminina de camadas médias e altas, já que a escrita era domínio de poucas (HELLER, 2001), principalmente nas décadas iniciais do século XX.

Pretendemos, portanto, demonstrar como a escolha de *corpus/corpora* favoráveis à investigação sociolinguística de sincronias passadas e também como a delimitação de hipóteses e de objetivos admitidos *a priori* são fundamentais para mobilizar a maneira como alguns fatores sociais (como é o caso do gênero) atuam nos processos de variação/mudança de fenômenos linguísticos, notadamente na modalidade escrita. O alcance de recursos metodológicos capaz de propiciar tal análise é, pois, um dos desafios deste estudo, que tem a finalidade de colaborar para a descrição sociolinguística e histórica do português brasileiro.

## **2. A Sociolinguística Variacionista e o condicionamento do gênero social**

Os processos de variação/mudança são inerentes às línguas naturais e há muito tem sido foco de análise na Linguística, no entanto, é na década de 1960, com os trabalhos fundadores de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2016 [1972]), que se instaura de maneira mais efetiva um modelo teórico-metodológico capaz de sistematizar estruturas heterogêneas no sistema linguístico.

Com o advento da Sociolinguística Variacionista houve um rearranjo de princípios linguísticos, até então admitidos, sendo um contraponto, por exemplo, à visão estruturalista saussuriana de que a língua se dissocia do social e de que a mudança apenas pode ser verificada quando concluída. Na perspectiva sociolinguística, a língua é verificada em uso na sociedade e a mudança é passível de mensuração em seu desenvolvimento num plano sincrônico e/ou diacrônico.

Para a compreensão dos motivos que levam determinado fenômeno linguístico a variar e, como uma possível consequência, mudar ao longo do tempo, segundo afirmam Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), é de fundamental importância a apreensão da relação entre fatores de natureza interna e externa, uma vez que esses estabelecem uma intrínseca relação e atuam em simultaneidade na língua.

Dentre as variáveis extralinguísticas tradicionalmente controladas em interação com fenômenos variáveis, um papel importante tem sido conferido ao gênero, também entendido em termos de "sexo" ou "sexo/gênero" na literatura sociolinguística. Sustenta essa proposta a hipótese de que a diferenciação das relações determinadas entre homens e mulheres pode explicar, junto a outros aspectos, os processos de variação/mudança.

Para desvelar essa categoria social, Labov (1990, p. 205-206) propõe o Paradoxo do Sexo e elabora dois princípios básicos para o tratamento de um fenômeno variável, amplamente aceitos nos estudos da área como hipóteses clássicas: "(i) em casos de variação estável, homens usam com mais frequência as formas não-padrão do que as mulheres; (ii) na maioria dos casos de mudança linguística, mulheres usam com maior

frequência formas inovadoras do que os homens”<sup>4</sup>. Tais princípios são revisados por Labov (2001), admitindo a substituição do termo na definição, Paradoxo do Gênero, e acrescentando a noção de conformismo: (iii) em mudanças com consciência social (*changes from above*), mulheres usam com maior frequência formas de prestígio do que os homens – são mais conformistas com as normas abertamente prescritas; (iv) em mudanças sem consciência social (*changes from below*), mulheres usam com maior frequência formas inovadoras do que os homens – são menos conformistas com as normas que não são abertamente prescritas.

Ainda assim, não podemos nos afastar do fato de que, em muitos estudos sociolinguísticos do Brasil, em especial, os de primeira onda cujo objetivo principal é identificar padrões regulares de distribuição das variantes linguísticas usadas por comunidades de fala sociodemograficamente definidas (ECKERT, 2012), as interpretações atribuídas à categoria social gênero como uma variável passível de ser controlada e descrita estatisticamente são aleatórias ou circulares. Como afirma Freitag (2015), as verificações (i) recaem em generalizações de resultados estatísticos pouco confiáveis; e, em consequência, no entendimento de que (ii) se são as mulheres que mais usam determinada variante em comparação aos homens, automaticamente, essa forma é prestigiada e (iii) se é assumido de início que a variante é prestigiada, automaticamente, a conclusão é de que mulheres tendem a usá-la mais do que os homens.

É necessária, portanto, a revisão das interpretações assumidas que referenciam o gênero e a sua relação aos processos de variação/mudança na língua. Uma hipótese bem delimitada desde as etapas preliminares da pesquisa, por exemplo, é fundamental, tal como aponta Freitag (2015), uma vez que é prática corriqueira controlar a variável e somente depois buscar por explicações dos resultados, o que deixa implícito um tratamento subalterno de análise. Do mesmo modo, considerar o tempo e a comunidade em estudo auxilia a investigação e explicações do que subjaz a mudança. Paiva (2013) também pontua que o cruzamento dessa variável com outras de mesma natureza leva à verificação dos padrões emergentes da correlação entre os aspectos internos e externos da língua.

Da mesma maneira, é importante ressaltar que o conceito de gênero, na teoria social, é variável, embora um ponto de convergência seja a rejeição de premissas universalistas na distinção sexo/gênero, como pontua Piscitelli (2002). Para Butler (2003 [1990]), por exemplo, o gênero é visto como uma construção social que, por sua vez, é fundamentada nas relações entre sujeitos em contextos próprios. Segundo advoga, “como um fenômeno

---

4 No original: “(i) In stable sociolinguistic stratification, men use a higher frequency of nonstandard forms than women.(ii) In the majority of linguistic changes, women use a higher frequency of the incoming forms than men” (LABOV, 1990, p. 205-206).



inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003 [1990], p. 29) e pode ser entendido, desse modo, como uma construção social do sexo, mas que transcende a distinção biológica.

Nos trabalhos sobre o futuro variável poucos são aqueles que analisam o gênero, de modo que a maioria se ampara no caráter biológico, mesmo que as explicações sejam de natureza social. Dentre eles, citamos Gibbon (2000) e Oliveira (2006), que chegam a conclusões semelhantes quanto ao condicionamento do sexo feminino na implementação da variante inovadora de futuro. As autoras apontam que, embora seja identificada uma tendência de que as mulheres assumem uma postura linguística mais conservadora em relação aos homens, especialmente em situações de maior monitoramento da fala, como a mudança de futuro se trata de uma mudança em andamento, as análises corroboram, segundo afirmam, a hipótese de Labov (1990) sobre o “Paradoxo do Sexo”, terminologia por elas adotada: mulheres são mais conservadoras em casos de variação estável e mais inovadoras, por outro lado, em casos de mudança, sendo líderes desse processo.

Entretanto, as interpretações dos dados propostas por Gibbon (2000) e Oliveira (2006), no que se refere ao papel social desempenhado por mulheres, parecem estar mais baseadas numa visão estereotipada e de senso comum. As autoras explicam que a inovação linguística está relacionada à nova posição social feminina adquirida na sociedade, sempre referida como “conquistas de espaço”, o que dentro de uma teoria social pode ser problematizada, tendo em vista a complexidade envolvida na interpretação do papel das mulheres como força de trabalho<sup>5</sup>. Desse modo, nesses estudos podemos encontrar lacunas referentes ao entendimento do gênero, já que não são apresentadas evidências dessas transformações sociais, tampouco uma análise mais detalhada da comunidade em estudo quanto a essa variável. Faltam nas pesquisas sociolinguísticas, de um modo geral, uma observação mais apurada das questões relacionadas ao Paradoxo do Gênero a partir de uma teoria social, capaz de dar suporte à compreensão do papel do gênero feminino na implementação de variantes inovadoras, como no caso do futuro perifrástico, já que há indícios (ainda que poucos) de que as mulheres estão à frente desse processo. A hipótese norteadora do nosso estudo é, portanto, a de que o uso do futuro perifrástico em textos escritos pode estar associado ao gênero feminino.

---

5 Sobre isso, Goldman (2014) argumenta que, embora as mulheres ingressassem na força de trabalho, ainda eram responsáveis pela criação dos filhos e demais trabalhos que envolviam o ambiente familiar (como cozinha e limpeza, por exemplo). Desse modo, “as responsabilidades domésticas das mulheres impediam-nas de ingressar nos domínios públicos do trabalho, da política e das empreitadas criativas em pé de igualdade com os homens” (GOLDMAN, 2014, p. 21).

### 3. Procedimentos e desafios metodológicos

A escolha de *corpora* favoráveis à nossa investigação, que visa à compreensão do papel do gênero feminino na mudança linguística, pode trazer à luz aspectos sociais de gênero ainda não explorados em outros estudos sociolinguísticos. Desse modo, optamos por analisar a variação/mudança de futuro em duas sincronias pretéritas (década de 1920 e início de 1970) por meio de *corpora* que representam um público feminino (cartas de leitoras da revista *A Cigarra*) contrapostas a *corpora* de públicos não-especificados, denominados de grupo controle (cartas de leitores dos jornais *A Gazeta* e *Correio da Manhã*)<sup>6</sup>. É a partir desse procedimento metodológico de comparação, pois, que nos é possível verificar, a partir das diferenças, como se estabelece a implementação do futuro perifrástico e as possíveis interferências de questões de gênero nesse processo.

Escolhemos a revista *A Cigarra* para a formação dos *corpora*, já que uma das características definidoras da imprensa feminina é o público a que se destina, fato muito sensível em nosso estudo. Com uma linguagem mais afetiva e mais pessoal, veicula conteúdo capaz de influenciar toda a vida em sociedade. Buitoni (1981, p. 125) salienta que:

[...] o texto na imprensa feminina sempre vai procurar dirigir à leitora, como se estivesse conversando com ela, servindo-se de uma intimidade de amiga. Esse jeito coloquial, que elimina a distância, que faz as ideias parecerem simples, cotidianas, frutos do bom senso, ajuda a passar conceitos, cristalizar opiniões, tudo de um modo tão natural que praticamente não há defesa. A razão não se arma para uma conversa de amiga.

Essa segmentação surge, no Brasil, principalmente como um modo de veicular (ou impor) certa imagem e valores dominantes de gênero de um tempo, que ora atualiza ora conserva os padrões de representação da figura feminina. Nesse sentido, a nossa análise parte da construção de gênero presente na imprensa feminina. Exemplificamos com trechos de cartas de leitoras, transcritos como constam na revista *A Cigarra*:

(5) [...] Preferiria muito mais vel-a enaltecendo a mulher nas suas virtudes, como esposas, mães, noivas, etc. Não podemos chamar de fracos prestimos a grandiosa cooperação da mulher na guerra. Ella mostrou-se sublime de heroísmo e dedicação. E, se ainda era discutido até então o seu valor moral, de agora em diante a magestade dos seus actos colocou-a num throno, tornando-a rainha do mundo. Ao lado do Bem sempre **reinará** o Mal (isto data do principio do mundo). Porque foi destruida Sodoma? Nem por isso **deixarão** de existir almas eleitas, amigas do Bello e do Bom que **atravessarão** incolumes entre os vicios da Sociedade. E **serão** justamente as almas ingenuas confiantes no futuro e não as eivadas de septicismo e desalentadas pela descrença. (*A Cigarra*, abril de 1921).

---

6 As amostras encontram-se em bancos de dados digitais (Arquivo Público de São Paulo e Biblioteca Nacional Digital), disponíveis para acesso *online* (cf. Referências).

(6) até que ponto um cara pode avançar? Fico desnorreada, ninguém nunca esclarece de fato êste assunto. Perco oportunidade de namorar um cara mais maduro com medo de não ser bacana com êle, sem saber como reagir. Já namorei rapazes ótimos (não que fôssem santos, é claro) e que foram muito diferentes. *O problema não é só seu, mas de tôda adolescente em geral. O tabu do sexo provoca as maiores angústias quando o sexo é uma função natural e não há nada de errado com ele [...]. Mil fatores **vão determinar** o comportamento sexual de cada pessoa: educação, religião, meio ambiente e uma infinidade de circunstâncias imprevisíveis. Eu poderia dar a minha opinião a respeito [...], mas se essa opinião não coincidir com seus princípios e não estiver de acôrdo com a voz da sua consciência, você **continuará** igualmente perturbada e angustiada. [...], **haverá** sempre um exemplo bem ou mal sucedido. [...]. Você só precisa saber agir em relação a você mesma e não em relação a A ou B. Do contrário, você **será** um eterno fantoche na mão dos namorados [...]. Faça a experiência e **verá** como todos os problemas desaparecem como um passe de mágica. Seja você mesma sem qualquer circunstância e não **terá** receio de enfrentar nenhum tipo de homem: nem o puritano nem o devasso, porque você **estará** segura de você mesma e **terá** um rumo claro e reto diante de si para seguir. Seja fiel a você mesma, ao que a sua consciência lhe indicar como certo, e não mais **perguntará** a alguém como deve agir. [...].* (A Cigarra, julho de 1971)<sup>7</sup>.

Observamos, por meio dos fragmentos (5-6), que os textos veiculados nesse meio de comunicação carregam traços que deixam transparecer uma identificação social, cultural e histórica de gênero feminino, relacionada ao público-alvo. Em (6), por exemplo, o tema tratado é sexo e relacionamento afetivo. A revista, com um tom sutil, aconselha a leitora a seguir um determinado comportamento, prática recorrente nessa segmentação editorial, já que (in)diretamente o objetivo da imprensa destinada às mulheres é construir uma representação de gênero. Por essa razão, há interesse em controlar um contexto de publicação feminina em nosso estudo.

Vale acrescentar que o modelo de carta adotado na década de 1970 permitia uma identificação entre revista e leitoras, uma vez que a edição se servia de um tom amigável para moldar identidades de gênero feminino. Conforme aponta Scalzo (2016, p. 76), “conhecendo o leitor, sabe-se exatamente o tom com que se dirigir a ele. É preciso escrever na língua dele ou, como diria o jornalista Eugênio Bucci, em ‘leitores’ (sic)”, oferecendo-lhe um tratamento de igual para igual em um verdadeiro bate-papo entre amigas.

Como um contraponto de investigação, vimos a necessidade de comparar os resultados obtidos por meio d’A Cigarra com outros *corpora*, que representassem um público diferente do feminino, uma vez que somente o contexto de publicação feminina não nos traria respostas suficientes para o objetivo de pesquisa. Por essa razão, assumimos *a priori* que os dados deveriam ser interpretados também segundo um “grupo controle” em que seria possível mobilizar, a partir das diferenças de usos linguísticos, qual é o papel feminino na mudança de futuro.

---

7 O texto em itálico refere-se à carta-resposta da revista.

Nosso grupo controle (*A Gazeta e Correio da Manhã*), em teoria, é composto por jornais destinados para o público em geral. Portanto, enquanto a imprensa feminina é fortemente marcada pelo gênero do público-alvo, os jornais parecem se servir de uma aparente “neutralidade” quanto a uma representação de gênero. Vejamos exemplos de cartas de leitores dos *corpora* selecionados para a pesquisa:

(7) Sr. redactor - Sou productor de assucar e, por isso, interessado directamente nesse producto. Lendo, ha dias, que a Bolsa de Mercadorias ia estudar a classificação do assucar para o corrente anno, vim a S. Paulo na esperança de ser ouvido pelos senhores que dirigem aquella associação. [...] Pois é lá possível que este anno possa vigorar a mesma classificação do anno passado? Pois esses senhores **ignorarão** que as chuvas que temos tido em excesso este anno não **vão influir** poderosamente na qualidade dos productor? [...] Ou eu estou doido, ou então os senhores da Bolsa de Mercadorias que **vão tratar** de outro officio, e não queiram nunca parecer aos olhos dos ignorantes como pessoas entendidas em cousas que não lhes competem. (*A Gazeta*, janeiro de 1920).

(8) Nesse caso da Loteria Esportiva, eu também gostaria de dar a minha sugestão. Primeiro: não concordo, em absoluto, com as reclamações do Comércio quanto aos prejuízos causados pela Loteria. Ninguém **vai se privar** de comprar o que precisa por jogar uns Cr\$ 2,00 num cartão, nem o Comércio **vai enriquecer** com êsses mesmos Cr\$ 2,00, porquanto quando o jôgo do bicho era livre as apostas nunca prejudicaram o Comércio, pelo menos nunca me lembro de ter ouvido tal coisa e se jogava na mesma proporção. E o que se **vai comprar** com Cr\$ 2,00 sr. Redator? Não **será** o Comércio que está prejudicando o povo? Segundo: não acho que se deva limitar o número de apostas, há muito benefício proporcionado pela Loteria e diminuindo a arrecadação forçosamente **diminuirá** o benefício, perdendo a Loteria a razão de sua existência. [...]. Terceiro: a minha sugestão para que haja mais ganhadores é a mais viável, diminuir o número de jogos de 13 para 10 e então **ficarão** satisfeitos. [...]. Portanto, sr. redator, nada de limitação de apostas e sim 10 jogos e não **haverá** necessidade de segundos e terceiros lugares como muitos sugerem [...]. (*Correio da Manhã*, janeiro de 1971).

Diferentemente das cartas da revista *A Cigarra*, as cartas dos jornais serviam como um porta-voz para que os leitores informassem, reclamassem e opinassem sobre acontecimentos da sociedade, como é possível observar nos trechos (7-8) acima, em que em (7) se discute sobre a bolsa de mercadorias e em (8), sobre o caso da loteria esportiva.

Quanto à escrita das cartas de leitores nos diferentes veículos de comunicação que perfazem nossos *corpora*, não há informações sobre possíveis interferências de revisão editorial, ou seja, não há garantias de que as cartas passaram ou não por alguma correção em termos gramaticais. Os resultados de nosso estudo, portanto, também devem ser lidos levando em consideração esse fato.

Não livre de questionamentos, alguns desafios e aparentes problemas se inserem nessa metodologia. Perpassa a pesquisa o seguinte questionamento: como a análise numa perspectiva de gênero é possível à medida em que é realizada a partir de textos escritos, cuja autoria não pode ser comprovada? Em vista de problemas como (i) ausência de informações sobre os perfis sociais dos remetentes; (ii) inviabilidade de controle desta variável por informante; e (iii) diferentes graus de formalidade das cartas de acordo com o meio de comunicação.

Ao lidarmos com cartas de leitoras publicadas em revista feminina, sustentamos que essa imprensa parte de uma construção de gênero feminino hegemônica ao criar um modelo ideal de mulher de sua época. Nas palavras de Prado (2011, p. 16):

[...] a mídia possui influência fundamental na construção da identidade feminina, haja vista que faz parte do contexto social e cultural da modernidade. Por apresentar seus modelos de representação provoca no receptor um processo de "identificação/projeção" – nos termos de Morin (1997); com isso, as mulheres, em contato com os produtos culturais da mídia, se identificam com o que representam e projetam sua identidade em torno disso.

A mídia feminina, nesse sentido, tem como principal característica oferecer estilos de vida e de representações de gênero e é capaz de interferir nas construções de identidades e nas relações sociais, conforme afirma Prado (2011, p. 12). Compreendendo que os textos d'A *Cigarra* são direcionados de modo muito particular para as mulheres, neste trabalho, importa-nos, portanto, a análise do grupo de leitoras que integram esse quadro de identificações do que propriamente o controle de cada escrevente-leitora. Buscamos, dessa maneira, discutir os efeitos do gênero feminino na implementação do futuro perifrástico a partir da performance de gênero configurado na revista. Isso implica que a nossa investigação se dá por meio de um estereótipo, uma vez que a imprensa feminina constrói e molda as leitoras a partir de um padrão hegemônico e interpreta a mulher de acordo com o que a sociedade determina.

Nesse sentido, consideramos que a análise de textos escritos, como os selecionados aqui, revela mais aspectos sobre o gênero social do que, por exemplo, a análise de bancos de dados sociolinguísticos de fala, pois, na maioria das vezes, a estratificação dos informantes é feita com base no sexo biológico.

O terceiro problema, acima citado, tem relação com o gênero textual que compõe os *corpora*. Um dos motivos para que optássemos por trabalhar com carta de leitores se deve ao fato de que, segundo Marcuschi (2007), refere-se a um gênero textual misto, com níveis mais ou menos formais, a depender da organização do texto e do espaço em que é veiculado, de modo que pode ser um contexto favorável para a verificação empírica de fenômenos linguísticos variáveis.

Todavia, alguns trabalhos ancorados em Marcuschi (2007) afirmam que cartas de leitoras de revista feminina podem ser interpretadas como menos formais. Assim, é de se esperar que o futuro perifrástico, uma forma inovadora na língua, seria mais incidente nesse espaço do que nos jornais, marcados por um uso mais formal. A interpretação dos resultados poderia atender a essa perspectiva, porém, temos a hipótese de que os graus de formalidade dos textos em análise dependem, entre outros aspectos, do espaço ideologicamente marcado pelo gênero. Como a proposta da revista, com as cartas de leitoras, é promover um diálogo amigável com o público-alvo que tenciona ao consumo, consideramos que a aproximação (linguística e social) é suporte para a identificação de gênero e pode ter relação com o caráter mais informal da escrita.

Por meio de amostra representativa é que buscamos o caráter social, e não biológico, da categoria de gênero, a fim de entender o papel do gênero feminino no processo de mudança linguística por meio de uma metodologia que pode ser considerada mais eficaz para esse tipo de investigação.

Passemos à frente a análise quantitativa geral dos dados, pela qual é possível verificar como conduzimos a pesquisa.

#### 4. Análise geral dos dados

No total, obtivemos 1.105 dados de formas variáveis de futuro (futuro sintético e perifrástico), conforme dispostos na tabela seguinte:

**Tabela 1.** Distribuição geral das variantes de futuro conforme o período (décadas de 1920 e 1970) e contexto (revista e grupo controle)

	Década de 1920 (1920-1929)				Década de 1970 (1970-1972)			
	<i>A Cigarra</i>		Grupo Controle		<i>A Cigarra</i>		Grupo Controle	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
<b>Futuro Sintético</b>	257	89,5%	290	91,2%	233	69,8%	136	81,8%
Futuro Perifrástico	30	10,5%	28	8,8%	101	30,2%	30	18,1%
TOTAL	287	100%	318	100%	334	100%	166	100%

**Fonte:** Elaboração própria

A seguir, ilustramos trechos de ocorrências de futuro sintético (9-10) e de futuro perifrástico (11-12):

(9) E, se algum dia, sentires o coração oprimido por alguma cousa inexplicavel a uma lagrima te humidecer os olhos, volta e te **estenderei** a mão (*A Cigarra*, fevereiro de 1922).

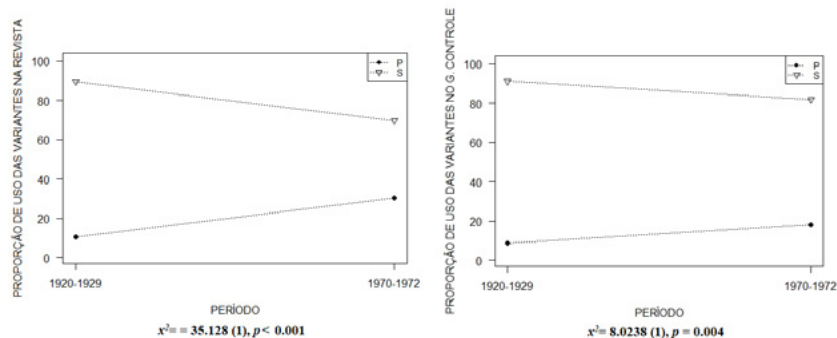
(10) Acreditamos que, depois dêsses exemplos, o Brasil, por sua vez, **dispensará** também o uso rotineiro dessa vacinação (*Correio da Manhã*, dezembro de 1971).

(11) Estamos esperando o apartamento que êle comprou ficar pronto para podermos nos casar, o que ainda **vai demorar** uns seis meses (*A Cigarra*, fevereiro de 1970).

(12) E demais, é tão feio chorar. Paulistano não gosta disso. Si esse sr. pensa que **vamos repetir** a polemica, Santos e Guarany estão enganados. Paulistano não cogita questiunculas [...] (*A Gazeta*, outubro de 1927).

A partir da Tabela 1, verificamos que, independentemente da sincronia, é o futuro sintético que lidera os usos, em termos de frequência proporcional, nos *corpora*. Em 1920, a revista *A Cigarra* apresenta 257 ocorrências da variante conservadora de futuro no total de 287 formas analisadas (89%). Nesse mesmo período, o grupo controle (jornal *A Gazeta*) apresenta 290 ocorrências da variante conservadora de futuro no total de 318 formas analisadas (91,2%). Essa preferência também é observada em 1970, uma vez que verificamos os resultados d'*A Cigarra* indicam que o futuro sintético foi usado em 233 ocorrências do total de 334 dados (69,8%). Em relação ao grupo controle (jornal *Correio da Manhã*), nessa segunda fatia temporal, coletamos 136 ocorrências de futuro sintético no total de 166 dados (81,8%). Vários são os estudos, a exemplo de Oliveira (2006) e Tesch (2011), que indicam uma relação inversa de preferência das variantes em análise quanto à modalidade da língua: a forma inovadora é a preferida na fala, ao passo que a conservadora é predominante na escrita.

Contudo, quando comparamos os resultados alcançados no contexto de publicação feminina com os de nosso grupo controle, vemos que é a revista que mais produz dados de futuro perifrástico. A revista, em 1920, produz 30 ocorrências da forma inovadora no total de 287 dados (10,5%), enquanto o grupo controle produz 28 ocorrências no total de 318 dados (8,8%). Na segunda fatia temporal, a diferença de usos conforme o contexto parece ser mais acentuada, fato que será comprovado estatisticamente mais adiante, já que a revista produz 101 ocorrências de futuro perifrástico no total de 334 dados (30,2%), ao passo que o grupo controle dispõe de 30 ocorrências no total de 166 dados (18,1%). Esse resultado é mais bem ilustrado na figura seguinte:



**Figura 1.** Percurso das variantes de futuro nas sincronias analisadas conforme o contexto (revista e grupo controle)<sup>8</sup>

**Fonte:** Elaboração própria

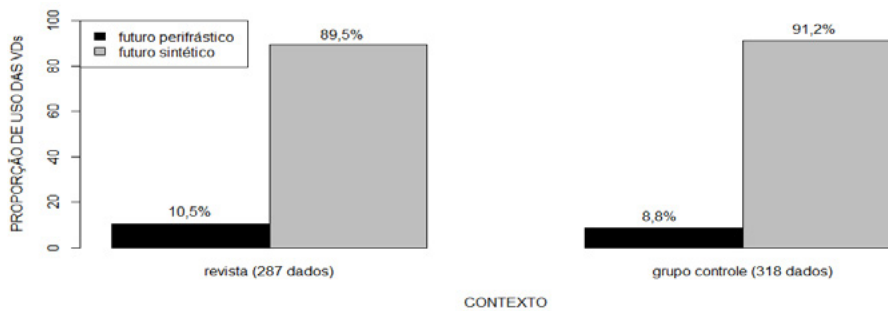
Tanto nas cartas de leitoras da revista *A Cigarra* quanto nas do grupo controle (jornais *A Gazeta* e *Correio da Manhã*), o período revela, no que se refere à distribuição das variantes de futuro, uma diferença estatisticamente relevante, conforme comprovado pelos testes de significância<sup>9</sup>, inseridos abaixo da figura (década de 1920:  $p < 0,001$ ; década de 1970:  $p = 0,004$ ). Ainda assim, comparando os contextos de publicações, aquele que representa o gênero feminino traz mais evidências da implementação do futuro perifrástico em lugar do futuro sintético, viabilizando, portanto, uma possível discussão da liderança das mulheres nessa mudança linguística.

Ao nos voltarmos para cada sincronia isoladamente, os resultados confirmam que é o contexto feminino o mais favorável ao aparecimento da forma inovadora do que o contexto do grupo controle. Vejamos as figuras 2 e 3:

<sup>8</sup> Na figura 1, P se refere ao futuro perifrástico e S ao futuro sintético.

<sup>9</sup> Nos testes de significância, também conhecidos como testes de qui-quadrado,  $x^2$  refere-se ao qui-quadrado, seguido por um número equivalente ao seu valor; já entre parênteses encontra-se o número referente ao grau de liberdade e após o valor de  $p$ , ou seja, o valor de significância. Convencionalmente, o resultado é considerado significativo caso  $p$  for menor que 0,05.

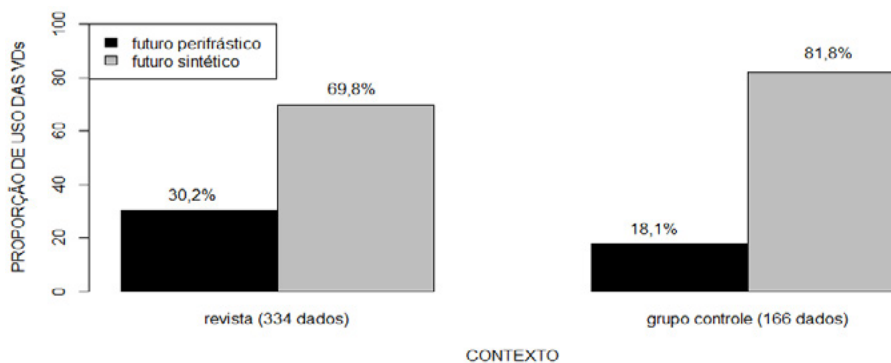




$$\chi^2 = 0.30163 (1), p = 0,582$$

**Figura 2.** Distribuição das variantes de futuro na década de 1920 conforme o contexto (revista e grupo controle)

**Fonte:** Elaboração própria



$$\chi^2 = 7.8724 (1), p = 0,005$$

**Figura 3.** Distribuição das variantes de futuro na década de 1970 conforme o contexto (revista e grupo controle)

**Fonte:** Elaboração própria

Por meio da figura 2, verificamos que a variante conservadora de futuro é a mais utilizada e com frequência proporcional bastante semelhante em ambos os *corpora*, o que consequentemente liga-se ao resultado do teste de significância, que nos indica não haver diferenças significativas na distribuição de nossa variável segundo o contexto (revista *versus* grupo controle), com o valor de  $p = 0,582$ . O resultado, por outro lado, pode sustentar a premissa de que em 1920 o processo de mudança era incipiente, ao menos nos textos em análise.

Já na sincronia de 1970, observamos uma frequência maior de uso da forma perifrástica de futuro, de modo que a revista demonstra ser um contexto mais produtivo para o andamento desse processo em relação ao grupo controle. O teste de significância

demonstra que há uma diferença de distribuição da variável conforme o contexto, com o valor de  $p = 0,005$ . Os resultados estatísticos ratificam, portanto, a afirmação de que a publicação feminina é mais propícia ao uso da forma inovadora.

Como explicação para nossos resultados, podemos retomar a hipótese laboviana do Paradoxo do Gênero (LABOV, 1990, 2001), já que, na maioria dos casos de mudança linguística sem consciência social, as mulheres são mais inovadoras do que os homens. Para além, também sustentamos que, pelo menos, três aspectos podem estar envolvidos e imbricados ao caráter inovador feminino neste estudo: (i) alteração de representação da mulher na revista entre uma sincronia e outra; (ii) expansão do perfil socioeconômico e os novos significados das cartas para o público-alvo; e (iii) configuração do texto da revista, como proposta de interação, por exemplo, oferecendo possibilidades de novos arranjos linguísticos.

De modo geral, sobre os aspectos acima relacionados ao gênero feminino na mudança linguística, verificamos que a revista se altera conforme a sociedade se altera, levando as mulheres a novos modelos de comportamento a seguir, embora sempre sujeitas à avaliação masculina<sup>10</sup>. Também observamos que o público feminino, especificamente no início do século XX, era pouco instruído, de modo que a educação apenas atingia às camadas mais altas da sociedade brasileira (HELLER, 2001). Embora *A Cigarra*, nos anos de 1920, publicasse muitas imagens e fotografias, com a finalidade de atingir o maior número de leitoras possível, é perceptível que os textos dessa fatia temporal eram mais formais. Entretanto, em 1970, a revista conquistava uma quantidade maior de leitoras comparativamente à década de 1920, em consequência ao aumento da educação formal feminina (SARTI, 2004), e alcançava, assim, outras camadas socioeconômicas. Além disso, devido ao auge desse segmento, Buitoni (1981, p. 105) afirma que “enquanto a produção editorial de revistas vai-se aperfeiçoando cada vez mais, os jornais mais preocupados com outras editoras que não a feminina, vão ficando para trás em termos dessa imprensa específica”. *A Cigarra*, na segunda sincronia em análise, concedia mais voz às leitoras nas páginas da seção de cartas, reestruturando o diálogo entre revista-leitora(s).

---

10 A sujeição à avaliação masculina ocorre, de acordo com Rosaldo (1979, p. 33), porque há uma “desigualdade universal nas avaliações culturais do sexo. A mulher pode ser importante, poderosa e influente, mas parece que em relação ao homem de sua idade e de seu *status* social, a mulher em todo o lugar carece de poder reconhecido e valorizado culturalmente”. Embora a autora faça referência ao “sexo”, entendemos que a avaliação cultural é diferenciada conforme o gênero que, em consequência ao sexo, resulta na atribuição de mais *status* e poder social ao símbolo masculino.

## 5. Considerações finais

A partir da investigação do papel do gênero feminino na mudança linguística, mais especificamente da mudança de formas para expressar o tempo futuro, neste artigo, tentamos mobilizar como é trabalhada a variável gênero nos estudos sociolinguísticos, bem como as possibilidades metodológicas e de análise estatística dos dados aplicadas em nossa pesquisa, que tencionam a uma verificação conduzida pelo caráter social do gênero.

Com o foco nos desafios enfrentados, propusemos a verificação de *corpora* representativos do gênero e procedimentos de comparação (público feminino *versus* público não-especificado) com vistas ao objetivo central de estudo: trazer evidências para a liderança feminina na implementação do futuro perifrástico.

Em nossa análise dos dados, pudemos, a partir dos *corpora*, investigar o papel do gênero feminino na mudança de futuro (futuro perifrástico) no português escrito. Verificamos que futuro sintético é o mais empregado, independente da sincronia em análise. Entretanto, quando comparamos os resultados obtidos a partir dos dados da revista com os dados do grupo controle, é possível observar que é a revista que lidera a frequência de usos, em especial, na segunda fatia temporal (1970-1972). Sugerimos, com base nas análises, o início da implementação do futuro perifrástico nos anos de 1920, que caminha para o andamento da mudança nos anos de 1970 em textos escritos, de modo que esse processo linguístico é mais favorável no contexto de publicação feminina (cartas de leitoras *d'A Cigarra*).

Como resultado, portanto, vimos que, em consonância com Gibbon (2000) e Oliveira (2006), neste trabalho, o gênero feminino lidera o uso da variante inovadora de futuro (futuro perifrástico). Porém, para além da hipótese clássica laboviana, tentamos acomodar outras interpretações, baseadas na representação de gênero esboçada na revista *A Cigarra*, trazendo, portanto, uma contribuição ao traçar um possível caminho para que seja contemplado um maior investimento de análises de fatores sociais em textos escritos, principalmente em sincronias pretéritas.

## Agradecimentos

As contribuições apresentadas neste artigo são provenientes da dissertação de mestrado da autora Camila Bordonal Clempi, com financiamento FAPESP/CAPES (processo n. 2017/16959-6).

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Repositório Digital (Revista A Cigarra)*. Disponível em: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/jornais\\_revistas](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/jornais_revistas). Acesso em: 12 fev. 2020.

ALMEIDA, F. S. *A expressão variável de futuro verbal no discurso político em três cidades baianas*: Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Hemeroteca Digital (Revista A Cigarra)*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003085&pesq=>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Hemeroteca Digital (Jornal A Gazeta)*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=763900&pesq=>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Hemeroteca Digital (Jornal Correio da Manhã)*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=089842&pesq=>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BUITONI, D. H. S. *Mulher de papel*: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

BRAGANÇA, M. L. L. *A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente*: uma fotografia capixaba. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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

FIGUEREIDO, J. G. S. *A expressão do futuro verbal na escrita escolar de Irará-BA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

FREITAG, R. M. K. (Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (org.). *Mulheres, Linguagem e Poder* – Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher, 2015. p. 17-74.

GIBBON, A.O. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: Gramaticalização e Variação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GOLDMAN, W. *Estado, Mulher e Revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. São Paulo: Boitempo. Iskra Edições, 2014.

HELLER, B. Vossas filhas sabem ler? *INTERCOM* (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação), Campo Grande-MS, 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4HELLER.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. 3. reimp. São Paulo: Parábola, 2016 [1972].

LABOV, W. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language variation and change*, v. 2, n. 2, p. 205-254, 1990.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change – Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

MALVAR, E.; POPLACK, S. O presente e o passado do futuro do Português do Brasil. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (org.). *Anthony Julius Naro e a Linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7letras, 2008. p. 187-207.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

MIRA, M. C. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura do século XX*. São Paulo: Olho D'Água/Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, J. M. A variação do futuro verbal em português: teste de percepção/atitude na cidade de Feira de Santana-BA. *Tabuleiro de Letras – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens*, n. 3, p. 1-22, 2011.

OLIVEIRA, J. M. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. 2006. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 33-42.

PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. Disponível em: <http://www.culturaegennero.com.br/download/praticafeminina.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PRADO, J. *Feminilidades e mídia na cultura contemporânea: culto ao corpo, consumo e sexualidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

ROSALDO, M. Z. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. (coord.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Tradução Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 33-64.

SANTOS, E. P. *A expressão de futuridade verbal em Santo Antônio de Jesus: uma análise variacionista*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Instituto de Letras, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista Estudos Feministas*, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2004.

SILVA, E. C. *A expressão do tempo futuro no português brasileiro dos séculos XVIII ao XX*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

TESCH, L. M. *A expressão do tempo futuro no uso capixaba: variação e gramaticalização*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

# Literatura, afeto e masculinidade: uma leitura de obras de Ondjaki e Mia Couto

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2631>

**Everton Fernando Micheletti<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O afeto marca grande parte das obras do escritor angolano Ondjaki e do escritor moçambicano Mia Couto, muitas vezes caracterizado pelas relações de gênero. Neste artigo, são analisadas as relações afetivas que envolvem a masculinidade, especialmente no âmbito das personagens, procurando-se verificar se a perspectiva é conformadora ou crítica quanto à ordem da divisão de gênero, a hegemonia masculina e consequente violência. Para tanto, são abordadas várias obras de modo a se identificar as características recorrentes de tais relações e as diferenças de perspectiva entre os dois autores, tomando-se como referenciais teóricos principais os textos de Connell (2005, 2002, 1995) sobre as “masculinidades”, de Sedgwick (1985) sobre o “desejo homosocial masculino” e, também, alguns conceitos e pressupostos das “teorias do afeto” (SEIGWORTH; GREGG, 2010; ANDERSON, 2009) que podem contribuir com as discussões sobre masculinidade e literatura.

**Palavras-chave:** literatura africana; Ondjaki; Mia Couto; masculinidade; afeto.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [efmicheletti@gmail.com](mailto:efmicheletti@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-1526-3332>.

# Literature, affection, and masculinity: a reading of the works of Ondjaki and Mia Couto

## Abstract

The affection marks most books of the Angolan writer Ondjaki and of the Mozambican writer Mia Couto, often characterized by gender relations. In this article, the affective relationships involving masculinity are analyzed, especially within the scope of the characters, in order to verify if the perspective is conforming or critical regarding the order of the gender division, the male hegemony and the consequent violence. To this end, several works are approached to identify the recurrent characteristics of such relationships and the differences of perspective between the two authors, taking as main theoretical references the texts of Connell (2005, 2002, 1995) on "masculinities", Sedgwick (1985) on the "male homosocial desire", and also some concepts and assumptions of the "affect theories" (SEIGWORTH; GREGG, 2010; ANDERSON, 2009) that may contribute to the discussions about masculinity and literature.

**Keywords:** African literature; Ondjaki; Mia Couto; masculinity; affection.

## Introdução – Afeto, masculinidade e literatura

O afeto caracteriza grande parte das obras de Ondjaki e de Mia Couto de várias formas. No âmbito das personagens, destacam-se as relações entre crianças e jovens, entre estes e os mais-velhos, entre homens e mulheres. Conjuntamente, há as relações afetivas espaço-temporais, em que as cidades e vilas aparecem caracterizadas pelas memórias da infância ou por outros acontecimentos, como nos períodos de tensão antes e depois da independência em Angola e em Moçambique, ampliando-se o afeto, dessa maneira, para a nação. Logo, se o afeto marca a literatura dos dois autores pelos aspectos positivos, por exemplo, pela solidariedade entre personagens, ele também aparece em seu aspecto negativo, com as situações de violência. Como demonstrado pelas "teorias do afeto", ele envolve "promessa e ameaça", surge "no entrelugar", isto é, "nas capacidades de agir e sofrer a ação", de "afetar e ser afetado" em um "mundo de encontros... ambíguos e mistos" que "impelem e repelem para o pior e para o melhor", de modo sempre dinâmico e processual (SEIGWORTH; GREGG, 2010, p. 1-10)<sup>2</sup>.

Com essa complexidade afetiva, a do entrelugar que reúne as várias formas entre positivas e negativas do afeto, identifica-se a masculinidade como um dos elementos que incidem nas relações afetivas em textos de Ondjaki e de Couto. Consideradas em suas múltiplas configurações (CONNELL, 2002), a masculinidade aparece nas relações de personagens masculinos entre si, por exemplo, quando um mais-velho ensina algo para os mais jovens

---

<sup>2</sup> Tradução livre (deste e dos demais textos originalmente em língua inglesa).



dentro de uma visão masculina de mundo, muitas vezes objetificando as mulheres, e, por conseguinte, nas relações com as personagens femininas, estando, em seu extremo negativo, os casos de estupro. A “masculinidade”, portanto, é relacional, isto é, configura-se “em relação” à feminilidade dentro da ordem de gênero que divide homens e mulheres, assim como divide os homens entre si, entre as masculinidades hegemônicas e as subordinadas (CONNELL, 2005).

Diferentemente do que sempre se difundiu, a masculinidade não é uma “essência”, “uma entidade fixa encarnada no corpo”, as “masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social” e “podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250). Já a “masculinidade hegemônica” envolve tanto “um padrão de práticas” de dominação de homens sobre mulheres, o que possibilita a continuidade da dominação e está na base do “patriarcado”, quanto de homens sobre outros homens, em relação às “masculinidades subordinadas” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245). A “hegemonia” não é entendida como algo essencial ou natural dos homens, mas, sim, como uma construção, o que requer constante reconstrução, por isso, pode ser questionada, “desafiada por mulheres”, sendo a hegemonia “historicamente uma relação móvel” (CONNELL, 2005, p. 77). Nota-se a semelhança da “hegemonia” com a própria “masculinidade”, o que se deve às estruturas de poder serem generificadas (CONNELL, 2005, p. 73-74), estando a sexualidade implicada nos mecanismos de poder (FOUCAULT, 1999).

Sendo assim, “afeto” e “masculinidade” convergem em alguns pontos, pois ambos são difíceis de delimitar conceitualmente, constituem-se por dinâmicas, são processuais e relacionais, envolvem sujeito e corporificação. Um aspecto que vale esclarecer é quanto a uma distinção feita, por alguns “teóricos do afeto”, entre afeto e emoção, ainda que implicados, em que o primeiro estaria no âmbito potencial do sujeito, sendo inconsciente, indeterminado, sem significado, enquanto a emoção caracterizaria o já tornado consciente, determinado, significativo. Anderson, em sua abordagem sobre as “atmosferas afetivas”, opõe-se a uma separação de tal forma, considerando que o “sem significado” e o “com significado” se “misturam”, que se é afetado pelas “ambiguidades de afeto/emoção, por aquilo que é determinado e indeterminado, presente e ausente, singular e vago” (ANDERSON, 2009, p. 80).

Nesse sentido, na literatura, interessam as relações afetivas caracterizadas pela masculinidade em suas várias formas, em que o termo “afeto”, mais abrangente e aberto do que “emoção”, ainda que inter-relacionados, mostra-se adequado para dar conta das variadas nuances dessas relações. Pode-se verificar, portanto, se a perspectiva nas obras é conformadora ou crítica quanto aos problemas que incidem no afeto e na masculinidade, com atenção tanto às personagens – às quais se dará ênfase neste artigo – quanto aos espaços e tempos, à linguagem (gírias, expressões coloquiais) e à estrutura narrativa (narrador, focalização). É possível, também, dar atenção à recepção, às relações afetivas

no processo “autor-obra-público” e como se caracterizam pela divisão de gênero (autores homens, público feminino), bem como quanto a uma provocação por meio da afetividade para engajar o público no sentido do que afirma Sartre (2004), podendo-se pensar em ambos os escritores como produtores de uma literatura do afeto.

## Relações afetivas entre personagens masculinos

Uma das dimensões do afeto caracterizado pela masculinidade na literatura está nas relações de personagens masculinos entre si, especialmente pelas relações entre as personagens infantis, os “mais-novos”, ou entre estes e os idosos, os “mais-velhos”. Representativa deste último caso, tem-se a relação entre o ancião Tuahir e o adolescente Muidinga no romance *Terra sonâmbula* (COUTO, 2007). Em meio ao difícil período de guerra pós-Independência em Moçambique, Tuahir encontra o menino num campo de refugiados e passa a cuidar dele, seguindo juntos pelo país em ruínas. Eles fazem moradia num ônibus destruído próximo a uma estrada, onde encontram os cadernos de Kindzu, um dos mortos que enterram. Enquanto cuidam um do outro, leem os cadernos, havendo um processo de aprendizagem mútua, o mais-novo sabe ler e realiza as leituras, o mais-velho faz a mediação oral entre as tradições e memórias sobre o país, ao que se soma a experiência de Kindzu, outro personagem masculino. Em certo momento, ocorre um jogo de espelhamento entre Muidinga e Kindzu, o que leva Tuahir a pensar e até mesmo se posicionar sobre os vínculos afetivos que vem estabelecendo com o menino:

[...] o moço lhe pede que se junte a ele numa estranha brincadeira.

– *Tio, vamos fazer um jogo. Vamos fazer de conta que eu sou Kindzu e o senhor é o meu pai!*

– *Seu pai?*

– *Sim, o velho Taímo.*

Tuahir negou. O tal Taímo era um falecido. E com os falecidos nunca é bom brincar. (COUTO, 2007, p. 153-154)<sup>3</sup>.

Há tentativas de recuperação social, em meio à guerra que a tudo desestrutura, via modelo familiar das continuidades entre sujeitos masculinos, recuperação que passa pelos papéis sociais (pai/filho). O afeto de Tuahir caracteriza-se pela ambiguidade, ele hesita, ao longo da narrativa, entre uma maior aproximação e a manutenção de certo distanciamento. O motivo pode estar na perda do filho que foi trabalhar nas minas da África do Sul e não mais retornou, cujo nome, Muidinga, ele deu ao menino, daí o medo de

---

3 Em grande parte dos textos de Couto e Ondjaki, há o uso do itálico para as falas das personagens, além de se utilizarem da liberdade em relação às normas da língua portuguesa, por isso é comum que se notem “desvios” de vários tipos, alguns destes caracterizando o afeto: “ti Chico” [tio] (ONDJAKI, 2007, p. 97).

uma nova perda e, logo, de uma inevitável despedida, pois o menino estava sem memória e poderia recuperá-la, descobrindo ter família, ter pai. Também, subentende-se que é uma forma de aprendizagem que ele impõe ao mais-novo, para ser forte e resistir no país em guerra. De qualquer modo, ser “duro” e evitar demonstrar sentimentos são atributos masculinos, não havendo, nesse espelhamento entre pais e filhos, uma ruptura na ordem de gênero; Tuahir, por exemplo, não realiza ações maternas, diferente de Kindzu que, embora seja predominantemente caracterizado pela masculinidade – seu nome vem de uma planta e é um semeador para trazer a vida de volta àquela terra ferida “feminina” –, ao final canta “os embalos” maternos (COUTO, 2007, p. 203).

No conto “O cego Estrelinho” (COUTO, 2012a), o afeto entre o personagem-título e seu guia Gigito é evidenciado pela proximidade corporal, em que a mão do guia “era repartidamente comum, extensão de um no outro”, sendo considerado que a memória “de Estrelinho tinha cinco dedos e eram os de Gigito postos, em aperto, na sua própria mão” (COUTO, 2012a, p. 21). Tal aspecto do vínculo afetivo dos dois é reforçado quando Estrelinho, na hora de dormir, “aninhava sua mão na mão do guia. Só assim adormecia” (COUTO, 2012a, p. 22). Em *Os transparentes* (ONDJAKI, 2013), também há um personagem cego, mais-velho, que é ajudado por outro, o jovem VendedorDeConchas, compartilhando o ponto de vista masculino sobre as mulheres e outros assuntos enquanto caminham de braços dados por lugares de Luanda. O afeto, nesses casos, torna-se mais visível por ir à contramão de certa característica da masculinidade: a que impõe limites corporais entre homens. Entre as razões para isso estão a homofobia e o machismo, pois, para definir a masculinidade “real”, é preciso distanciá-la do rejeitado, em que “o limite entre heterossexual e *gay* é manchado pelo limite entre masculino e feminino”, com os homens *gays* vistos como abjetos por serem feminizados (CONNELL, 2005). Mas, faz parte da masculinidade, também, uma “irmandade”, um apoio mútuo entre sujeitos masculinos, permitindo uma aproximação corporal como “amigos”, “irmãos”, o que acaba por mostrar o lado contraditório da masculinidade. Sedgwick (1985) utiliza o termo “homossocial” para essa “irmandade”, para esse forte vínculo entre os homens (heterossexuais), de que faz parte, sobretudo por relações de poder, o confronto constante com a homossexualidade potencial. Essa “contradição” de uma “homocultura hétero” sempre conter o que evita (homossexualidade) aproxima-se de uma das linhas argumentativas de Foucault (1999) em sua análise histórica da sexualidade: o que se pretende reprimir acaba por ser algo sempre presente, até mesmo servindo como parte dos mecanismos de poder, isto é, “produz-se” o outro “desviante”, principalmente pelos discursos (religioso, científico), para, ao combatê-lo, reafirmar o poder e a hegemonia do “normal”.

No entanto, se há a solidariedade entre os sujeitos masculinos, ela pode ser decorrente de situações de violência, principalmente no contexto do colonialismo. No conto “O embondeiro que sonhava pássaros” (COUTO, 2013), a amizade entre um menino branco e um vendedor de pássaros negro mais velho incomoda o “mundo colonial”, anos antes da independência. O afeto entre esses dois personagens masculinos pelo encantamento sobre o domínio dos pássaros funciona como metáfora para a nação, pois, ao final, quando

os colonos colocam fogo num embondeiro (baobá) acreditando lá estar o vendedor, o menino Tiago é que lá estava e, simbolicamente, torna-se árvore ao morrer, o menino branco enraíza-se no solo africano. Na crônica "O dia em que fuzilaram o guarda-redes da minha equipa" (COUTO, 2008), tem-se um bar caracterizado como um espaço masculino: reunião de amigos, bebidas, mesa de jogos, reforçado pela proximidade de um quartel português (período colonial), logo, com a presença de soldados e prostitutas. A violência manifesta-se simbolicamente: quando os bonecos do futebol de mesa aparecem pintados com a cor negra, é despertada a fúria de um soldado que atira no boneco/goleiro. Ao mesmo tempo em que a violência mantém a hegemonia masculina nas estruturas de poder, os sujeitos masculinos também sofrem nesse processo, estando aí implicadas as diferenças de classe social e o racismo, levando-se ao que se vem denominando atualmente de "masculinidade tóxica"<sup>4</sup>.

No romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (COUTO, 2003), o enredo estrutura-se pela relação entre dois personagens masculinos, Mariano e Marianinho, a princípio avô e neto, ao final sendo revelado que eram pai e filho, no contexto da desorganização social pós-independência em Moçambique. Com a morte do "avô" e atendendo a uma exigência deixada por ele, o jovem tem de retornar à vila Luar-do-Chão para realizar o funeral, lá começa a "receber" cartas do "avô" morto enquanto escreve, isto é, o mais-velho escrevia pelas mãos do mais-novo. Com isso, descobre uma série de acontecimentos do passado, nesse processo em que o "avô" acerta contas com a história para conseguir ser enterrado e "descansar em paz". O nome igual já evidencia a transmissão de determinadas funções do homem mais velho ao mais jovem, como quando dizem a este: "você prometa ter cuidado. [...] você recebeu o nome do velho Mariano. Não esqueça.", sobre o que ele conclui: "não apenas eu continuava a vida do falecido. Eu era a vida dele." (COUTO, 2003, p. 22). Na última carta, o "avô"/pai declara: "Você é meu filho. Meu maior filho pois nasceu de um amor sem medida. [...] a vida escreveu no seu nome meu próprio nome" (COUTO, 2003, p. 260).

O conflito na narrativa, em termos gerais, decorre da relação entre as tradições e a modernidade, sendo que o "avô", querendo evitar que todas as tradições se desfizessem, contraditoriamente rompe com parte delas para que o jovem, embora já vivendo no meio urbano, mas com melhor índole do que outros homens da família, garantisse certa preservação, ao menos numa perspectiva das tradições que se mantêm porque se atualizam (HALL, 2003). Mas, nessa "atualização", ainda prevalecem as masculinidades hegemônicas, a transmissão se dá entre sujeitos masculinos, inclusive o fim da interdição

---

4 Os "efeitos tóxicos" da masculinidade, segundo Connell (2002, p. 25-26), além de incidir na vida dos outros (estupro, violência doméstica contra as mulheres, violência homofóbica, racismo), atingem a vida dos próprios homens, incluindo os altos índices de ferimentos em acidentes de carro, vício em drogas, uso inadequado dos serviços de saúde, prisão (90% dos presos eram homens na Austrália e Estados Unidos em 1997). Essas "desvantagens" são as "condições para as vantagens" na manutenção da masculinidade hegemônica (CONNELL, 2005).

ao enterro do morto liga-se à realização do ato sexual com uma mulher como quem domina o lugar, como o jovem conclui: “Final, eu entendo: eu não podia possuir aquela mulher enquanto não tomasse posse daquela terra. Nyembeti era Luar-do-Chão” (COUTO, 2003, p. 253). O “re-enraizamento” do jovem é conduzido pelo mais-velho em termos de uma masculinidade que garante algum tipo de retomada da ordem naquele meio social, ainda que fosse uma “nova ordem”, o que se dá por meio de uma relação afetiva masculina reforçada pela duplicidade do “avô”/pai.

Em grande parte dos textos de Ondjaki, é marcada, também, a presença dos mais-velhos e mais-novos, com os avós, tios, professores, pais, amigos, sendo o afeto o elemento principal e, pode-se dizer, estruturante das narrativas. É o que se observa nos títulos com os “camaradas” e “os da rua”, muitas vezes com um conjunto de diferentes obras sob o mesmo ponto de vista das memórias de infância e adolescência, formando um grande “tecido” intertextual, reaparecendo os amigos, os parentes e até mesmo havendo a reiteração de episódios, em que as memórias individuais misturam-se com as memórias coletivas da cidade e do país. Com a presença de pessoas “reais”, como o tio Rui, referência ao escritor Manuel Rui, tio de Ondjaki, possuidor dos bigodes em *A bicicleta que tinha bigodes* (2012), e a avó Agnette, personagem-título de *AvóDezanove e o segredo do soviético* (2009), além das narrativas em que o menino narrador “assume” seu nome, Ndalú (nome verdadeiro de Ondjaki), ou apenas Dalinho, apelido que ratifica a afetividade também no campo da linguagem, pode-se considerar que grande parte de suas obras aproxima-se ou, mesmo, configura-se como “autoficção”<sup>5</sup>.

Em *Bom dia camaradas* (ONDJAKI, 2006), o termo “camarada” contém a ambiguidade do afeto, pois, ao mesmo tempo em que o menino narrador assim denomina algumas pessoas próximas, utiliza de modo irônico em outros casos por ser um uso repetido advindo da luta anticolonial e que já parece desgastado. Nessa obra, uma das relações afetivas que sobressai é a do menino com o “camarada António”, o mais-velho empregado de sua casa, visto que se trata de uma família de “classe média pós-colonial” (RUFFATO, 2006). É com essa relação que se abre e se desenvolve a narrativa, havendo constantes referências aos cheiros do camarada e da cozinha, o que caracteriza sinesteticamente

---

5 O termo “autoficção” foi utilizado por Doubrovsky para denominar, de modo geral, um tipo de narrativa autobiográfica e literária ao mesmo tempo, questionando os limites entre uma autobiografia “real” e uma ficcional, afirmando: “Toda autobiografia, qualquer que seja sua ‘sinceridade’, seu desejo de ‘veracidade’, comporta sua parte de ficção”, assim, “autobiografia e autoficção, a narrativa de si é sempre modelagem, roteirização romanesca da própria vida.” (DOUBROVSKY, 2014, p. 121-124). Coincidente com a “guinada subjetiva” a partir dos anos 1970, quando houve uma espécie de resposta à “morte do sujeito”, produzindo-se no campo da memória “um movimento de restauração” que “poderia se chamar ‘O sujeito ressuscitado’” (SARLO, 2007), o termo “autoficção” tem gerado discussões, porém, para as obras de Ondjaki, há menos problemas porque ele publica como literatura, já indicando que as referências “reais” estão mais no âmbito de uma ficcionalização do “eu”.

as memórias da infância e dos afetos, e, assim como Muidinga que pede para brincar de ser Kindzu (COUTO, 2007), o menino também brinca de ser o camarada António (ONDJAKI, 2006). As relações com os empregados, incluindo também o motorista da família, o camarada João, porém, não avançam numa problematização das diferenças de classe social, permanecendo mais no campo afetivo da visão “inocente” da infância.

A masculinidade, algumas vezes, aparece implicitamente normatizando as relações e, mesmo com o afeto do menino pelas mulheres da família, não há questionamentos ou rupturas na ordem da divisão de gênero. Um dos momentos em que se podem identificar as “formações” da masculinidade ou “masculinização” ocorre quando acaba uma gravação na Rádio Nacional com vários meninos e eles fazem “troca de disparates e de estigas”: “Foi com eles que aprendi aquelas: ‘engoliste cócega, arrotaste gargalhada, quem acorda primeiro na tua casa é que põe cueca, bebeste água de bateria, começaste a dar arranque’...” (ONDJAKI, 2006, p. 38). A “estiga” é uma “forma de ridicularizar outrem, usada essencialmente no discurso infantil, podendo mesmo assumir um caráter acintoso” (ONDJAKI, 2006, p. 140), com um jogo de palavras de tom muitas vezes agressivo. Essa competitividade da estiga funciona, no microcosmo cotidiano infantil e adolescente, como uma formação de base de disputa entre masculinidades (hegemônica e subordinada), pois, como afirma Connell (2002, p. 18), as masculinidades “passam a existir na ação das pessoas [...] na conduta cotidiana”, visto que “fazemos gênero” na “vida diária”. Nota-se a complexidade do afeto, em que se tem uma relação ao mesmo tempo positiva, prazerosa nessa reunião de meninos, e negativa, com uma brincadeira em que se “atacam” verbalmente.

Nesse sentido da ambiguidade, o afeto aparece quando chegam as férias e o menino narrador sente saudades dos acontecimentos bons e ruins na escola, das brincadeiras e dos “camaradas professores”, “de jogar estátua nos corredores embora quando se levasse uma bem esquentada as costas ficassem a arder” ou “jogar estica” até serem “apanhados pelo camarada subdiretor” e levarem “todos duas reguadas em cada mão” (ONDJAKI, 2006, p. 94). A complexidade do afeto está mesmo na dificuldade em separar o positivo e o negativo, visto que um contém o outro na configuração das memórias daqueles que eram, como ele afirma: “os melhores tempos das nossas vidas” (ONDJAKI, 2006, p. 94). E, do mesmo modo, ao final da narrativa, ele sofre ao saber da morte do “camarada António”, recordando os sons e cuidados do empregado, em seguida vêm outras lembranças junto com a chuva que começa a cair, tem a percepção cíclica da vida e termina sorrindo: “Sorri só.” (ONDJAKI, 2006, p. 136-137).

Em *Os da minha rua* (ONDJAKI, 2007), tem-se o mesmo menino narrador trazendo as memórias da infância e adolescência, continuando ou ampliando o livro *Bom dia camaradas* (ONDJAKI, 2006), pois alguns acontecimentos reaparecem, são recontados num entretecer das várias obras narrativas do autor. Nesse outro livro, a divisão em episódios é mais marcada, com mais situações em que se têm a divisão de gênero

(masculino/feminino) e características da masculinidade. As relações entre os sujeitos masculinos mantêm-se com estigas, com certa agressividade consentida e preferência por filmes de ação e luta, como no seguinte trecho: “A conversa no muro aquecia. Dois ou três ficavam a estigar, os outros riam só. O Paulinho contava filmes do Bruce Lee, do Trinitá e dos ninjas...” (ONDJAKI, 2007, p. 38). Existe todo um processo de “masculinização” em que os meninos são incentivados a terem algumas atitudes violentas, aproveitando-se “a energia” e “a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento” somadas aos “prazeres e emoções de se entrar em um mundo generificado e de se apropriar da masculinidade” (CONNELL, 1995, p. 190), o que envolve as “masculinidades exemplares” das produções culturais como os filmes (CONNELL, 2005, p. 214). Em outro episódio, quando o menino narrador vai ao cinema e vê um filme de ação, fica impressionado pela forma como o personagem/herói “batia male!, ninguém lhe aguentava” e o bandido Kisse tinha levado “só bué de pontapés na cabeça até desmaiar”, fazendo com que o menino os quisesse imitar: “Voltamos para casa. Fui o caminho todo a imitar os golpes e pontapés...” (ONDJAKI, 2007, p. 33-34).

No episódio da viagem ao Namibe, ocorre uma série de aprendizagens da masculinidade em meios às relações afetivas, por exemplo, quando o menino aprende sobre a caça com os primos de seu pai: “primo Zequinha [...] ensinou-me duas técnicas de caçar rolas, uma era pôr visgo nas árvores [...], e a outra, que eu gostei mais, era usar a arma de chumbo...” (ONDJAKI, 2007, p. 49). Na sequência, quando os homens adultos retornam da caça com um olongo, espécie de antílope que caçaram, o menino fica admirado com o animal e com as armas: “eu nunca tinha visto um animal tão grande e tão pesado, e também nunca tinha visto umas armas tão compridas” (ONDJAKI, 2007, p. 51). A apropriação dessa masculinidade exemplar confirma-se em seguida, quando são feitas fotografias e o menino imita os caçadores:

No último dia de manhã é que meu pai se lembrou de tirar fotografias a todos. Eu também aproveitei uns pássaros que o primo Zequinha já tinha conseguido matar, pus todos assim no chão perto dumas pedras e fui buscar a arma de chumbo. Fiz um poster de joelho no chão estilo filme de cobói e o meu pai tirou uma foto que eu tenho até hoje, também com chapéu que me ficava grande mas que tinha assim aquele estilo do Trinitá. (ONDJAKI, 2007, p. 51).

A exemplaridade dos caçadores e dos “cowboys” (“cobói”), do personagem Trinitá dos filmes de faroeste italiano dos anos 1970, funciona no processo de agenciamento dos meninos em termos de masculinidade por conter uma série de características atribuídas ao “ser masculino” – agressividade, agilidade, violência, racionalidade, predisposição ao uso de armas – mesmo que não se tornem necessariamente caçadores ou “cowboys”. É o momento, não de simples transmissão, mas de “apropriação ativa do que é oferecido”, de “engajamento”, quando “o menino assume o projeto da masculinidade hegemônica como seu” (CONNELL, 2005, p. 122). Para tanto, é necessário eliminar dele o que seria próprio



do feminino, como acontece em outro episódio, na escola, quando fazem a leitura do texto “Nós matámos o cão-tinhoso” do escritor moçambicano Luís Honwana. O menino conta sobre a vontade de chorar durante a leitura, mas que não podia: “O Olavo avisou: ‘quem chorar é maricas então!’, e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.” (ONDJAKI, 2007, p. 134). O menino sente a pressão da masculinidade quando a professora pede a ele para terminar a leitura: “ela [...] estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar”, assim, ele segue contando como teve de resistir e conclui: “Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.” (ONDJAKI, 2007, p. 134-135).

Na obra *Quantas madrugada tem a noite* (ONDJAKI, 2010), há algumas mudanças estruturais, o narrador personagem é um homem adulto contando uma história a um “avilo” (amigo) em um bar, enquanto tomam cerveja. Essa história principal contada desenvolve-se com digressões, comentários, interrupções e retomadas, sendo uma das obras com as marcas da masculinidade mais presentes, inclusive pela linguagem, pois o texto é atravessado por gírias que, em sua maioria, são próprias do universo masculino. Aparecem, ainda, alguns personagens e referências a episódios de outras obras, mas a instância narrativa e o foco são outros. A obra é dedicada a João Vêncio, um personagem de Luandino Vieira (1987), que é um dos mais emblemáticos quanto à masculinidade nas literaturas africanas em língua portuguesa. O afeto faz parte das relações entre os sujeitos masculinos, em toda a sua complexidade, como se percebe na apresentação do amigo com nanismo pelo narrador:

Olha, esse que eu te falei, Burkina, mô camba, era um ndengue muito craque, via mais que todos à noite, tipo gato, lhe estigávamos de feiticeiro, o muadiê só ria, [...] Yá, nós alturamos, o gajo nada, se male mesmo, primeiro era só cambutismo, lhe estigávamos só dum coro, depois desistimos, aquilo já não era matéria de estiga – respeito só. O muadiê ficou grosso, mas só pra cada lado, e batia male, começou a ficar tipo maboque, azedado, quase não falava. Mas era potente nas damas, xaxeiro de competência reconhecida até na Ilha, único que num era kiungueiro, só kinjango dele, avilo!, tava nos meter respeito quanto mais nas damas! (ONDJAKI, 2010, p. 14).

Por meio de uma linguagem específica desse grupo de homens, com gírias advindas da hibridização do português e de línguas africanas, especialmente o kimbundu, notam-se os elementos que caracterizam a masculinidade, como: a capacidade de briga (“batia male”) e os atributos sexuais (“xaxeiro”, galanteador; “kiungueiro”, não circuncidado; “kinjango”, pênis). Outra parte das gírias reforça a afetividade masculina: “mô camba” (meu amigo), “ndengue”/“candengue” (garoto/menininho), “muadiê” (homem, rapaz, gajo). Mais uma vez, tem-se a estiga fazendo parte da afetividade ambígua, com uma agressividade no estabelecimento de vínculos entre meninos e, depois, homens, enquanto os atributos sexuais funcionam como uma compensação à baixa estatura na garantia da masculinidade.



Há episódios, nessa obra, de uma solidariedade masculina diante de um “mundo masculino”, como no caso em que Jaí, perseguido por uma multidão por ser albino, recebe a ajuda dos amigos. “Mundo masculino” porque se têm os elementos socioculturais atribuídos à masculinidade: perseguição policial, armas e semelhança com “filme de cobói” (ONDJAKI, 2010, p. 28-29). Na sequência, Burkina aparece com seu candongueiro (tipo de táxi) e salva Jaí, havendo a seguinte conclusão: “o albino Jaí mesmo fez o sorriso mais estranho mas mais bonito da vida dele, nunca tinha lhe sabido tão bem ver aquela cara feia do anão BurkinaFaçam” (ONDJAKI, 2010, p. 29). O afeto masculino, em sua ambiguidade, precisa pôr barreiras à aproximação, o “querer bem” – sorriso “mais bonito”, “sabido tão bem” – não pode ir longe demais, cujo ponto extremo seria o interesse sexual, daí que se reforça o olhar sobre o objeto: o “sorriso mais estranho”, a “cara feia”. Esse aspecto dúbio da masculinidade, do afeto que se dá por proximidade e distanciamento, pode ser observado em outro episódio da narrativa, quando Burkina é confrontado na “estiga de não saber nadar”, afoga-se e é socorrido:

[...] quem ia pinar pra lhe buscar? Sabes? AdolfoDido. [...] Saltou, mergulhou, demorou [...] e o Burkina sem ares pra respirar, só aí na areia, não sabíamos que fazer

*tem que dar beijo da boca!*

mas quem ia dar beijo na cara feia do Burkina?

AdolfoDido de novo!, isso já foi coragem mesmo, tenho que admitir, Burkina então é um gajo feio, meu, não dá pra lhe beijar assim, lábio de homem com homem. Mas foi. E mudos, nem falamos mais. Voltamos só assim da praia, nosso segredo, e o Burkina, que não tinha palavras, chorava só: não era lágrima de medo, aquilo eram emoções, lágrima do agradecimento que as palavras não podem falar. Você cala, chora só; nós lhe entendemos. (ONDJAKI, 2010, p. 19).

A manutenção da masculinidade envolve um controle dos corpos masculinos, impõem-se os limites corporais entre os sujeitos masculinos para enfrentar a potencialidade sempre presente de o afeto atingir o nível de desejo e/ou realização sexual, sendo uma das estratégias recorrer ao objeto (“gajo feio”). A potencialidade torna-se evidente nesse trecho porque o afogamento obrigou um deles a transpor o limite e realizar o beijo entre homens, tiveram de se ver confrontados pelo desejo entre eles, mas a interdição ao desejo se mantém pelo silêncio (“mudos”) e segredo. Viram-se, também, confrontados em sua masculinidade – a do “homem não chora” – pelas lágrimas de “emoções”, gerando uma compreensão mútua pelo afeto (“nós lhe entendemos”). Para Sedgwick (1985), ao mesmo tempo em que a hegemonia masculina se constrói pela homofobia, há um *continuum* histórico no campo de um “desejo homosocial masculino”, sendo o “desejo” entendido à semelhança do uso psicanalítico da “libido”, isto é, como força social e afetiva mais ampla, em que está implicada a sexualidade na estruturação do poder. O *continuum* “homens-promovendo-os-interesses-dos-homens” parece próximo de algo como “homens-amando-homens”, sendo o heterossexismo um meio de dominação sobre as mulheres

para manter e transmitir o poder patriarcal entre eles (SEDGWICK, 1985). Assim, a busca por controlar a liberdade sexual sob a égide da heteronormatividade segue como algo constante, contínuo, como é próprio da “hegemonia”, pois não se trata de algo essencial e natural dos sujeitos, mas, sim, construído e reafirmado socialmente em termos das relações de poder generificadas, em que os homens enfrentam a contradição de um “desejo” comum e marcam uma divisão de gênero em que, muitas vezes, eles se impõem como sujeitos e as mulheres são tidas como “objetos”.

## Relações afetivas entre personagens masculinos e femininos

As relações entre personagens masculinos e femininos ocorrem de diversas formas, havendo uma marcada divisão social dos gêneros tanto em termos das tradições ancestrais africanas quanto no que diz respeito à modernidade. A reafirmação da masculinidade hegemônica segue em curso, continua “ensinando” os diferentes papéis para meninos e meninas, ao mesmo tempo em que as contradições são mantidas. Semelhante ao beijo entre Burkina e Adolfo, a esse ato ambíguo de salvar um amigo numa aproximação corporal geralmente interdita, há o caso em que Tuahir “ensina” a Muidinga sobre as mulheres e o sexo por meio da masturbação:

– *Te falta é uma mulher, disse o velho. Estiveste a ler sobre essa mulher, a tal Farida. Deve ser bonita, a gaja.*

As mulheres, em instante, ficaram tema. *Mulheres é bom quando não há amor, [...] Vale a pena uma puta, miúdo. Gastamos o bolso, não o peito. Numa puta não pomos nunca o coração. [...]* Contempla o miúdo, lhe adivinha a idade de começar namoros. E sorri recordando a cena das velhas violando o rapaz. O rapaz merecia outras iniciações.

– *Espera, miúdo. Deixa eu sentar perto.*

Se arruma na beira no assento de Muidinga. Mete a mão entre as virilhas do rapaz. Aos poucos lhe vai desapertando a breguilha.

– *Agora pensa nas meninas.* (COUTO, 2007, p. 123-124).

Essa prática de ensinamento da sexualidade entre homens, que, atualmente, para muitos, poderia ser entendida como homossexual, como não-masculina, contém historicamente elementos de masculinidade, tendo sido comum em algumas sociedades, como a grega, funcionando no processo de formação dos mais jovens para exercerem o papel social masculino quando adultos, o que incluía, muitas vezes, a formação como guerreiros. A continuação da masculinidade passa por essa transmissão/aprendizagem entre corpos masculinos, sendo que, no caso supracitado, projetando o desejo em relação às mulheres, sendo elas objetificadas, isto é, tomadas como “objetos” para a satisfação dos homens, divididas entre as “amadas” e as “putas”, e, não, como “sujeitos” com ação autônoma e conforme suas vontades. A referência às “velhas violando o rapaz” diz

respeito a um episódio anterior, quando Muidinga se perde e entra no caminho das “idosas profanadoras” que faziam um ritual agrícola interdito aos homens, elas castigam o jovem violentamente com seus corpos considerados abjetos: “as usadas carnes, enrugadas até os ossos, os seios pendentes como sacos mortos [...] se seguem num amontanhado de corpos, gorduras e pernas” (COUTO, 2007, p. 101). A objetificação das mulheres – positiva e negativa, pelos padrões do corpo desejável e do corpo repugnante (como as idosas) – por uma “irmandade masculina” ocorre também em *Quantas madrugadas tem a noite* (2010), como no trecho a seguir:

Agora me é difícil odiar alguém, muadiê, e quando digo *filhas da puta* nessas damas que foram minhas, [...] o cheiro que elas querem é do mel do cumbu, as pensões [...], e mesmo o Burkina, muita gente não entende esse relacionamento dele contente com as putas que, mais que putas, são cambas dele, e ele quer quê, afinal, muadiê?, carinho, festividades no órgão dele do lado esquerdo do peito a se encher assim das alegrias que nunca tinha tido, [...] é só amor derretido no leite-moça dos olhos delas – catorzinhas de já mais idade, num sei como vai ser daqui a tempos, mas têm que pôr novas noções: vintiuminhas, trintiumistas, e daí pra frente, é já com *onas* – quarentonas, cinquentonas, esquecidas... (ONDJAKI, 2010, p. 180-181).

A divisão de gêneros é marcada por uma oposição, em que são comparadas as esposas/ex-esposas que teriam interesse no dinheiro (“cumbu”) e as prostitutas mais carinhosas, porém, contraditoriamente, as primeiras são atacadas verbalmente com a denominação das segundas, “filhas da puta”, expressão ofensiva de base sexista recorrente em língua portuguesa. Com o ponto de vista narrativo masculino, não há a percepção de que o interesse financeiro das mulheres deve-se mais à hegemonia masculina que se sustenta pela imposição da dependência econômica das mulheres aos homens do que seria responsabilidade pura e simples delas próprias. Objetificadas desde jovens (“catorzinhas”), as prostitutas vão sendo usadas até envelhecerem e serem descartadas (“esquecidas”) por passarem a ter o corpo abjeto como as “idosas profanadoras”. Dentro de contexto semelhante da mulher-objeto na prostituição, há um episódio em *Os transparentes* (ONDJAKI, 2013) em que a homo/bissexualidade feminina de duas prostitutas suecas aparece a serviço dos homens:

[na igreja] as suecas começaram a tirar a roupa

JoãoDevagar fez o mesmo [...], sorriu, deixou cair as calças e passou a mão devagar sobre o seu sexo duro, as suecas [...] tocaram os seus próprios seios para depois tocarem os seios alheios, [...] apertando os mamilos com força sem deixarem de olhar para ele que não se aproximava, beijaram-se as mulheres, lentamente, mas de um modo lascivo que permitisse ao empresário ver as suas línguas e os seus dedos atrevidos alternando o percurso entre as suas bocas molhadas, os seios e os seus sexos com pelos rasos e louros

o homem fechou os olhos e deixou-se perder no ritmo enérgico das suecas [...] os fiscais espreitavam a cena pela fresta de uma janela na outra porta, o pastor brasileiro segurava o sexo na mão, dando ao seu corpo ritmo mais ou menos intenso [...] (ONDJAKI, 2013, p. 376-377).

Em meio a esse jogo entre o sagrado e o profano, com o tom irônico, a masculinidade permanece dominante com a objetificação das mulheres, sendo que, como se nota mais uma vez, contraditória, pois a homossexualidade, geralmente vista como ameaça à masculinidade em termos da heteronormatividade, é aceita desde que para atender ao desejo masculino. Mas, em contraponto a esses casos das prostitutas que, ao menos aparentemente, aceitam sem maiores problemas “servirem” aos homens, há as situações de violência e os estupros em obras de Couto. No romance *Antes de nascer o mundo* (COUTO, 2009a), a temática central envolve a divisão de gênero levada ao extremo, pois o protagonista decide fundar um “novo lugar”, imitando a criação do mundo, sem mulheres, apenas com os filhos “homens”. Ao final da obra, é revelado o motivo para essa atitude misógina: a esposa havia sofrido um estupro coletivo e, depois, cometido suicídio. Esta última ação funciona como um enfrentamento à masculinidade hegemônica:

[...] não era viuvez a causa das suas lágrimas. O teu pai chorava por despeito. Suicídio de mulher casada é o vexame maior para qualquer marido. Não era ele o legítimo proprietário da vida dela? Então, como admitir aquela humilhante desobediência? Dordalma não abdicara de viver: perdida a posse da sua própria vida, ela atirara na cara do teu pai o espectáculo da sua própria morte. (COUTO, 2009a, p. 246).

Sob o ponto de vista do marido, do sujeito masculino, a mulher teria sido a responsável pelo estupro devido às roupas que usava, ele é que se sentiu envergonhado com a situação, atingido e “ferido” em sua masculinidade dominadora, por isso havia obrigado que ela ficasse escondida no quarto, sem conversar com ninguém. Após o ocorrido, não houve o afeto necessário a uma recuperação, o afeto em sua forma positiva que se poderia esperar de um marido, pois a masculinidade importou mais, daí que se entenda que o suicídio foi uma forma de confrontar essa dominação masculina. Em *A confissão da leoa* (COUTO, 2012b), a difícil situação enfrentada pelas mulheres aparece mais marcada, ocorrendo uma mudança estrutural: são intercalados os capítulos narrados por uma personagem feminina e por uma personagem masculina. Dentro do campo do afeto, as agressões de vários tipos, assim como os abusos sexuais e estupros são cometidos por entes familiares, sejam eles maridos ou pais.

Esse romance pode ser considerado como o mais feminista de Couto, pois há uma série de questionamentos sobre a hegemonia masculina, como no trecho em que Mariamar, a protagonista narradora, reflete: “Num instante, estava refeita a ordem do universo: nós

mulheres, no chão; o nosso pai passeando-se dentro e fora da cozinha, a exibir posse da casa inteira. De novo nos regíamos por essas leis que nem Deus nem o Homem explica.” (COUTO, 2012b, p. 26). A masculinidade hegemônica parece ser estabelecida até mesmo no nível divino, daí que se tenha, na versão judaico-cristã, um “Deus pai” que teria criado o “Homem” à sua imagem e semelhança, sendo a mulher um ser secundário. O divino e o mundano se espelham, a religião se constitui por relações afetivas familiares humanas generificadas refletidas nas divinas, sendo que, quando no catolicismo se produziu o culto a Maria, foi com ênfase em sua virgindade, um tipo de valor de pureza próprio da dominação masculina sobre o corpo feminino. Esse questionamento do universo divino sob dominação masculina já havia aparecido no início do romance, quando Mariamar abre a narrativa afirmando: “Deus já foi mulher. Antes de se exilar para longe da sua criação e quando ainda não se chamava Nungu, o atual Senhor do Universo parecia-se com todas as mães deste mundo” (COUTO, 2012b, p. 13). Reunindo ou hibridizando as diferentes perspectivas religiosas (cristãs europeias e africanas), ela questiona o poder divino generificado rasurando a masculinidade de Deus em relação à criação ser também algo feminino, materno<sup>6</sup>.

No romance como um todo, porém, a maternidade aparece em seu aspecto negativo, o que reforça o ponto de vista mais próximo do feminismo, o qual questiona a imposição às mulheres da “obrigação compulsória de reproduzir” e de assumir a maternidade como “essência do seu eu e lei de seu desejo” (BUTLER, 2017). Diferente de outras obras em que Couto se utiliza da maternidade como elemento metafórico, como em *Terra sonâmbula* (COUTO, 2007), em que as personagens-mães simbolizam uma maternidade mais ampla da terra e da nação; em *A confissão da leoa* (COUTO, 2012b), percebe-se uma crítica ao imperativo da maternidade, como no seguinte trecho: “Eu, Mariamar Mpepe, estava duplamente condenada: a ter um único lugar e a ser uma única vida. Uma mulher infértil, em Kulumani, é menos que uma coisa. É uma simples inexistência.” (COUTO, 2012b, p. 121). Assim, há uma série de acontecimentos na narrativa que evidencia um mundo hostil às mulheres, também há uma personagem que comete suicídio após um estupro coletivo, além de Mariamar revelar que a irmã e ela própria eram estupradas pelo pai. Começam a surgir, também, formas de reagir às tentativas de estupro, como num caso em que tal atitude é representada pela semelhança com as leoas: “toda eriçada, avanço sobre Maliqueto, gritando, cuspidando e arranhando” (COUTO, 2012b, p. 58). Maliqueto é policial, o agente do Estado que deveria garantir a segurança das mulheres e demais habitantes, mas acaba por representar o poder estatal como masculino (CONNELL, 2005).

---

6 Em grande parte da África, a religiosidade se dá por vínculos afetivos com os antepassados, sendo que a divisão de gêneros era, muitas vezes, problematizada, por exemplo, com entidades andróginas, as quais foram perdendo espaço com o colonialismo. Este, segundo Connell (2005, p. 198), “envolveu um ataque violento e continuado contra a homossexualidade [e bissexualidade] usual de culturas nativas”.

Em *Terra sonâmbula* (COUTO, 2007), Farida é uma mulher africana que, estuprada por um português, engravida e dá à luz um menino. Nesse caso, a violência por ela sofrida simboliza a violência do colonialismo português que gera a nação moçambicana assim como ela gera o filho – símbolo da nova geração pós-colonial. Isso demonstra como o poder, em suas várias formas, estrutura-se por relações de gênero sob domínio masculino, o que se ratifica com o pitoresco caso, no romance *O último voo do flamingo* (COUTO, 2005), das explosões de soldados na ONU em missão em Moçambique, quando sobrava apenas o órgão genital masculino. Há, nessa narrativa, assim como em *Terra sonâmbula* (COUTO, 2007), uma crítica ao poder local que se reflete no poder nacional pós-independência por haver um tipo de continuidade, em vez de ruptura, com formas de poder colonial. De certo modo, por mais que possa ser abalado contemporaneamente, o poder segue se reorganizando em termos de manutenção da hegemonia masculina, de que faz parte o afeto desde as relações cotidianas familiares e da infância, como base, até as estruturas maiores estatais e globais – incluindo-se a ONU com seus soldados –, do “azul” e do “rosa” que carregam em si as potencialidades de hegemonia de uns e subordinação de outras/outros.

## **Literatura, masculinidade e o afeto como resposta – considerações finais**

A violência nas relações afetivas envolvendo a masculinidade, como se observa, varia do micro ao macrocosmo social. Na maior parte das obras de Ondjaki, a violência aparece mais nas relações cotidianas, por exemplo, entre amigos na escola ou no bar, em referências aos filmes, e menos em termos políticos, havendo algumas menções irônicas ao governo e a crítica pela difícil situação dos cubanos que atuavam em Angola, com a exceção de *Os transparentes* (2013), quando ocorre uma mudança e a narrativa incide nos problemas sociais e políticos mais amplos. Nos textos de Couto, a violência é mais marcada, trazida à tona em suas várias nuances, especialmente na forma do poder político colonial e pós-independência, com a ênfase nas relações de gênero, em que pais, maridos, portugueses, administradores moçambicanos, todos de algum modo envolvem-se em situações de violência contra as mulheres.

O afeto, desse modo, em sua “face” positiva, pode ser um recurso de enfrentamento dos problemas e para uma recuperação do meio social, como fazem Tuahir e Muidinga, Farida e Kindzu (COUTO, 2007), Mariano e Marianinho (COUTO, 2003). Como este último caso, alguns pares mantêm-se no âmbito da divisão de gênero, sendo recorrentes as relações masculinistas paternais: Kindzu e o pai morto (COUTO, 2007), o jovem tradutor e seu pai em *O último voo do flamingo* (COUTO, 2005). Pode-se, mesmo, entender a infância, especialmente nos textos de Ondjaki, como uma referência para os adultos sobre as atitudes diante do mundo e o valor dos vínculos afetivos, definida como “reino desprevenido de pensamentos”, onde “uma resposta florida poderia nascer, viva e fiel” (ONDJAKI, 2013, p. 10), “como se a infância fosse um ponto cardeal eternamente possível” (ONDJAKI, 2007, p. 150). Além das personagens, o afeto incide no narrador, na

linguagem, no espaço e tempo como no trecho: “Môs cambas, nome deles, mais velhos e piôs [crianças]: estórias de Luanda – minha Luanda do mô coração” (ONDJAKI, 2010, p. 29). Observa-se aí a “atmosfera afetiva”, em que o espaço é “preenchido” pelas relações afetivas, pelas “ressonâncias” entre os sujeitos (ANDERSON, 2009, p. 80), nesse caso os sujeitos masculinos.

As atmosferas afetivas não são “fixas”, estão sempre “formando e deformando, aparecendo e desaparecendo” (ANDERSON, 2009, p. 79-80). Elas têm, desse modo, um potencial de transformação, como ocorre com o bar no conto “Os machos lacrimosos” (COUTO, 2009b), até certo tempo um espaço “pleno” da masculinidade, onde amigos se reuniam para contar piadas, mas, depois, onde passam a contar histórias tristes e a chorar, enfrentando o “preconceito macho de que lágrima pública é coisa para o mulherido”, que “chorar era coisa de maricas” (COUTO, 2009b, p. 109-110). O texto marca a ruptura que se vem empreendendo com certas formas de masculinidade, incluídas as “tóxicas”, com vistas a uma libertação dos homens, nesse caso, com o “direito” de chorar publicamente, “até o Silvestre Estalone, o mais macho e sorumbático da tribo” (COUTO, 2009b, p. 109), até o ator-símbolo da masculinidade no cinema tem sua versão local representando a mudança, como se ratifica na conclusão do narrador: “O pranto é o consumir de duas viagens: da lágrima para a luz e do homem para uma maior humanidade” (COUTO, 2009b, p. 110). No conto “Mulher de mim” (2013) e em outros textos, Couto tem acenado para uma mudança nas relações de gênero sob uma perspectiva próxima do feminismo, porém, ainda, sem maiores rupturas com o heterossexismo, como em “Sapatos de tacão alto” (COUTO, 2012a), em que a degradação de um português no período colonial se dá pelo uso de roupas femininas. Em comparação, as obras de Ondjaki ainda não problematizam ou rompem de modo significativo com a ordem da divisão de gênero.

Sobre o fazer literário, em termos gerais, o compromisso que Couto declara ter diante dos problemas da nação se dá pelo afeto em sua complexidade: “Em todos eles [livros] me confrontei com os mesmos demónios e entendi inventar o mesmo território de afecto, onde seja possível refazer crenças e reparar o rasgão do luto em nossas vidas” (COUTO, 2005, p. 224). Sobre a conclusão de *Os da minha rua* (ONDJAKI, 2007, p. 150), Ondjaki fala dos “afetos e inquietações revisitadas”, dando a entender que as memórias afetivas da infância “impregnam-se” nos adultos, que para delas “sair” seriam necessários mapa e bússola, “como se o tempo fosse um lugar”. Expandindo-se aos aspectos “externos”, além da nação, o afeto se dá nas relações com os outros escritores e com o público. Seguem implicadas, aí, as relações de gênero, sobretudo pelo grande número de escritores/homens e o público predominantemente feminino, ainda havendo questões a serem analisadas, por exemplo, com o Prêmio Camões que, em 31 edições, foi concedido a 25 homens, praticamente todos brancos e majoritariamente portugueses e brasileiros. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que pode ser questionadora, a literatura faz parte das estruturas maiores da sociedade, na qual as masculinidades hegemônicas seguem se reconstruindo juntamente com o heterossexismo, o racismo e a desigualdade de classe social. Mas, no que a literatura pode responder a essa problemática, têm-se as obras de



Couto e de Ondjaki apontando para o afeto, “engajando” o público pelo afeto (SARTRE, 2004), o qual, em sua complexidade, pode mostrar sua face positiva diante daquelas estruturas com suas faces negativas, em consonância com Bloch (2005, p. 113), com a necessidade de seguir colocando, no horizonte da esperança, o fim das relações de poder generificadas e desiguais.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, Elsevier, v. 2, p. 77-81, 2009.

BLOCH, E. *O Princípio Esperança*. v. I. Rio de Janeiro: Ed. UERJ/Contraponto, 2005.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CONNELL, R. W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2005.

CONNELL, R. W. Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities. *Social Thought & Research*, Lawrence: University of Kansas, v. 24, n. 1-2, p. 13-31, 2002.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

COUTO, M. *Cada homem é uma raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COUTO, M. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.

COUTO, M. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.

COUTO, M. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

COUTO, M. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.



COUTO, M. *Cronicando*. 2. ed. Maputo: Ndjira, 2008.

COUTO, M. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COUTO, M. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COUTO, M. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DOUBROVSKY, J. S. O último eu. In: NORONHA, J. M. G. (org.). *Ensaaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 111-125.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: I. A vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG/UNESCO, 2003.

ONDJAKI. *Os transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

ONDJAKI. *Quantas madrugadas tem a noite*. São Paulo: Leya, 2010.

ONDJAKI. *AvóDezanove e o segredo do soviético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.


ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

ONDJAKI. *Bom dia camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

RUFFATO, L. Bom dia, camarada leitor brasileiro! In: ONDJAKI. *Bom dia camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2006. p. 09-13.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo/Belo Horizonte: Companhia das Letras/UFMG, 2007.

SARTRE, J. P. *Que é a literatura?* 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.



SEDGWICK, E. K. *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University, 1985.

SEIGWORTH, G. J.; GREGG, M. An inventory of shimmers. *In: AHMED, S. The affect theory reader*. Durham/London: Duke University Press, 2010. p. 01-25.

VIEIRA, J. L. *João Vêncio: os seus amores*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1987.

# A formação do leitor crítico na aula de espanhol: a atitude curricular diante das brechas do livro didático

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2478>

**Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini<sup>1</sup>**

## Resumo

A formação de um leitor crítico é uma preocupação dos livros didáticos de língua estrangeira e dos documentos oficiais. E formar um leitor crítico seguindo os pressupostos do letramento crítico (CASSANY, 2006, 2010; DUBOC; 2012; MONTE MÓR, 2012, 2015, etc.) vai ao encontro dos objetivos do ensino de língua estrangeira no ensino médio integrado da Rede Federal. Neste artigo, pretende-se apresentar os resultados de um estudo de caso com professores de espanhol da Rede Federal a fim de verificar como a concepção de letramento crítico e leitor crítico dos docentes afeta suas práticas de ensino, discutir de que modo as atividades propostas pelo livro didático do PNLD LEM funcionam como brechas na formação de leitores críticos e destacar a importância da atitude curricular docente nesse processo. Para isso foi aplicado um questionário *on-line* e realizadas entrevistas que nos revelaram que o letramento crítico depende mais da atitude curricular do professor do que aquilo que o livro didático oferece como sugestão de trabalho e que as brechas precisam ser melhor exploradas.

**Palavras-chave:** letramento crítico; ensino de espanhol; leitor crítico; atitude curricular; brechas.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Catanduva, São Paulo, Brasil; [larissabenedini@gmail.com](mailto:larissabenedini@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-3876-8926>

## The formation of the critical reader in Spanish class: the curricular attitude towards textbook loopholes

### Abstract

The formation of a critical reader is a concern of foreign language textbooks and official documents. Forming a critical reader following the assumptions of critical literacy (CASSANY, 2006, 2010; DUBOC; 2012; MONTE MÓR, 2012, 2015, etc.) meets the objectives of foreign language teaching in the integrated high school of the so-called "Rede Federal" (Federal Network). In this article, we present the results of a case study with Spanish teachers from the Federal Network in order to verify how the teachers' concept of critical literacy and critical reader affect their teaching practices. We also intend to discuss how the activities proposed by the PNLD LEM textbook work as gaps in the training of critical readers, highlighting the importance of the teaching curriculum attitude in this process. To fulfill these goals, an online questionnaire was applied and interviews were conducted, revealing that the implementation of critical literacy depends more on the teacher's curriculum attitude than on what the textbook offers as a work suggestion, proving that the gaps need to be better explored.

**Keywords:** critical literacy; Spanish teaching; critical reader; curriculum attitude; gaps.

### Introdução e objetivos

É crescente a preocupação em formar leitores críticos no ensino básico. Isso está presente tanto nos documentos que orientam o ensino de línguas no país (BRASIL, 2006) como no livro didático do PNLD LEM (BRASIL, 2015). Por isso, é relevante desenvolver um estudo que investigue e possibilite uma melhor compreensão sobre a perspectiva do letramento crítico e a formação de leitores críticos na aula de espanhol língua estrangeira, uma vez que esses conceitos impactam desde a produção dos livros até a atuação docente. Consideramos para isso a importância das discussões teóricas sobre o conceito de letramento crítico para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (BAPTISTA, 2010; CASSANY, 2006; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; COSTA, 2012; DUBOC; 2012; JORDÃO, 2010, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2012, 2015).

No entanto, observamos que há um descompasso entre teoria e prática na atitude curricular dos 31 professores participantes da pesquisa, o que nos motivou a investigar quais concepções sobre leitor crítico e letramento crítico embasam as práticas de ensino deste grupo de professores de espanhol da Rede Federal; quais estratégias esses professores utilizam para formar leitores críticos; quais são as brechas apontadas por esses professores em atividades do livro didático do PNLD LEM 2015 de Espanhol para o desenvolvimento da atitude curricular na formação de leitores críticos e o que as caracteriza como brechas. Portanto, são objetivos deste estudo compreender quais

concepções sobre leitor crítico e letramento crítico são produzidas pelo campo teórico e de que forma essas concepções são apropriadas por um professor de espanhol da Rede Federal buscando identificar quais indícios em suas práticas de ensino de espanhol evidenciam a transposição dessas concepções. Além disso, analisar a atitude curricular (DUBOC, 2012)<sup>2</sup> docente nas brechas (DUBOC, 2012) do livro didático de espanhol.

Há diferentes práticas de ensino-aprendizagem que agregam o termo crítico: pensamento crítico (*critical thinking*), pedagogia crítica (*critical pedagogy*) e letramento crítico (*critical literacy*) são algumas delas. Há pelo menos três grandes orientações na concepção do que é ser crítico quando se fala de letramento crítico que estão relacionadas à concepção de leitura e leitor crítico: tradicional, interpretativa e crítica.

De acordo com Cassany e Castellà (2010)<sup>3</sup>, a primeira, denominada perspectiva tradicional, baseia-se no domínio do código e concebe a leitura como a busca de um significado que está no texto. Ou seja, existe uma interpretação considerada correta, de acordo com essa visão, que está colocada ali em função da intenção do autor. O crítico, nesse caso, é concebido com um nível superior de compreensão que seria identificar a intenção do autor do texto e atingir assim a interpretação canônica.

A segunda perspectiva é chamada de interpretativa ou psicológica e é baseada nos processos cognitivos de compreensão. Aqui o leitor deve fazer uso do seu conhecimento prévio e de inferências no processo interpretativo e de construção de significado que, nesse caso, é considerado um processo interno, mental, cognitivo. Ou seja, a interpretação é uma atividade individual, por isso ler criticamente seria articular uma resposta pessoal para si mesmo.

A terceira perspectiva crítica sociocultural baseia-se na construção social do sentido do texto. Ou seja, o significado do texto emerge de contextos sociais, políticos e culturais que provocam nos leitores determinadas interpretações históricas e locais. Nessa

---

2 A pesquisa de Duboc (2012) se encontrará por vezes citada neste estudo uma vez que usamos os conceitos defendidos por ela: atitude curricular e brechas. No entanto, nossa pesquisa se diferencia desse trabalho principalmente no que se refere ao contexto investigado. Duboc (2012) pesquisou o currículo universitário de licenciatura em inglês, enquanto nós investigamos o ensino de espanhol no ensino médio integrado ao técnico dos Institutos Federais (IFs). Ela se debruçou sobre a formação de professores e sua prática curricular, nós analisamos as práticas de ensino-aprendizagem de espanhol considerando sobretudo como a concepção de leitor crítico dos docentes envolvidos na pesquisa afeta suas práticas de ensino. Além disso, nós consideramos o livro didático como importante instrumento de ensino que propicia as brechas na sala de aula, enquanto ela considerou a brecha como um momento que emerge da prática.

3 Os autores afirmam terem se baseado nos estudos de Cervetti, Pardales e Damico (2001) para elaborarem essas três orientações ou concepções de letramento crítico.

perspectiva, a ênfase está em ser crítico para compreender melhor o mundo em sua complexidade e diversidade especialmente os discursos públicos que organizam nossa sociedade. Nesse sentido, ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação. Não ser dogmático, mas sim relativista e entender que há um número limitado de interpretações possíveis e válidas. É importante destacar que essas três diferentes perspectivas nos estudos de letramento emergem de diferentes concepções de leitura tendo em vista o procedimento adotado para obtenção do significado do texto.

Ainda no sentido de desfazer confusões conceituais que envolvam o termo crítico, é importante salientar as diferenças entre as concepções de letramento crítico e leitura crítica, considerando que são duas perspectivas de ensino distintas que pressupõem formar leitores críticos, uma baseada no humanismo liberal e outra em perspectivas críticas. Segundo Cervetti *et al.* (2001 apud DUBOC, 2012, p. 84):

[...] o conceito de leitura crítica requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos, opiniões e julgamentos pessoais, já o letramento crítico prevê a multiplicidade de sentidos no texto por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade.

Dessa forma, enquanto a perspectiva da leitura crítica promove o desenvolvimento da habilidade de compreensão de forma racional sem considerar o caráter social e ideológico da linguagem, o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica para além da decodificação do texto, considerando questões sociais como poder, privilégio e opressão.

Nesse sentido, a proposta do letramento crítico se distancia da leitura crítica uma vez que considera tanto autor como leitor produtores de significado através da linguagem. E esses significados estão diretamente relacionados ao contexto sócio-histórico ao qual pertencem. Por isso, “o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também [...] aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3). Concordamos com Menezes de Souza (2011) que o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no mundo*; ele precisa também entender como o texto e a *leitura do texto* estão *com o mundo*. Nesse sentido, ler criticamente envolve habilidades essenciais e distintas da leitura crítica pois:

[...] Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

Portanto, o leitor crítico concebido na perspectiva do letramento crítico não se limita a revelar as condições de produção do texto lido desvelando seus sentidos subjacentes e mascarados, pois, para o letramento crítico, tanto leitura quanto escrita são atos de produção de sentido pelo leitor, desse modo ele torna-se um leitor-autor. Conforme afirma Menezes de Souza (2011, p. 5): “essa acepção de letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do pertencimento sócio histórico dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de significação”.

Dessa forma, podemos afirmar que o aspecto fundamental que diferencia o letramento crítico da leitura crítica é a construção de significado pelo leitor no contexto de suas relações sócio históricas, rejeitando a extração de sentido do texto, defendida pela leitura crítica. Diante disso, adotar uma dessas concepções no ensino de língua estrangeira implica assumir uma perspectiva político-pedagógica no processo de desenvolvimento de letramento crítico dos alunos.

Consideramos a perspectiva crítica sociocultural nos estudos de letramento como uma das perspectivas de ensino mais adequadas para formar leitores críticos visando o desenvolvimento integral do aluno, como preconizam os documentos que orientam o ensino de línguas e os objetivos educacionais da Rede Federal.

Nesse sentido, Monte Mór (2015, p. 39) destaca a relevância da crítica nessa perspectiva de ensino: “nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que relaciona a linguagem como prática social”. A autora ainda lembra que o letramento crítico, visto atualmente com uma proposta renovada para o ensino de linguagens, “inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional” (MONTE MÓR, 2015, p. 42).

Essa perspectiva, no campo do ensino, visa desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas e envolvê-los na construção dos sentidos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) afirmam explicitamente que compete à escola formar leitores críticos e propõem que essa formação ocorra por meio de um projeto de letramento que trabalhe a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Esse documento destaca que o ensino de línguas deve

[...] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98-99).

Concordamos com Cassany e Castellà (2010) que a orientação sociocultural da leitura e da escrita (ou letramento) sugere que ler e escrever não são processos cognitivos ou atos de decodificação, mas tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes. Por isso, a concepção de letramento crítico que defendemos aqui está alinhada a uma prática de ensino e aprendizagem, ou seja, uma perspectiva de ensino questionadora, imbuída em questões sociais, políticas e ideológicas voltadas para uma crítica problematizadora dentro da sala de aula, ou seja, uma prática de ensino que prevê o agenciamento crítico dos alunos e sua formação cidadã.

Portanto, a importância de formar leitores críticos, capazes de avaliar discursos, contextualizar sentidos e posicionar-se criticamente diante de situações em língua estrangeira apresenta-se como relevante, o que justifica este estudo de caso que apresenta as concepções e a atitude curricular diante da brecha do livro didático de um dos docentes participante da pesquisa.

## **Materiais e métodos**

Os instrumentos utilizados para obtenção de dados foram um questionário *on-line* e entrevistas individuais semiestruturadas junto a um grupo de quatro professores<sup>4</sup> de língua espanhola dos Institutos Federais (IFs). O questionário elaborado possui um total de 39 perguntas sendo a maioria de múltipla escolha e contou com a participação de 31 professores EBTT de espanhol da Rede Federal de diferentes *campi*, a maioria do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, que atuou entre os anos de 2015 e 2017 no ensino médio integrado. O questionário foi aplicado entre os meses de junho e setembro de 2018. Para a realização das entrevistas utilizamos como critério de seleção os professores que citaram no questionário as brechas dos livros didáticos do PNLD LEM 2015 que contribuíram para formar leitores críticos na aula de língua espanhola. Entre os 31 que responderam o questionário apenas 8 docentes apontaram as brechas no livro didático para formar leitores críticos (Quadro 1). No entanto, somente 4 desses professores aceitaram participar da entrevista individual. As entrevistas foram gravadas em vídeo, aconteceram em outubro de 2018 e visavam confirmar ou não as informações obtidas através do questionário sobre as concepções dos docentes e a descrição que eles fazem de sua prática de ensino neste contexto.

---

4 A pesquisa desenvolvida obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE 57078116.1.0000.5504, e todos os participantes estão cientes do uso de suas respostas ao questionário para fins de pesquisa.



Mais especificamente, buscamos compreender como esse grupo de professores enunciava suas concepções sobre o letramento crítico, quais aspectos eram enfatizados e quais atividades didáticas eram mencionadas como potenciais para o trabalho nessa perspectiva. As análises ocorreram em etapas: primeiro analisamos as concepções de letramento e leitor crítico no Guia do PNLD LEM 2015 e nas coleções aprovadas (*Enlaces* e *Cercanía Joven*), pois estes eram os livros escolhidos pelos professores da Rede Federal, depois analisamos os dados gerados através do questionário e das entrevistas. Em seguida, analisamos as brechas apontadas pelos professores no livro didático de espanhol adotado, o que as caracterizava como brechas de acordo com os pressupostos teóricos e atitude curricular docente diante daquela brecha.

As categorias de análise que utilizamos para analisar os dados obtidos foram: concepções de leitor crítico, concepções de letramento crítico, brechas apontadas pelos docentes no livro didático do PNLD LEM 2015 de língua espanhola, a atitude curricular do professor diante da brecha, as estratégias, técnicas ou os procedimentos mobilizados durante a realização das atividades citadas, a concepção sobre ensinar língua estrangeira e a perspectiva ou abordagem de ensino assumida pelo professor. Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos códigos para referir-se aos docentes (P1, P2 até P31). Neste artigo, realizamos um estudo de caso a partir das respostas do participante P6.

As análises consideraram principalmente a descrição da “atitude curricular” (DUBOC, 2012) desses docentes nas “brechas” (DUBOC, 2012) de atividades propostas pelos livros didáticos de espanhol adotados pela instituição de ensino para formação de leitores críticos na aula de espanhol como língua estrangeira a fim de confirmar nossa hipótese de que o letramento crítico depende mais da atitude do professor em sala de aula do que do livro didático adotado ou das orientações dos documentos oficiais.

O conceito de *brecha*, de acordo com Duboc (2012), são as oportunidades que surgem na prática pedagógica, ou seja, os momentos em que os docentes oferecem aos alunos “encontros com as diferenças” (JORDÃO, 2010) para questioná-los com o objetivo de transformar os sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais. Sendo assim, o professor poderá encontrar as brechas para problematizar a língua e a cultura em sala de aula, basta ele aproveitar as oportunidades, pois “as brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irá possibilitar o agenciamento crítico” (DUBOC, 2012, p. 95).

Concordamos com a definição de Duboc (2012) sobre brecha e, neste artigo, consideramos como brecha todo elemento passível de desconstrução e problematização em sala de aula, partindo das atividades presentes no livro didático utilizado pelos professores como propícias para o trabalho com letramento crítico. Portanto, analisaremos de que forma essas atividades seriam problematizadoras, propícias para formação de leitores críticos e levariam à reflexão crítica do aluno. Ou seja, o que as caracteriza como uma “brecha”.

É importante salientar que as brechas estão emergindo a todo momento em sala de aula e não somente no livro didático, que neste caso foi considerado como um dos instrumentos que propiciam as brechas. Além disso, as brechas sozinhas não promovem o agenciamento crítico do aluno, elas precisam da atitude curricular docente para isso:

Assim é que concebo a atitude curricular como o combustível e a brecha como o comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto [...] (DUBOC, 2012, p. 94).

Portanto, esses dois conceitos (brecha e atitude curricular) são indissociáveis para um trabalho à luz do letramento crítico. Ou seja, a brecha depende da atitude curricular docente para que o letramento crítico de fato ocorra. A concepção de letramento crítico como postura filosófica pautada em uma crítica problematizadora é proposta por Duboc (2012) e culmina na ideia de atitude curricular nas brechas da sala de aula, sinalizando a necessidade de mudança diante da prática curricular. A atitude não é vista como um método, mas como um processo de desconstrução no trabalho com o letramento crítico, ou seja, como um modo de leitura:

A desconstrução deve ser considerada como leitura, como um modo específico de práticas de leitura. Como tal, abarca tanto uma política quanto uma ética, entendida não tanto em termos de “método” ou “programa”, mas sim como uma atitude distinta. Ou seja, a desconstrução deve ser compreendida como uma estratégia, uma atitude, uma tomada de posição diante de textos, instituições, o mundo social e o próprio ser. (GREEN, 1996 apud DUBOC, 2012, p. 95).

Concordamos com Duboc (2012) que a atitude curricular do professor é o principal ponto de partida para a prática do letramento crítico. Por isso, assumimos como pressuposto que o letramento crítico depende não somente do material didático escolhido, mas, sobretudo, da atitude docente sobre o currículo, uma vez que, conforme afirma Duboc (2012, p. 107):

[...] a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas sim na relação que emerge entre todas essas instâncias cabendo ao professor praticar essa atitude problematizadora nas brechas de sua prática docente.

Consideramos as adaptações que os professores declaram realizar para adequar uma atividade ao seu contexto, os questionamentos e a problematização como atitude curricular, a preparação e a escolha de materiais didáticos além do livro do PNLD como

vídeos, músicas, filmes relacionados ao tema da brecha e o desenvolvimento da agência do aluno. Observamos, nas respostas dos docentes entrevistados, iniciativas como discussão em grupo e problematização de temas sensíveis relacionados à realidade dos alunos, tais como, padrões de beleza, constituição familiar, consumismo, meio ambiente, discriminação e política de forma a desenvolver a autonomia e empoderamento do aluno. Dessa forma, o conceito de atitude como crítica está diretamente relacionado ao conceito de agência, pois:

[...] Agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação do mundo. (JORDÃO, 2010, p. 423 apud DUBOC, 2012, p. 93).

O letramento crítico pode ser considerado uma forma de agência uma vez que questiona e problematiza os sentidos atribuídos ao texto influenciados por discursos e culturas dominantes, permitindo assim transformações localizadas. A noção de agência como transformação social do sujeito parte de um questionamento ou problematização em sala de aula, ou seja, de um elemento passível de desconstrução ou (re)construção de sentido que geralmente envolve estereótipos, preconceitos, hábitos etc. Sobre a agência, observamos que os alunos desenvolvem a criticidade na medida em que desconstruem paradigmas e discursos hegemônicos e os reconstruem atribuindo sentido a partir do seu contexto.

A seguir apresentaremos algumas das “brechas” identificadas em nossa pesquisa<sup>5</sup> e discutiremos o que as caracteriza como “brechas”, retomando os conceitos expostos e como dialogam com as concepções expostas anteriormente.

## **Discussão: as brechas identificadas pelos professores**

Observamos que os docentes que identificaram a necessidade de explorar as brechas que emergem de atividades propostas pelo livro didático em geral assumiam uma atitude problematizadora a fim de desconstruir concepções e práticas que envolvem estereótipos, preconceito, exclusão, generalização, hábitos etc. Escolhemos o caso do docente P6, como exemplo de trabalho à luz do letramento crítico aproveitando as brechas do livro didático, para ilustrar essa concepção no presente artigo.

---

<sup>5</sup> Esclarecemos que as brechas foram apontadas pelos professores entrevistados em atividades propostas pelos livros didáticos do PNLD LEM 2015 de Espanhol (*Enlaces e Cercania Joven*) para o desenvolvimento da “atitude curricular” na formação de leitores críticos.

No questionário foi perguntado qual era a melhor atividade proposta pelo livro de espanhol do PNLD LEM 2015 que contribui para a formação de leitores críticos e solicitamos justificativa; com essa pergunta buscávamos identificar as brechas apontadas pelos professores no livro didático e analisarmos indícios em suas práticas que revelariam suas concepções de ensino. No quadro a seguir apresentamos as respostas obtidas por meio do questionário:

**Quadro 1.** As brechas nos livros didáticos

Participante	Respostas
P5	<b>Enlaces</b> , livro 2, p. 60 "Hablemos de..." exercícios de 1 a 7, que trata padrões de beleza. Propiciou uma boa discussão em sala de aula.
P6	As unidades meio ambiente e de consumismo do <b>Enlaces</b> 1 (atividades de interpretação e de produção oral e escrita)
P9	Livro 1, capítulo 5, p. 118 e 119 - para além das atividades de interpretação, essa unidade sempre teve um alto impacto nas aulas, por possibilitar pontes com realidades políticas de nosso país e outros, no caso, como o Chile. Livro 2, capítulo 1, p. 17 a 19 - para além das atividades de interpretação é possível romper com determinados "pré- conceitos" existentes sobre o Paraguai.
P11	Pág. 105 volume 2 <i>Cercanía Joven</i> Reflexion Texto Rotundamente Negra Shirle Campbell pág. 106, 107, 108 Em cabelo de Illari
P16	Há uma atividade, em especial, que gostei muito que fala de um club de leitura de estudantes argentinos de Buenos Aires. Fala sobre acoso escolar, diversidad etnico-racial e sobre a perspectiva do estudante diante da realidade da escola. <b>Enlaces</b> , livro 1, Unidade 7
P20	Lembro-me de uma atividade do <b>Enlaces</b> livro 2, sobre constituição de famílias. A discussão que pode ser promovida é interessante.
P26	A melhor atividade proposta pelo livro <i>Cercanía Joven</i> , na minha opinião, intitula-se "Culturas en diálogo: nuestra cercanía. La dictadura en el cine latinoamericano: a hacer una tertulia!"; está no livro primeiro, páginas 152-153. A atividade é interessante, posto que leva o aluno a refletir sobre um determinado momento histórico-social (a ditadura na América latina) por meio de filmes e, ao mesmo tempo, usar a língua, que, por sua vez, espelha uma prática discursiva, característica esta pertencente ao letramento crítico.
P31	Livro 2 <i>Cercanía Joven</i> , página 35. Gosto muito das seções de projetos também.

**Fonte:** Elaboração própria

É importante destacar que dos 31 professores participantes da pesquisa apenas 8 apontaram atividades específicas do livro didático que consideraram como brechas para formar leitores críticos. Quanto aos demais participantes, cinco afirmaram não usar o livro didático do PNLD LEM 2015, 11 docentes apontaram atividades genéricas sem referência

de página ou unidade do livro didático, apenas citando temas como gêneros textuais, questões culturais e a seção de projetos do livro e sete participantes disseram que não se lembravam, não estavam com o livro no momento ou não souberam responder.

De forma geral, as respostas dos 8 participantes que indicaram atividades específicas dos livros didáticos como brechas para a atitude curricular focalizam “discussão”, “interpretação” e “reflexão”, além de implicarem temas políticos e sociais na aula de língua espanhola. Levando em consideração os objetivos do presente artigo, optamos por realizar um recorte dos dados e aprofundaremos a discussão sobre a resposta do participante P6. As atividades apontadas por P6 no livro didático como propícias para formar leitores críticos<sup>6</sup> envolvem os temas consumismo e meio ambiente. Analisaremos a brecha apontada por P6 no livro didático *Enlaces* volume 1 a qual faz parte da unidade cujo tema é preservação do meio ambiente (OSMAN *et al.*, 2013, p. 79), a partir do excerto abaixo:

Na unidade do meio ambiente eu **levei duas músicas**<sup>7</sup> que falavam sobre meio ambiente, a primeira tinha umas imagens bonitas de natureza, usei antes de começar a unidade para ativar os conhecimentos prévios, a segunda **o vídeo trazia imagens bem chocantes do meio ambiente**, tipo um pinguim com óleo, o esgoto sendo jogado no mar. Eu lembro que eu discuti a música com eles, **fiz um debate oral** sobre a música depois de ler o texto. Trabalhamos também o texto e as atividade de interpretação de texto (p. 84-85). No vídeo “*Puedes cambiar el mundo*” eles tinham que **identificar o problema**, nomear todos esses problemas de meio ambiente do vídeo. Eles sentaram para fazer um **debate coletivo escolhendo um dos problemas citados e criarem estratégias para resolver aquele problema**. Eles tinham que fazer uma exposição oral depois com essas estratégias. Fizemos **um folheto com oito ou dez dicas** de como resolver os problemas usando o imperativo. Ficamos umas duas aulas fazendo essa atividade. Saímos do livro. A gente **colou os cartazes que eles fizeram na escola** com dicas sobre meio ambiente de como resolver aqueles problemas. (Trecho de entrevista com P6, grifo nosso)..

Observamos que a atividade citada por P6 parte do gênero textual notícia de jornal (ver Anexos), nesse caso a fonte é BBC Colômbia, e foi dividida em 6 parágrafos, todos numerados, para facilitar a localização de informações por parte do aluno. Nota-se que a questão (a) pede que o aluno deduza, ou infira a partir da sua leitura do texto o que significa “despertar ecológico”. Ou seja, é a uma questão de compreensão leitora que faz

---

6 As imagens das atividades encontram-se nos Anexos para consulta.

7 “Hermana tierra” de Laura Pausini (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m35BldrS-Q>) e “Puedes cambiar el mundo” (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=8YirL\\_bVSGM](https://www.youtube.com/watch?v=8YirL_bVSGM)) de Alejandro Lerner.

uso da inferência. A questão (b) é uma atividade de localização de informação explícita no texto na qual o aluno deve procurar a profissão da autora do texto e uma frase que comprove isso. As questões (c) e (d) também são de localização de informação explícita no texto. Assim como a questão (e) que pede para o aluno transcrever a resposta do texto. A questão (f) é uma questão de informações pessoais na qual o aluno deve dizer se as pessoas ao seu redor se preocupam com o meio ambiente e quais atitudes elas têm. A questão (g) também é de informações pessoais na qual o aluno deve opinar se todos contribuem da mesma forma para emissão de gases contaminantes. A última questão (h) também está relacionada a informações pessoais, seria uma espécie de confissão por parte do aluno sobre suas atitudes em relação ao meio ambiente.

Concordamos com Costa (2012) que as questões de resposta pessoal dão destaque ao tema e deixam à margem os aspectos que configuram o texto como prática social, envolvendo locutores, interlocutores, contextos, propósitos, funções e ideologias. Além disso, acreditamos que manifestar opinião sobre o tema do texto e falar sobre a própria realidade sem problematização não são estratégias relevantes na formação de leitores críticos. O estudante deve ter oportunidade de ampliar sua reflexão quando expressa sua opinião livremente, discutindo, por exemplo, por que pensa daquela forma com determinadas crenças e julgamentos. Não observamos nenhuma questão problematizadora que leve o aluno a questionar seus hábitos e refletir criticamente sobre as consequências disso para o meio ambiente. Observamos, nesses exercícios do livro didático *Enlaces*, uma concepção de leitura linguística e algumas vezes psicolinguística. Portanto, essas questões não contribuem significativamente para formação de leitores críticos, da forma como estão sugeridas no livro didático. Nesse caso, esse objetivo para ser realizado vai depender da atitude curricular do professor diante dessa brecha, conforme mostraremos a seguir.

## **Análise da atitude curricular docente diante das brechas**

Sobre a atitude curricular docente diante da brecha apontada no livro didático destacamos a iniciativa de buscar material complementar. A promoção do debate sobre o tema em pequenos grupos para identificar os problemas ambientais expostos no vídeo e a criação de estratégias para resolução dos problemas. Notamos, portanto, a atitude problematizadora do docente diante da brecha para discutir o tema meio ambiente a fim de levar os alunos a questionarem suas próprias atitudes. Isso significa que os alunos deveriam posicionar-se criticamente ao avaliarem as consequências ambientais expostas no vídeo.

Depois disso, o docente ainda sugeriu que os alunos em grupos trabalhassem o gênero folheto, produzindo folhetos que seriam colocados na escola para conscientizar toda a comunidade sobre suas ações em relação ao meio ambiente. Portanto, destacamos a preocupação do docente em conscientizar a comunidade e transformar seu contexto social. As atividades realizadas pelo docente a partir da brecha sobre meio ambiente nos

levam a considerar que não se trata de aula tradicional de leitura, atrelada aos aspectos estritamente formais e de conteúdo gramatical. Isso significa que o docente promoveu na aula a exposição aos mais diversos textos (visual e verbal) para que o aluno refletisse sobre eles e os avaliasse, tendo em vista os desdobramentos disso em sua vida social.

Poder-se ampliar a proposta do docente com a realização de projetos interdisciplinares aliados às disciplinas de Biologia e Geografia, por exemplo, para aprofundamento do tema e promover a integração do currículo conforme se espera no ensino médio integrado. Se possível, promovendo debates e ciclos na escola em torno do tema meio ambiente. Os alunos também poderiam gravar vídeos em espanhol em pequenos grupos sobre as iniciativas sustentáveis em sua comunidade para contribuir com o meio ambiente e divulgá-las nas redes sociais a fim de influenciarem digitalmente outros colegas além de praticarem a oralidade.

Perguntamos ao docente P6 na entrevista se ele considera seus alunos leitores críticos em LE e como ele avalia a aprendizagem dos alunos e obtivemos a seguinte resposta:

O nosso leitor em língua em espanhola eu acho que é **o mesmo leitor em língua portuguesa**, não vejo muita diferença, desde o primeiro ano. Por que o espanhol é muito próximo, o léxico do espanhol é muito semelhante. Eu acho que os alunos **conseguem entender o texto**. São poucas palavras que causam dificuldade para eles, conseguem **desvendar as informações explícitas**. A **dificuldade de fazer inferências, estabelecer intertextualidade é a mesma em língua portuguesa**. Até quando vem um pai e fala que vai tirar o filho do espanhol porque está com dificuldade eu digo que o espanhol está reforçando as competências de leitura e escrita. Porque o que a gente faz é dar um **repertório sociocultural maravilhoso** que ele vai poder usar **na redação, na vida**, para interpretar textos diversos, é o que vai ser cobrado no ENEM dele. Os alunos do terceiro ano são aqueles que vão fazer a prova do ENEM em espanhol. Eu acho que **o que deixa o aluno menos crítico é a falta de informação**, porque **eles não leem**. No *Enlaces* não tinha esse tipo de preocupação. (Trecho da entrevista com P6, grifo nosso).

Observamos a partir da resposta de P6 na entrevista que esse participante não considera seus alunos leitores críticos tendo em vista a leitura na perspectiva crítica sociocultural. De acordo com as palavras-chave que destacamos no trecho da entrevista, o docente considera que seus alunos têm uma leitura puramente linguística tanto em língua portuguesa como em língua estrangeira, ou seja, eles conseguem entender o texto a partir das regras de combinação e unidade léxicas, desvendando as informações explícitas somente. No entanto, não são capazes de fazer inferências e estabelecer relações de intertextualidade, segundo o docente.



Portanto, não se constituem como leitores críticos em uma concepção sociocultural de leitura. Chamamos a atenção também para o fato de que P6 considera a informação adquirida através da leitura um elemento importante na constituição do leitor crítico, assim como o repertório sociocultural. Tendo em vista os elementos destacados na fala, podemos afirmar que a concepção do docente de leitor crítico de P6 se aproxima da psicolinguística, pois considera que ele deve ser capaz de fazer inferências e usar seu conhecimento prévio para estabelecer relações de intertextualidades.

Transcrevemos abaixo outro trecho da entrevista com P6 no qual revela sua opinião sobre o letramento crítico, proposta teórica assumida pelo livro *Sentidos* PNLD 2018, o qual o docente afirma usar atualmente, o que também nos releva um pouco sobre sua concepção de letramento crítico:

Eu **estou gostando dessa nova metodologia proposta pelo livro didático** novo [*Sentidos*], mas **inicialmente foi um choque**, um aluno me disse: *'mas professora quando a gente vai ver matéria? Pois só lemos texto...'* Há 11 anos quando eu estava faculdade eu lembro que tinha aquela questão comunicativa sabe, totalmente diferente dessa nova proposta, **vejo que essa proposta é assim muito gênero textual**, que é uma coisa nova em linguística aplicada, é legal, eu acho que a gente tem que desenvolver a leitura do aluno, só que falta pra mim, algumas coisas mais assim não tão **cansativas**, o tipo de texto, o gênero que eles escolhem... tem algumas unidades que não são cansativas, por exemplo, monólogo de humor, eles adoraram, quando é um gênero assim mais divertido ou curto... Mas, quando você pega uma unidade como aquela de carta institucional, nossa, super cansativo. **Um tema que eles não têm interesse, eles querem morrer... o que eu tenho feito é levado vídeos, música, imagem, pintura, para começar a aula.** Senão fica muito parecido com a aula de português... só texto... eu **sinto falta de discutir mais a língua, aspectos da língua e da cultura**, entendeu? Parecia que os *Enlaces* era menos cansativo por conta da diversidade das atividades, de escuta, etc. o que está **maçante é a quantidade de interpretação de texto.** (Trecho da entrevista com P6, grifo nosso).

A partir da resposta observamos que a concepção de letramento crítico do docente P6 está relacionada ao trabalho com gêneros textuais, sobretudo o texto escrito, o qual julga cansativo e maçante devido à quantidade de atividades de leitura e interpretação de texto contidas no livro *Sentidos* PNLD 2018, o qual assume o letramento crítico como orientação teórica.

Ou seja, percebemos que sua concepção de letramento crítico vem da leitura que fez sobre o livro didático do PNLD que utiliza em sala de aula. E essa concepção se confirma quando comparamos com sua resposta no questionário sobre o que entende por letramento crítico: *"nunca li nada a respeito. Quando estudei linguística aplicada a abordagem*



*comunicativa estava em voga*". No entanto, percebemos ao longo da entrevista que o docente buscou conhecimento para transformar a sua prática, ciente da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que esses desempenham na sociedade atual:

Eu nunca tinha escutado falar nesse tipo de abordagem quando estava na graduação ou pós-graduação, foi falando com você que descobri porque estava em crise. E todos os livros do PNLD 2018 tinham essa mesma abordagem. **Eu ainda estava na abordagem comunicativa**. Era diferente. Eu fazia antigamente avaliação só oral. **Hoje, eu não dou mais o peso que eu dava para as quatro habilidades separadamente. Agora o que tento desenvolver mesmo é promover o debate para o aluno ficar mais crítico**. E sinceramente eu acho que é o ideal mesmo, na realidade que a gente está vivendo.... essa habilidade de ser crítico para o mundo de pensar o mundo sem ser manipulado é muito mais importante para o nosso aluno de escola pública que não teve contato com cultura, com esse repertório todo. (Trecho da entrevista com P6, grifo nosso).

Apesar de algumas falas de P6 darem indícios de um ensino mais comunicativo, com conceitos, no princípio, que não condiziam com a perspectiva do letramento crítico, conforme destacamos anteriormente, notamos que existe um esforço por parte do docente em integrar as perspectivas de ensino para atingir os objetivos propostos. Sobretudo, porque procurou se aprofundar na teoria do letramento crítico e em dar voz aos alunos trazendo o conhecimento prévio dos alunos para dentro da sala de aula, conforme demonstrado no trecho a seguir: "[...] estava tendo dificuldade de aceitação deste novo material didático [*Sentidos*]. Eu entrei em crise. **Então eu fui pesquisar sobre esse novo material, para ter conhecimento sobre ele, pra acreditar naquilo que eu estou fazendo**. [...]" (Trecho de entrevista com P6, grifo nosso).

Embora haja esse esforço por parte do docente em atualizar seus conhecimentos e modificar sua prática de ensino, é importante destacar que sua abordagem declarada de ensinar é "gramatical-comunicativizada", conforme resposta dada no questionário, o que reforça a mistura de concepções e teorias em sua prática de ensinar língua estrangeira.

Sobre as atividades de leitura na aula de espanhol para formar leitores críticos, o docente revela quais estratégias, técnicas e recursos são mobilizados nesse processo:

Eu não trago mais texto. **O que eu trago são vídeos. Eu gosto muito de trabalhar com imagens, música também, esse tipo de coisa**. Normalmente eu deixo eles **lerem sozinho**. Se o texto for muito difícil, **destacarem as palavras que eles não conhecem, buscarem na internet essas palavras** e aí a gente **lê de novo em voz alta, para trabalhar a questão oral**, comentando as palavras que eles não conhecem **e aí a gente vai para as questões de interpretação de texto. Depois**

**a gente corrige.** Tem uma coisa que o livro faz que é trazer o texto dividido em parágrafos com número. Tem hora que dá certo mas tem hora que não. (Trecho de entrevista com P6, grifo nosso).

Nesse trecho da fala de P6 destacamos as estratégias mobilizadas em atividades de leitura: leitura em voz baixa, buscar palavras novas no texto, leitura em voz alta, responder questões “interpretativas” e correção. Esses recursos mobilizados dão indícios de uma concepção tradicional de ensinar e aprender língua e vão ao encontro da abordagem declarada pelo docente “gramatical-comunicativizada”. Não há menção na entrevista de P6 sobre os novos modos de leitura e escrita usando a internet, tampouco procedimentos como reflexão crítica, construção social do sentido do texto e expressões de relações de poder, características de uma perspectiva sociocultural de letramento crítico.

Observamos que, de forma geral, sua perspectiva de ensino estava mais centrada na língua (gramática e vocabulário), na qual o docente exerce um papel de informador, orientador e sistematizador básico. Notamos também que sua concepção de aprender língua estava relacionada a reter informações e desenvolver habilidades. Nesse caso, o que sugerimos não é a substituição de uma concepção de leitor crítico ou abordagem de ensinar por outra, mas a incorporação de novas perspectivas que contribuam para o desenvolvimento da percepção crítica do aluno. Ressaltamos que todas as atividades do livro didático são importantes para a formação do aluno de alguma forma, embora apresentem concepções de leitura diferentes, pois as concepções se complementam.

## Conclusões

Os resultados alcançados com as análises confirmaram nossa hipótese de que a implementação do letramento crítico, tal como proposto no campo teórico, depende mais da atitude curricular do professor do que aquilo que o livro didático ou os documentos curriculares oferecem como sugestão de trabalho. Concluimos que alguns professores trabalham as atividades propostas pelos livros sem aproveitar completamente as brechas que poderiam permitir a formação do leitor crítico em língua espanhola. Também observamos, a partir dos resultados obtidos, que há necessidade de maior esclarecimento quanto à perspectiva de ensino do letramento crítico e a concepção de leitor crítico entre os docentes de espanhol dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para que de fato esses princípios teóricos estejam presentes em suas práticas de ensino. E concluimos também que é possível realizar um trabalho à luz do letramento crítico e formar leitores críticos na aula de língua estrangeira a partir das brechas do livro didático. Acreditamos que a opção pelo letramento crítico como perspectiva de ensino de língua espanhola, integrada ou não à outra abordagem de ensinar, seja um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento da criticidade nos alunos e que esta seria a filosofia de ensino que mais se adéqua aos princípios defendidos pela própria Rede Federal no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA E. G. M. (ed.). *Espanhol: ensino médio. Coleção explorando o ensino*. Brasília, Brasil: Ministério da educação, Secretaria da Educação. 2010. p. 119-136.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 – Língua Estrangeira*. Brasil, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasil, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.127-164. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.Pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html). Acesso em: 20 fev. 2018.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FREITAS, L. M. A.; COSTA, E. G. M. *Sentidos en la lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo. Loyola, 2009 [1971].

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, Pedagogia crítica e Letramento Crítico – farinha do mesmo saco? *In: HILSDORF, C.; MACIEL, R. (org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 33. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.*

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (ed.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Publisher: Paco Editorial, 2011. p. 328.*

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. *In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). Se hace el camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.*

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.*

OSMAN, S. *et al. Enlaces*. São Paulo: Macmillan, 2013.

# ANEXOS

6. Ahora lee el siguiente artículo de opinión y contesta las preguntas.

**Confieso que emito CO<sub>2</sub>**  
Carolina Robino

**Hace unos años usaba bicarbonato de sodio como desodorante.**

- (1) Fue un poco después de la adolescencia, en días en que me sentía orgullosa de mi "despertar ecológico". Quería contribuir a hacer del planeta un lugar más limpio. Contaminar lo menos posible era mi lema. No tardé mucho en descubrir que mi espíritu verde era más bien frágil. Sin darme cuenta volví a la rutina de las cremas y aerosoles de marca, dejé de fijarme en cuánta agua gastaba y ni se me ocurrió buscar una manera de reciclar mi basura, por ejemplo. O sea, me convertí en una ciudadana promedio. Ahora el peso de la culpa me acusa.
- (2) Tras una larga discusión, el protocolo de Kioto entra por fin en vigencia y luego de renegar de los países que se han negado a firmarlo y obligada por mi labor de periodista a leer sobre la cuestión, confirmé que el aumento de la temperatura del planeta no es solo culpa de las naciones industrializadas, sino que todos –o casi todos– tenemos nuestra cuota de responsabilidad.
- (3) Porque todos, usted y yo incluidos, producimos en nuestras casas y lugares de trabajo una cuota personal de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), el más común de los gases con efecto invernadero que el acuerdo de Kioto pretende combatir. ¿Cuánto? Encontré una posible respuesta en un artículo publicado en el periódico británico *The Guardian*.

**Mea culpa**

- (4) Científicos de la universidad inglesa de East Anglia inventaron un sistema para medir la cantidad de CO<sub>2</sub> que una persona común y corriente emite en su vida cotidiana. Un reportero de *The Guardian* se sometió a la prueba y descubrió que cada día aporta a la atmósfera unos 14 kilos de CO<sub>2</sub> solo por usar calefacción central y el gas de la cocina.
- (5) La luz de las seis bombillas de 100 watts con que alumbró su casa libera 1 kilo más. Sumando y sumando, la computadora + la radio + el refrigerador + la plancha + el auto, el profesional llegó a una cifra triste: su cuota de CO<sub>2</sub> llega a entre 5,5 y 8 toneladas anuales.
- (6) Debo confesar que, pese a mis mejores intenciones, yo no lo hago mucho mejor. Todo esto sin pensar siquiera en otras "faltas ecológicas", como el derroche de agua y el abuso de materiales no biodegradables.

Adaptado de <<http://news.bbc.co.uk>>. Acceso el 30 de octubre de 2012.

- Según lo que podemos deducir del segundo párrafo, ¿qué significa "despertar ecológico"?  
*Contribuir a hacer del planeta un lugar más limpio y contaminar lo menos posible.*
- ¿A qué se dedica la autora del artículo? ¿Qué frase del texto lo indica?  
*Es periodista ("obligada por mi labor de periodista a leer sobre la cuestión...").*
- La autora dice ser una "ciudadana promedio". Según ella, ¿qué cosas hace este tipo de ciudadano?  
*Usa crema y aerosoles de marca, abusa en el gasto de agua y no recicla basura.*
- En el último párrafo, la autora menciona ejemplos de otras faltas ecológicas. ¿Cuáles?  
*El derroche de agua y el abuso de materiales no biodegradables.*
- Cuando la autora trata de señalar los responsables por la emisión de CO<sub>2</sub>, lo hace incluyendo al lector. Transcribe la frase en la que aparece tal inclusión.  
*"Porque todos, usted y yo incluidos, producimos en nuestras casas y lugares de trabajo una cuota personal de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>)".*
- ¿Crees que los jóvenes de tu entorno están preocupados por la contaminación del medioambiente? ¿Qué actitud(es) tienen?  
*Respuesta personal.*
- ¿Crees que todos contribuimos en la misma medida a la emisión de gases contaminantes?  
*Respuesta posible: no, la emisión de gases está relacionada con el consumo y, por extensión, con el poder adquisitivo.*
- La autora hace una confesión. ¿Cuál(es) de las alternativas a continuación sería(n) tu(s) confesión(ones)? Compara tus respuestas con las de un/a compañero/a.
  - Confieso que casi nunca apago la computadora si no la estoy usando.
  - Confieso que siempre uso desodorantes aerosoles.
  - Confieso que nunca separo la basura.
  - Confieso que a veces duermo con la televisión encendida.



# O processo de internacionalização e o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma universidade estadual

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2530>

**Sandra Mari Kaneko Marques<sup>1</sup>**

**Melissa Alves Baffi Bonvino<sup>2</sup>**

## Resumo

A partir de conceitos de internacionalização e proficiência em língua estrangeira, objetivamos, neste artigo, mapear dados sobre os níveis de proficiência obtidos por aprendizes advindos de projetos de ensino de língua inglesa, com financiamento e parcerias externas, que vêm sendo desenvolvidos em uma universidade pública paulista. No âmbito desses projetos, são oferecidos cursos e testes de nivelamento *on-line* para alunos de graduação, pós-graduação e servidores. Os cursos ocorrem na modalidade *on-line*, utilizando a ferramenta de webconferência *Zoom*. Os professores atuantes em tais cursos são alunos de graduação e pós-graduação em Letras, orientados por especialistas em formação de professores, tecnologias no ensino de línguas e avaliação.

**Palavras-chave:** internacionalização; proficiência em língua estrangeira; avaliação; língua inglesa.

---

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [sandra.kaneko@unesp.br](mailto:sandra.kaneko@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0002-4755-5375>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [melissa.baffi@unesp.br](mailto:melissa.baffi@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-3559-856X>



# The internalization process and English language teaching and learning within a state university

## Abstract

Based on the concepts of internationalization and foreign language proficiency, in this article, we aim to map the data on proficiency levels of learners who took part in English teaching projects supported by diverse funding sources that have been developed in a public university in São Paulo state. Within these projects, courses and online placement tests are offered to undergraduate and graduate students, as well as for members of the administrative staff. The courses are online (synchronous) in the web conferencing tool *Zoom*. The teachers in these courses are undergraduate and graduate students in the area of Language and Linguistics and they are supervised by professors from different areas of expertise, such as teachers' education, technology in language teaching and language assessment.

**Keywords:** internationalization; foreign language proficiency; language assessment; English.

## Introdução

Dado o intenso processo de internacionalização das universidades, é notável a necessidade da comunidade acadêmica em aprimorar seus conhecimentos em inglês para participar de programas de mobilidade entre contextos que oportunizam a troca de ideias e saberes, incentivam a produtividade e as parcerias científicas. Nesse sentido, faz-se necessário considerar a questão da proficiência linguística como a capacidade de operacionalizar a competência incluindo o contexto de uso e os objetivos, assim como os exames utilizados para a mensura da proficiência da comunidade acadêmica.

Junto ao desenvolvimento de políticas linguísticas para viabilizar transformações extensivas e norteadoras no ensino e aprendizagem de línguas em contextos acadêmicos com vistas ao processo de internacionalização, é possível observar um aumento no interesse por cursos e programas afins em diversas instituições de ensino superior, especialmente aqueles que envolvem a língua inglesa. Da mesma forma, cresce representativamente a produção de pesquisas e materiais didáticos que possam fundamentar discussões teórico-metodológicas e práticas pedagógicas. Segundo Oliveira (2019), a língua da ciência é predominantemente o inglês, sendo imprescindível para a produção e divulgação de pesquisas. A proficiência em língua inglesa, assim como em outras línguas, torna-se essencial num contexto acadêmico internacionalizado.

O tema deste estudo motiva-se pelo crescente processo de internacionalização e mobilidade em contextos acadêmicos na contemporaneidade e pela necessidade de se

desenvolver pesquisas que contribuam para o aperfeiçoamento da proficiência em língua inglesa da comunidade interna à universidade. Nesse contexto, serão apresentadas algumas iniciativas que abordam o ensino de língua inglesa, bem como a avaliação de proficiência no âmbito de dois programas de línguas numa universidade multicampus. O Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um dos programas e tem como objetivo: “promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras<sup>3</sup>”. O outro programa, intitulado “Língua inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”, é fruto de uma parceria público-privada e seu principal intuito é “melhorar o nível de proficiência em língua inglesa em todos os setores da UNESP (alunos de graduação, pós, docentes e servidores técnico-administrativos)”, de acordo com Pinto (2017, p. 6). Tais incentivos fornecidos por esses programas demonstram a importância de ações voltadas para a internacionalização da instituição, apoiadas por diversas instâncias na universidade.

É sabido que um dos maiores obstáculos para a internacionalização em muitas instituições de ensino superior no contexto brasileiro é a falta de proficiência em línguas, principalmente em língua inglesa (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Tendo como base essa premissa, neste artigo apresentamos um recorte do estudo que tem como objetivo principal mapear os níveis de proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica. Para tanto, trataremos algumas concepções do que se entende por globalização, internacionalização do currículo e internacionalização em casa. Posteriormente, discutiremos questões fundamentais no que tange ao conceito de avaliação e proficiência em língua estrangeira, para então, descrevermos os programas e cursos de inglês em desenvolvimento na universidade. Após tal contextualização, apresentamos alguns resultados sobre os níveis de proficiência em língua inglesa da comunidade interna.

## **Globalização, Internacionalização e Ensino Superior**

Muito tem se discutido sobre o processo de internacionalização das universidades, assim como sobre as ações em prol do desenvolvimento de políticas linguísticas para o ensino e aprendizagem de línguas em contextos acadêmicos na contemporaneidade. Com isso, temos o aumento da necessidade de aprimoramento de conhecimentos em língua inglesa (doravante LI) para participar de programas de mobilidade para incentivar produtividade e parcerias científicas (KENNEDY, 2001). Ao se pensar em internacionalização, o que, normalmente, nos vêm à mente, são mobilidade acadêmica e cooperação internacional. Entretanto, o processo de internacionalização inicia-se no final do século 20, caminhando na mesma direção da globalização, impactando fortemente no sistema educacional em diversos níveis, não apenas no ensino superior.

---

3 Informações disponíveis em: <http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/entenda-o-isf>. Acesso em: 29 ago. 2019.



Não há como tratar da internacionalização sem reconhecer a influência da globalização na Educação no cenário mundial, um fator determinante para o processo de internacionalização. Não é possível considerar os dois processos como sinônimos, pois a globalização é um conceito concernente ao alcance global, a internacionalização de práticas, costumes, ideologias, tecnologias etc., como um produto da inter-relação das sociedades (CASTRO; PINEDA, 2016). Dessa maneira, o processo de globalização gera “forte pressão sobre os Estados nacionais para que alinhem suas diretrizes educacionais com os princípios de competitividade e eficiência” (GONZALEZ, 2017, p. 3). Finardi, Santos e Guimarães (2016, p. 234) igualmente distinguem esses dois processos, sendo a globalização definida como “as relações globais baseadas nas operações de mercados livres, é frequentemente vista como um sinônimo da internacionalização do ensino superior, definida como estratégia pela qual as universidades respondem à globalização”.

Para Wächter (2000), a globalização se refere a mudanças no ambiente econômico, social, político e cultural, trazidas pela competição global, integração de mercados, avanços nas tecnologias de informação e comunicação e mobilidade. Tais mudanças perpassam os indivíduos, sofrendo suas influências. Já a internacionalização é baseada em ações conscientes sejam elas individuais ou institucionais. Podemos afirmar que a globalização tem mudado as compreensões acerca da internacionalização.

Uma das primeiras definições de internacionalização a conceitua como “o processo de integrar uma dimensão internacional na pesquisa, no ensino e nos serviços do ensino superior<sup>4</sup>” (KNIGHT, 1993 apud WÄCHTER, 2000, p. 5, tradução nossa). Wächter (2000) aponta que, por muitos anos, internacionalização e cooperação internacional foram compreendidas como mobilidade acadêmica, especialmente, de alunos. Com base nessas premissas, Morosini e Ustárroz (2016, p. 37) revisam esse conceito e definem o processo de internacionalização como algo muito mais amplo do que a mobilidade e cooperação, envolvendo também o “compartilhamento de descobertas, a transferência de conhecimento, a reconfiguração e a flexibilização dos currículos, a construção da cidadania global, entre outras dimensões”.

Já Miho (2017) define internacionalização como processo que atua no ensino superior, que amplia e solidifica as relações entre produção de conhecimento científico e de tecnologia de informação e os mercados internacionais. Frente a tais definições trazidas por esses autores, entendemos que a globalização impulsionou mudanças em diversas esferas da sociedade, entre elas, a Educação. Com isso, o sistema de ensino superior, contexto foco deste trabalho, passou a investir fortemente no processo de internacionalização, visando à preparação de futuros profissionais, por meio do desenvolvimento de qualificações internacionais e competências interculturais para enfrentar desafios não somente locais, mas também globais (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

---

4 No original: “The process of integrating an international dimension into research, teaching and services function of higher education”.

Torna-se, portanto, imprescindível discutir o que se entende por currículo internacionalizado e internacionalização em casa. Ao tratarmos de internacionalização, frequentemente, o termo mobilidade surge, provavelmente devido ao fato de que tal termo pode ser facilmente convertido em números e porcentagens como apresentação de resultados. Embora a mobilidade seja uma ação importante no cenário de internacionalização acadêmica, é necessário reconhecer e investir em outros componentes da internacionalização que tenham como foco resultados de aprendizagem internacionalizados de todo o corpo discente de uma instituição e não apenas de uma minoria que participa de programas de mobilidade (WIT; LEASK, 2015; BEELEN; JONES, 2015). Ainda de acordo com os autores (*op. cit.*), fatores disciplinares, institucionais, locais, nacionais, regionais e globais interagem de diferentes maneiras, podendo facilitar ou não as abordagens voltadas para a internacionalização, incluindo como a aprendizagem é definida e avaliada.

Leask (2015 apud WIT; LEASK, 2015, p. 11, tradução nossa) define currículo internacionalizado como “o processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo curricular assim como nos resultados da aprendizagem, tarefas avaliativas, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo<sup>5</sup>”. Morosini e Ustárroz (2016) argumentam que o currículo internacionalizado é um meio pelo qual todos os estudantes podem se beneficiar do processo de internacionalização, pois envolve um conjunto de atividades realizadas na própria instituição relacionadas à internacionalização. Assim, compreendemos que um currículo internacionalizado prevê o atendimento de alunos locais e estrangeiros de forma a prepará-los para atuarem em contextos multiculturais e internacionais.

Em um currículo internacionalizado, alguns objetivos devem ser considerados, segundo Nilsson (2000), sendo eles cognitivos e atitudinais. Os objetivos cognitivos são descritos pelo autor como aqueles que visam desenvolver competências internacionais, envolvem o conhecimento de línguas estrangeiras, bem como estudos locais e regionais. Já os objetivos atitudinais envolvem o estímulo ao desenvolvimento da competência intercultural, abordando diferentes dimensões relacionadas aos valores culturais, envolvendo a compreensão e o respeito a diferentes culturas.

Nesse sentido, tem se convencionado chamar essa compreensão e suas conseqüentes concretizações por meio de ações e atividades, como internacionalização em casa (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016). Em consonância com essas autoras, Wächter (2000) conceitua internacionalização em casa simplesmente como qualquer atividade com viés internacional desenvolvida no contexto educacional que não envolva a mobilidade

---

5 No original: “the process of incorporating international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study”.

acadêmica. Já Beelen e Jones (2015) afirmam que a internacionalização em casa é um termo conveniente para designar atividades de internacionalização que focam todo o corpo discente. Para os autores, é a integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todo o corpo discente inserido em um contexto doméstico. Assim, para esses autores, a internacionalização do currículo se refere ao currículo em sua totalidade, independentemente de onde ele é ministrado.

Alguns exemplos envolvendo as premissas de internacionalização em casa incluem: tandem presencial entre alunos locais e estrangeiros, COIL (*Collaborative Online International Learning*) que permite a interação entre alunos locais e estrangeiros por meio de atividades direcionadas envolvendo a colaboração entre diferentes instituições. Esses exemplos podem ainda ser complementados por outras atividades promovidas com assistência de estrangeiros que vivem no país e com indivíduos locais que viveram no exterior ou que de alguma maneira ganharam competências internacionais e interculturais.

Outro pilar teórico que sustenta as discussões trazidas neste artigo se refere à proficiência e avaliação em língua estrangeira, tratados na seção seguinte.

## **Proficiência e avaliação**

O desenvolvimento e o aprimoramento da proficiência em língua estrangeira, por membros da comunidade acadêmica, têm se apresentado como indispensáveis frente à possibilidade de mobilidade e colaboração científica. Nesse cenário, o foco incide sobretudo na proficiência em língua inglesa apresentada por alunos, professores e funcionários.

A noção de proficiência tem papel fundamental no processo de ensino, aprendizagem e avaliação (HARSCH, 2017) e é significativa por nortear as tomadas de decisões sobre políticas linguísticas em programas que envolvam o ensino de língua estrangeira, conforme referenciado por Scaramucci (2000), sendo vista como meta e definida em termos de padrões ou objetivos, que podem fornecer dados sobre o desempenho de indivíduos quanto ao êxito do processo de ensino e aprendizagem.

O Conselho da Europa apresenta o conceito de proficiência amplamente aceito, de acordo com Harsch (2017), que diz respeito ao “que alguém pode fazer ou sabe em relação à aplicação do assunto no mundo real” (Council of Europe, 2001, p. 183). Tal conceituação se alinha à de proficiência adotada neste estudo, em que a proficiência se caracteriza como relativa e vinculada à capacidade de uso da competência linguística em um contexto social, segundo Scaramucci (2000), sendo demonstrada no desempenho e na especificidade da situação de uso futuro da língua.

A proficiência tida como meta, determinada por objetivos, acentua a importância de processos avaliativos de proficiência em língua estrangeira na elaboração e execução de programas de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, para que seja possível considerar os níveis iniciais e finais de proficiência dos participantes. Portanto, tais objetivos podem ser empregados como critérios para avaliar a proficiência empiricamente, segundo Stern (1983), tendo por foco o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

A avaliação da aprendizagem de línguas pode ser considerada um procedimento para que evidências de capacidades gerais ou específicas do desempenho sejam coletadas por meio de tarefas destinadas a fornecer subsídios para previsões sobre o uso dessas capacidades em contextos reais (MCNAMARA, 2000). A utilização de testes para a mensura da proficiência pode oferecer, de acordo com Savignon (1983), um exemplo de comportamento, e baseando-se no desempenho observado (*observed performance*), obtido em um teste, são feitas inferências sobre as competências subjacentes (*underlying competence*) mais gerais de um indivíduo, ao desempenhar tarefas similares ou relacionadas, sendo a amostra de comportamento em teste um reflexo verdadeiro da competência subjacente que um teste é designado a avaliar. O progresso de um indivíduo em direção ao desempenho, no entanto, deve ser medido de maneiras consistentes com o construto de proficiência subjacente àquele objetivo. Para esta autora, a proficiência na língua “é” competência comunicativa e deve ser definida e avaliada como tal.

Na próxima seção, apresentamos uma breve descrição dos programas envolvidos neste estudo, bem como dos cursos ministrados e dos testes utilizados para mapear o nível de proficiência dos aprendizes.

## **Descrição dos Programas e Cursos**

O primeiro programa a ser descrito neste artigo tem sua origem no antigo programa Ciências sem Fronteiras (CsF), criado em 2011 com o intuito de acompanhar os avanços na produção de conhecimento com a globalização e internacionalização, investindo na “consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”<sup>6</sup>. Os objetivos eram relevantes e voltados para a internacionalização no contexto acadêmico. Entretanto, como um de seus resultados, evidenciou claramente que muitos alunos em diversas universidades brasileiras não conseguiam comprovar o nível de proficiência necessário, um dos pré-requisitos para participar do programa de mobilidade. A partir dessa problemática, foram credenciados centros aplicadores do exame TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) em universidades federais, sendo

---

6 Informações disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>  
Acesso em: 7 ago. 2018.

uma das atividades iniciais do Inglês sem Fronteiras, em 2012. Entre os anos 2012 e 2015<sup>7</sup>, foram incorporadas outras línguas estrangeiras ao programa, como espanhol, francês, italiano, alemão, japonês e português para estrangeiros, passando a ser então denominado Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), conforme a portaria normativa nº 973/2014 do Ministério da Educação (KANEKO-MARQUES; GARCIA, 2019). Em 2019, o programa sofreu com o contingenciamento da verba destinada ao Ensino Superior, tendo as bolsas de professores e coordenadores (gerais e pedagógicos de inglês) subitamente suspensas. Atualmente, o programa tem se mantido por meio do suporte financeiro das instituições participantes e tem utilizado o sistema de gerenciamento de inscrições e emissão de certificados, vinculado ao Ministério da Educação. As parcerias internacionais e projetos de mobilidade ainda estão vigentes, pois não dependem do governo federal.

O segundo programa, “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”, é fruto de uma parceria público-privada que conta com financiamento externo de uma instituição financeira privada. O programa teve início em 2017 e será finalizado em 2021, e tem atuado em diversas linhas por meio de diferentes ações, sendo elas (PINTO, 2017):

- Ação 1: Melhoramento do Nível de Proficiência em Língua Inglesa dos alunos de graduação;
- Ação 2: Treinamento de Inglês para Escritórios de Internacionalização;
- Ação 3: Escrita de Artigos Científicos em Língua Inglesa;
- Ação 4: Expansão do projeto Teletandem Brasil: aprimoramento da língua inglesa e desenvolvimento de projetos de cooperação internacional;
- Ação 5: Melhoria da Infraestrutura dos Centros de Línguas da UNESP para se tornarem Centros Aplicadores de Provas de Língua Inglesa e para Elaboração de cursos presenciais, *on-line* e Teletandem;
- Ação 6: Busca de Parcerias internas e externas para apoio às propostas elaboradas neste programa.

Os dois programas descritos oferecem cursos *on-line* de inglês para fins ocupacionais para servidores técnico-administrativos, cursos de inglês para fins acadêmicos para

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 24 ago. 2018.

alunos de graduação e de pós-graduação e cursos de escrita acadêmica para alunos de pós-graduação. Tais cursos são oferecidos de forma síncrona por meio da ferramenta de webconferência *Zoom*. Os professores que ministram os cursos são alunos de graduação e pós-graduação na área de Letras, supervisionados por professores especialistas nas áreas de formação de professores, tecnologias no ensino de línguas, inglês acadêmico e avaliação. Reuniões de planejamento de curso, elaboração de material didático e acompanhamento das aulas também são realizadas de forma *on-line*, uma vez que a equipe se encontra distribuída em três *campi* em cidades distintas. As leituras e discussões propostas nas reuniões ficam disponibilizadas no ambiente virtual *Padlet*. Os resultados têm apontado que os alunos desses cursos se mostram satisfeitos com a organização do curso, demonstrando também a importância em se aprender a língua inglesa na contemporaneidade. O curso de escrita acadêmica foi oferecido por uma docente americana, especialista no ensino de inglês para estrangeiros, tendo o acompanhamento de professores-bolsistas e de uma das coordenadoras do programa da universidade. Já os demais cursos voltados para os funcionários e alunos (graduação e pós-graduação) foram ministrados por professores graduados e pós-graduandos da universidade, sob a orientação pedagógica da equipe de coordenadoras, que conta com docentes vinculadas aos cursos de Letras das três unidades universitárias da instituição em questão.

Tendo apresentado, brevemente, os programas e cursos nos quais as informações acerca do nível de proficiência de membros da comunidade interna foram coletadas, trataremos dos resultados na seção seguinte.

## **Procedimentos metodológicos**

A metodologia deste estudo conta com uma fonte de dados predominantemente descritivos com foco no processo (CRESWEL, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2011) que se relacionam com a discussão dos conceitos centrais e correspondentes ao objetivo proposto. Dessa forma, foi realizado um estudo de caráter exploratório a partir dos resultados obtidos por meio da avaliação da proficiência em língua inglesa dos participantes, tendo como ferramenta um teste de nivelamento, o *Aptis*. Administrado pelo Conselho Britânico<sup>8</sup>, o teste se caracteriza como um sistema de avaliação *on-line* em que os níveis de proficiência em língua inglesa são classificados de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), assim como os exames consagrados TOEFL e IELTS, amplamente aceitos em contextos de mobilidade acadêmica. O *Aptis* não oferece certificação de proficiência reconhecida e válida para fins de mobilidade como os exames de alta relevância, por não particularizar elementos de validade, como administração e supervisão, por exemplo. Esses elementos são de responsabilidade dos candidatos, que são incentivados a utilizar o teste para gerar evidências para o fim a que se destina (O'SULLIVAN, 2012). E, desse modo, o *Aptis* pode ser considerado uma medida confiável para geração de dados neste estudo, por apresentar alta validade de face na

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/exame/aptis>. Acesso em: 24 ago. 2018.

área de Linguística Aplicada e Avaliação em Língua Estrangeira ao fornecer níveis de proficiência em língua inglesa.

Ressaltamos que a escolha do Aptis para o mapeamento da proficiência da comunidade interna da UNESP se justifica pela análise completa oferecida pelo teste em cada uma das quatro habilidades, combinadas ao componente central de gramática e vocabulário, além de oferecer o nivelamento de proficiência de acordo com o QCER. Outro fator importante que determina a utilização do Aptis é o fato de que os participantes, membros da comunidade interna da universidade, se distribuem por 24 *campi*. Por ser um exame *on-line*, foi possível unificar as aplicações para o levantamento dos níveis de proficiência dos participantes membros da comunidade interna da universidade. Os dados referentes ao nível de proficiência em língua inglesa utilizados para análise, considerados indicadores, foram coletados a partir dos relatórios de cada participante fornecidos pelo Conselho Britânico.

Para a obtenção dos dados referentes à proficiência em língua inglesa, e para que fosse possível conseguir indicadores confiáveis, o exame Aptis foi aplicado aos alunos, membros da comunidade interna inscritos nas ofertas de cursos do programa IsF e do Programa de Língua Inglesa da UNESP nos três últimos semestres. Esses alunos, membros da comunidade acadêmica interna, se caracterizam como participantes deste estudo.

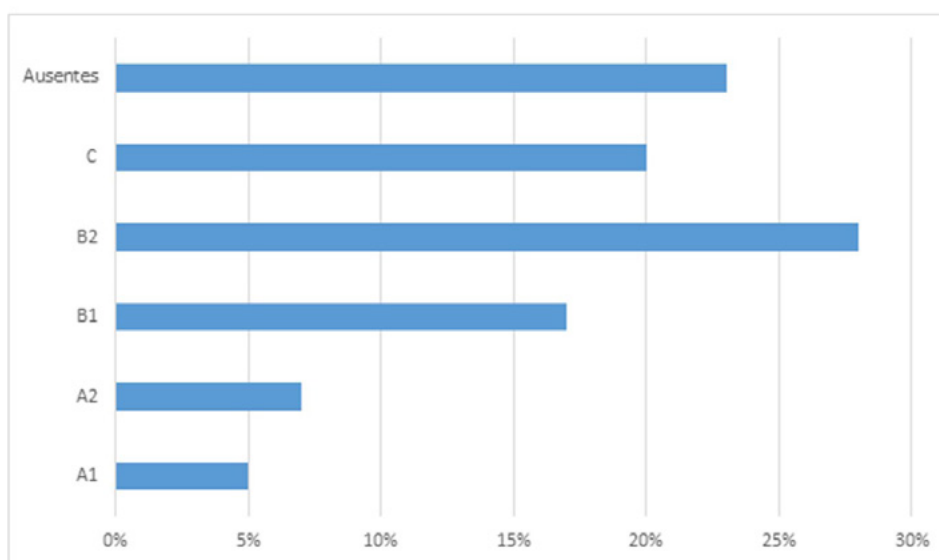
A partir da proposta do projeto de atender a necessidade de aperfeiçoamento da proficiência em língua inglesa, apresentamos, na sequência, o mapeamento dos indicadores de proficiência, realizado ao longo de três semestres de implementação do projeto. Os dados referentes aos níveis de proficiência são utilizados para responder à pergunta de pesquisa “Como se caracterizam os níveis de proficiência obtidos pela comunidade acadêmica interna?”. Devido aos limites de espaço deste artigo, apresentamos os dados divididos em três amostras de participantes, com foco nos níveis do QCER.

## **Análise dos dados**

As amostras aqui apresentadas são referentes a três aplicações do exame Aptis, sendo cada uma equivalente a agrupamentos distintos de participantes da comunidade acadêmica observada. A primeira amostra compreende um grupo amplo e composto por discentes, docentes e servidores técnico-administrativo da UNESP. A segunda envolve alunos vinculados ao projeto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira por telecolaboração, o Teletandem (TELLES, 2015, 2006). A terceira amostra compõe-se de um grupo de servidores técnico-administrativos da universidade.

## Amostra 1

A primeira amostra refere-se aos resultados obtidos por 82 participantes, membros da comunidade interna que realizaram o teste Aptis *on-line*, por meio do recebimento de senhas enviadas pelo Conselho Britânico. Os participantes realizaram o teste para cada uma das quatro habilidades: compreensão oral, produção escrita, compreensão escrita e produção oral, assim como a parte referente à gramática e vocabulário, o que consideramos como teste completo. Cada participante obteve o nivelamento de proficiência de acordo com o QCER. Apresentamos, portanto, os indicadores obtidos por meio dos dados referentes aos níveis de proficiência em língua inglesa atingidos nesse grupo:



**Figura 1.** Aptis - amostra 1 - comunidade interna da UNESP

**Fonte:** Elaboração própria

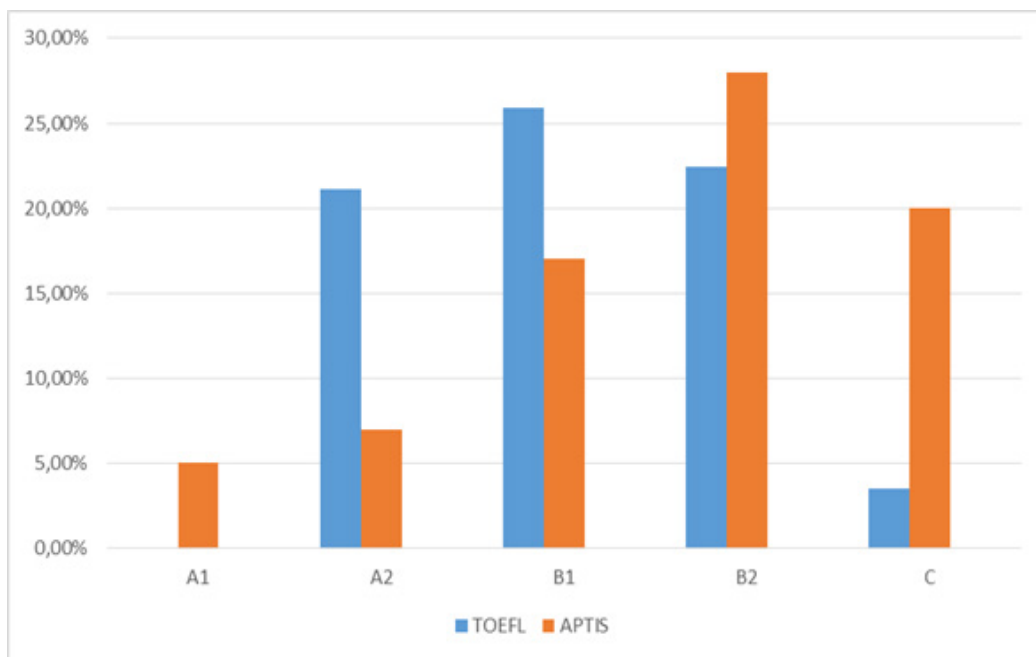
Os resultados apresentados estão dispostos de acordo com os níveis A1, A2, B1, B2 e C do QCER. É possível observar que uma pequena parcela dos candidatos ao Aptis apresentou nível de proficiência básico, A1 (5%) e A2 (7%). A grande maioria se distribuiu de maneira equilibrada entre os níveis B1 (17%) e B2 (28%), que equivalem ao nível intermediário, e o nível C (20%), que corresponde ao nível avançado de proficiência em língua inglesa. Há ainda que se observar que 23% dos candidatos inscritos nessa coleta não realizaram o exame e, portanto, constam como ausentes para esta análise.

Durante a fase de implementação do projeto “Língua inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade” foi realizado um mapeamento dos níveis de proficiência da comunidade interna por meio do exame TOEFL. Nessa ocasião,



os resultados obtidos revelaram que havia uma proporção equilibrada entre os níveis de proficiência apresentados que se concentraram no nível básico A2 com 21,14% e no nível intermediário B1 com 25,87% e B2 com 22,47%, e revelando uma porcentagem baixa para o nível avançado C com 3,52%.

A partir das ações do projeto, verificamos um aumento nos níveis de proficiência que interessam aos objetivos do estudo, ou seja, os resultados das aplicações do Aptis apresentam maior incidência nos níveis B2 e C, sendo possível constatar um avanço rumo aos níveis superiores de proficiência apresentados por participantes. Os níveis básico superior (A2) e intermediário (B1) apresentam queda nos índices, corroborando o aumento nos níveis seguintes do QCER. A incidência no nível básico aumentou com este mapeamento, mas ainda é bem inferior à proporção de aumento observada nos níveis mais altos. A próxima figura ilustra esses dados:

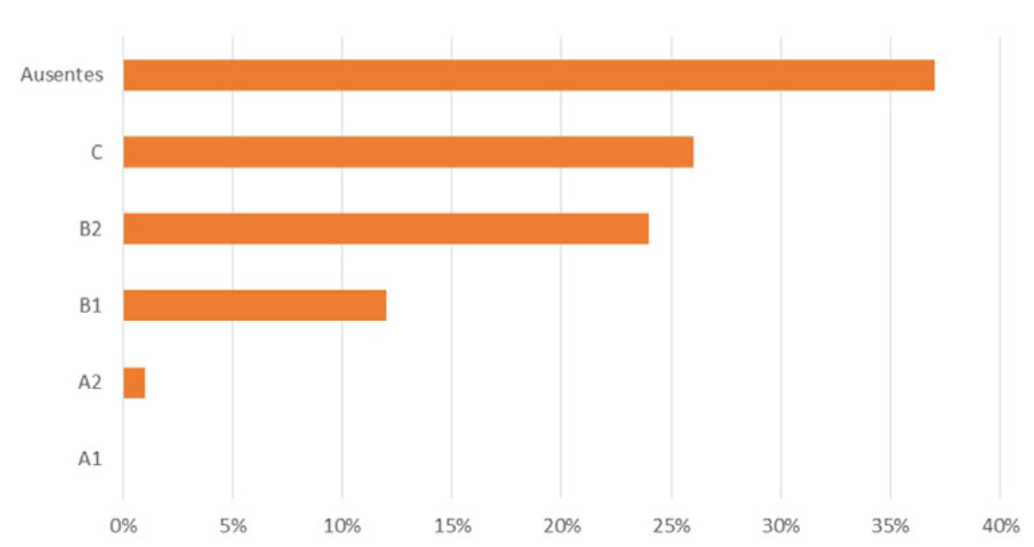


**Figura 2.** Comparação de dados obtidos por amostras da comunidade interna em exames

**Fonte:** Elaboração própria

## Amostra 2

Os indicadores dessa amostra se referem aos resultados de 70 testes Aptis oferecidos a alunos que fazem parte do projeto Teletandem. Dentre os 70, apenas 44 alunos realizaram o teste completo. Os dados correspondem aos níveis de proficiência em língua inglesa obtidos por esses participantes e alinhados de acordo com o QCER. Dessa forma, o gráfico que segue apresenta os indicadores obtidos e considerados como a segunda amostra:



**Figura 3.** Aptis - amostra 2 - projeto Teletandem

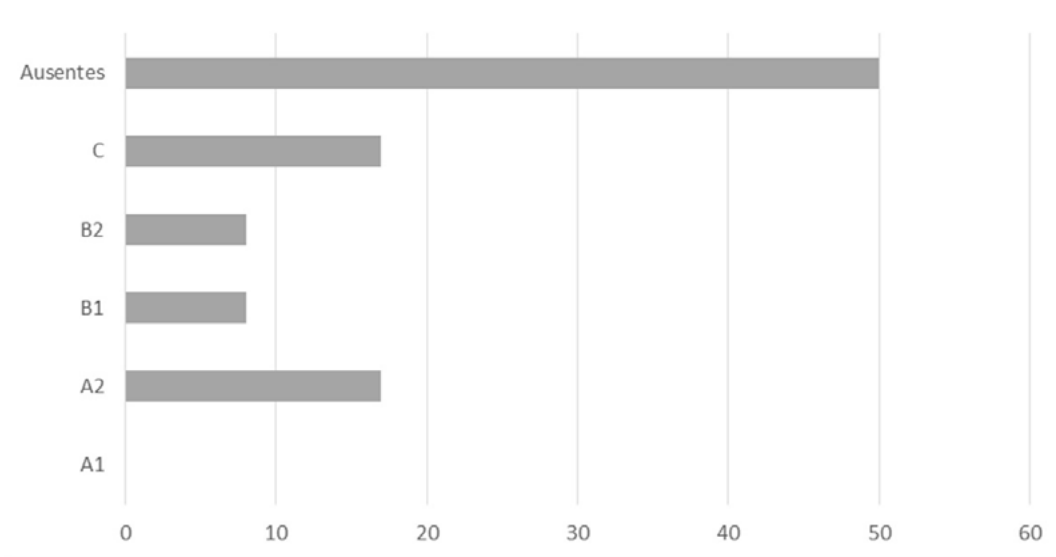
**Fonte:** Elaboração própria

Foi possível observar que a parcela de alunos candidatos ao exame que apresentaram nível de proficiência básico, ou iniciante, é praticamente nula, pois nenhum aluno obteve o nível A1 (0%) e apenas 1 aluno se classificou como A2 (1%). No que se refere ao nível intermediário ou independente conforme o QCER, os alunos que se classificaram com o nível B1 correspondem a apenas 12%, índice inferior ao do mapeamento anterior, que foi de 17%.

A grande maioria desses alunos se concentra entre os níveis B2, que corresponde ao nível intermediário superior; e C, ao nível avançado de proficiência em língua inglesa. Os dados revelam que 24% obtiveram o nível B2, um percentual menor do que na primeira aplicação do exame. Já os alunos que conseguiram alcançar o nível C correspondem a 26%, o que revela um aumento de 6% neste nível de proficiência em relação à análise realizada no primeiro semestre.

### Amostra 3

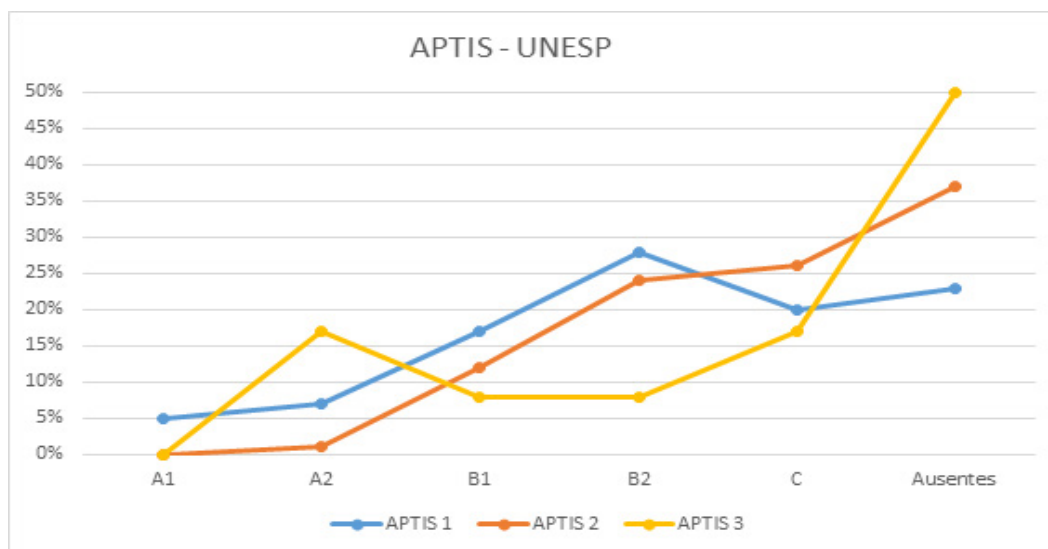
Composta por servidores técnico-administrativos matriculados na oferta de cursos vigente no terceiro semestre, a terceira amostra teve o objetivo de mapear os níveis de proficiência desse segmento da universidade. No entanto, dos inscritos, apenas metade dos candidatos realizou o teste de maneira completa. Os dados se distribuem conforme a figura abaixo:



**Figura 4.** Aptis 3ª amostra – Servidores técnico-administrativos UNESP

**Fonte:** Elaboração própria

Ao considerarmos os dados em um resumo das três amostras, observamos que as amostras 1 e 2 (Aptis 1 e Aptis 2) se distribuem uniformemente entre os níveis de proficiência, com uma concentração harmônica e ascendente nos níveis A1, A2, B1, B2 e C. A terceira amostra (Aptis 3) apresenta a maior parte de participantes concentrada nos níveis A2 (básico) e C (avançado). O gráfico a seguir ilustra essa distribuição:



**Figura 5.** Resumo das três amostras de aplicações – Aptis/UNESP  
**Fonte:** Elaboração própria

Portanto, e de maneira geral, é possível observar que as amostras de candidatos ao exame, compostas por membros da comunidade interna que realizaram os cursos oferecidos, se distribui entre os níveis B2 e C, que correspondem ao nível intermediário e avançado do QCER, respectivamente. Considerando-se ainda que, nas três amostras, 23% se refere aos ausentes na aplicação do exame, observamos que 48% desses participantes estão nos níveis intermediário e avançado do QCER (17% B, 28% B2 e 20% C), sendo que apenas 12% se classifica como nível básico (5% A1 e 7% A2).

Os indicadores obtidos para o mapeamento do nível de proficiência deste estudo fornecem dados sobre o desempenho dos participantes quanto ao êxito do processo de ensino e aprendizagem, conforme Scaramucci (2000). Com base nos dados apresentados e considerando a proficiência caracterizada como meta, determinada por objetivo, vinculada à capacidade de uso da competência linguística em um contexto, segundo Scaramucci (2000), e demonstrada no desempenho e na especificidade da situação de uso futuro da língua, inferimos que os processos avaliativos de proficiência como parte de programas de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira permitem que sejam considerados os níveis de proficiência dos participantes como critérios para avaliar a proficiência empiricamente, de acordo com Stern (1983), tendo o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos como foco.

## Considerações finais

Os níveis de proficiência mapeados por meio da aplicação de testes Aptis forneceram dados a respeito da comunidade acadêmica participante dos programas de mobilidade da universidade que vão ao encontro das questões discutidas sobre o processo de internacionalização. De modo geral, com base nos dados acerca do nível de proficiência da comunidade interna da universidade, notamos que ao longo de três semestres de cursos e coleta, o nível de proficiência dos aprendizes participantes dos programas IsF e Língua Inglesa na UNESP em sua maioria se encontra no nível intermediário. Para as próximas etapas, procuraremos diminuir o número de candidatos ausentes, que não realizaram a prova, por meio de ações de divulgação sobre a importância do teste e do conhecimento em língua inglesa. Além disso, temos como intuito comparar dados de aprendizes que realizaram o teste nos últimos três semestres e que, igualmente, participaram de cursos oferecidos pelos dois programas de ensino de língua inglesa, aqui mencionados, para que possamos aferir o nível de proficiência desses aprendizes após a realização dos cursos.

É notável o reconhecimento da relevância da proficiência em língua inglesa num cenário de internacionalização nos contextos acadêmicos. O oferecimento de cursos de inglês na universidade permite não somente atender requisitos necessários para aqueles interessados em mobilidade acadêmica, mas também se configura como uma ação de internacionalização em casa, ou seja, procura atender a comunidade interna como um todo.

## REFERÊNCIAS

BEELEN, J.; JONES, E. Europe Calling: a new definition for internationalization at home. *International Higher Education*, Boston, n. 83, p. 12-13, dez. 2015.

CASTRO, W. R. A.; PINEDA, R. E. G. Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, Bogotá, v. 16, n. 30, p. 191-206, 2016.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

HARSCH, C. Proficiency. *ELT Journal*, Oxford, v. 71, n. 2, p. 250-253, 2017.

GONZALEZ, N. F. La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p.1-23, 2017.

KANEKO-MARQUES, S. M.; GARCIA, D. N. M. Implementação do programa idiomas sem fronteiras na UNESP. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, São José do Rio Preto, v. 48, n. 1, p. 242-261, 2019.

KENNEDY, C. Language use, language planning and EAP. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (ed.). *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge, 2001. p. 25-41.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: OUP, 2000.

MIHO, S. R. G. Internacionalização, testes de proficiência e formação de professores. In: *Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*, 6, 2016. Londrina, Anais.... Londrina: UEL, 2017. p. 812-824.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, 2016.

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdã: European Association for International Education (EAIE), 2000. p. 21-27.

OLIVEIRA, S. S. A Língua da ciência. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ano 20, n. 282, p. 96-97, 2019.

O'SULLIVAN, B. *Aptis test development approach*. London, UK: British Council, 2012.

PINTO, P. T. *Língua inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade*. Projeto de Pesquisa, São José do Rio Preto, 2017.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice texts and contexts in second language learning*. USA: Addison Wesley Publishing Company, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 16-20, 2000.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP. 1983.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982015000100001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000100001). Acesso em: 02 jan. 2019.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. 2006. Disponível em: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf). Acesso em: 02 jan. 2019.

WÄCHTER, B. Internationalization at home: the context. *In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. Internationalisation at home. A position paper*. Amsterdã: European Association for International Education (EAIE), 2000. p. 5-13.

WIT, H.; LEASK, B. Internationalization, the curriculum, and the disciplines. *International higher education*, Boston, n. 83, p. 10-12, 2015.

# A elaboração de uma atividade didática de língua inglesa direcionada por dados de aprendizes

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2568>

**William Danilo Garcia<sup>1</sup>**

**Paula Tavares Pinto<sup>2</sup>**

## Resumo

Este artigo objetiva apresentar uma tarefa desenvolvida no intuito de auxiliar o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira por estudantes universitários de um curso de Letras. Para isso, um *corpus* de aprendiz foi compilado a partir da escrita autêntica desses alunos com a intenção de coletar informações sobre como eles usam algumas preposições da língua inglesa. Em seguida, após análise dessas informações com o auxílio da ferramenta computacional AntConc, uma tarefa com base nos preceitos conceituais da Aprendizagem Direcionada por Dados foi elaborada no sentido de melhorar o uso dessas preposições. Como suporte teórico deste estudo, recorreu-se a Granger (1998, 2002, 2013), Johns (1991, 1994), Berber Sardinha (2011) e Boulton (2010). Com relação aos resultados deste estudo, foi possível desenvolver tarefas das quais os graduandos se colocaram na posição de professor para investigar, por meio do uso de um *corpus*, se os usos das preposições trazidas em algumas linhas de concordância estavam adequados ou não. Desse modo, este estudo sugere que a Aprendizagem Direcionada por Dados pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de certas preposições do inglês, pois desperta nos alunos um perfil mais autônomo com relação à investigação linguística.

**Palavras-chave:** *corpus* de aprendiz; aprendizagem direcionada por dados; tarefa; preposições.

---

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; wil.danilo@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6898-1931>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; paula.pinto@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9783-2724>



# Designing a teaching activity for the English language driven by learners' data

## Abstract

The purpose of this paper is to present a task designed to assist undergraduate students from a language teaching course in their process of learning English as a Foreign Language. To do so, their free compositions were compiled in a learner corpus in order to analyze how these students use some prepositions in English. Later, having gathered the information from corpus analysis with the aid of AntConc software, a task under the conceptual basis of Data-Driven Learning was developed to improve the use of such prepositions. As theoretical support, we referred to Granger (1998, 2002, 2013), Johns (1991, 1994), Berber Sardinha (2011) and Boulton (2010). Concerning the results of this study, it was possible to develop some tasks in which students played the role of a teacher to analyze, through corpus database, whether the prepositions shown by the concordance lines were appropriately used. Therefore, these findings suggest that Data-Driven Learning can contribute to the learning-teaching process of such prepositions in English because it provides the students with a more autonomous profile in relation to linguistics investigation.

**Keywords:** Learner *Corpus*; Data-Driven Learning; Task; Prepositions.

## 1. Introdução

Granger (2002) afirma que dados de aprendizes levantados em um contexto artificial – em que o aluno apenas utiliza a língua a partir de técnicas de elicitación<sup>3</sup> – não configuram um *corpus* de aprendiz autêntico. A autora ainda destaca a questão de o contexto de ensino de inglês como língua estrangeira apresentar certa artificialidade, o que pode fazer com que o *corpus* de aprendiz possa ser visto como menos autêntico do que o *corpus* nativo. No entanto, a autora postula que o uso das *free compositions* auxilia essa problemática da autenticidade, uma vez que a liberdade de escolha sobre o que escrever favorece o uso “natural” da língua pelo aprendiz.

Desta forma, este artigo apresenta uma proposta de compilação de um *corpus* de aprendiz de graduandos do primeiro ano de um curso de Letras – realizada a partir de uma escrita mais livre (as mencionadas *free compositions*) –, atribuindo-lhe, portanto, mais autenticidade, se analisado sob a reflexão de Granger (2002). O intuito é que esse *corpus* de aprendiz autêntico possibilite, por meio da Aprendizagem Direcionada por

---

3 De acordo com o *site* do British Council, o termo designa uma gama de técnicas que possibilitam que o professor obtenha informações dos alunos ao invés de lhes fornecê-las. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/eliciting>. Acesso em: 19 maio 2019.

Dados (no inglês *Data-Driven Learning*), a elaboração de uma atividade didática que auxilie o processo de aprendizagem dos usos das preposições.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados, foi inicialmente elaborada e aplicada uma aula em que os alunos redigiram uma *free composition*. Em seguida, os dados desses aprendizes foram analisados com o auxílio do concordanciador *AntConc*, objetivando identificar desvios relacionados às preposições. Feito isso, elaborou-se, em um terceiro momento, uma atividade direcionada por dados a ser aplicada aos alunos no intuito de fazê-los analisar seus próprios desvios dos usos das preposições de modo mais autônomo e utilizando uma abordagem que desperta um perfil pesquisador nos graduandos.

Sendo assim, o objetivo era que, a partir dos dados linguísticos dos aprendizes, fossem levantados os desvios com relação às preposições *with, in, on, at, for* e *to* encontradas na escrita desses alunos para que atividades didáticas direcionadas por esses dados fossem desenvolvidas e, posteriormente, aplicadas a esses aprendizes na intenção de auxiliá-los no processo de aprendizagem desses itens gramaticais.

A escolha pela análise e desenvolvimento de atividades interventivas no que se refere ao uso das preposições se mostra relevante pelo fato de elas serem um tópico de dificuldade aos alunos. Conforme Swan (2005, p. 425, tradução nossa<sup>4</sup>), “é difícil aprender a usar as preposições corretamente em uma língua estrangeira. Muitas preposições do inglês têm várias funções diferentes [...] e elas podem corresponder a diversas preposições diferentes em outra língua.”.

Por fim, para melhor compreensão dos embasamentos envolvidos na compilação de um *corpus* de aprendiz e no que se baseia a Aprendizagem Direcionada por Dados, faz-se necessária certa revisão bibliográfica, que se encontra em seguida.

## 2. A Linguística de *Corpus* e o ensino

Inicialmente, julga-se pertinente a consideração acerca da relação da Linguística de *Corpus* com o ensino de línguas. Como destaca Berber Sardinha (2000, p. 325), a Linguística de *Corpus* teve, no início do século XX, forte relação com a área de ensino de línguas em pesquisas como a de Thorndike. O autor reforça ainda que, embora a LC tenha mudado seu foco para a descrição da linguagem nos anos seguintes, voltou a dar ênfase a pesquisas relacionadas ao ensino, especialmente a partir da década de 90, momento em que a pesquisadora Granger lança um olhar mais minucioso na área conhecida como *corpus* de aprendiz.

---

4 No original: “It is difficult to learn prepositions correctly in a foreign language. Most English prepositions have several different functions [...] and these may correspond to several different prepositions in another language.”.

Com o objetivo de entender melhor sobre o *corpus* de aprendiz, já que é um dos fatores precursores da reutilização da LC no ensino e também o *corpus* que se foi compilado para este artigo, a citação de Granger (2013, p. 1, tradução nossa<sup>5</sup>) se faz relevante: “*corpora* de aprendizes são coleções eletrônicas de dados linguísticos produzidos por aprendizes de uma segunda língua, sejam eles aprendizes de segunda língua ou de língua estrangeira”. Como se pode notar, o que difere o *corpus* de aprendiz é o fato de ele ser compilado a partir da produção de alguém que não seja nativa daquele idioma.

Granger (1998, 2002), além de definir o *corpus* de aprendiz e assimilá-lo a uma nova forma de se gerar informações relacionadas ao processo de aquisição de uma língua, afirma que as contribuições do *corpus* para o ensino de língua inglesa se dão a partir da compilação de *corpora* de nativos (que são revertidos em materiais que trazem textos autênticos). Porém, reconhece ainda que a utilização de *corpus* de aprendiz também oferece vantagens para o ensino, pois evidencia as dificuldades linguísticas encontradas pelos alunos.

Ainda conforme Granger (1998), sua ressalva com relação ao fato de um *corpus* de aprendiz raramente atingir uma proporção gigantesca se mostra válida mesmo em tempos atuais, afinal há diversas limitações com relação ao levantamento de um *corpus* de aprendiz de larga escala.

Entendido do que se trata o *corpus* de aprendiz e considerado que ele foi um dos responsáveis por reaproximar a LC da área de ensino de línguas, faz-se necessário maior explanação referente à utilização do *corpus* (seja ele de aprendiz ou não) em sala de aula.

Em sua publicação de 2011, Berber Sardinha traça um panorama sobre o uso da Linguística de *Corpus* no contexto de ensino, indicando três diferentes formas de se elaborar atividades didáticas pautadas na LC. A primeira delas se origina, conforme o autor, nas décadas de 80 e 90 com o que ficou conhecido como *classroom concordancing*. Fica bastante evidente que esse período do uso dos concordanciadores em sala de aula remete ao consagrado Johns e à Aprendizagem Direcionada por Dados (conhecida no inglês como DDL).

Como descreve Johns (1991), essa abordagem evidencia o uso do concordanciador como uma forma de informante em um processo passivo, no qual a resposta é provida a partir de um questionamento do aprendiz. Ainda no sentido de uma definição para a DDL, Johns (1991, p. 2, tradução nossa<sup>6</sup>) alega que “a Aprendizagem Direcionada por Dados fornece ao aluno o acesso a fatos da performance linguística.”

---

5 No original: “Learner corpora are electronic collections of language data produced by L2 learners, that is, second or foreign-language learners.”

6 No original: “[...] and that is a data-driven approach which gives the learner access to the facts of linguistic ‘performance’.”

Johns (1991) acrescenta também o fato de o concordanciador não ser uma novidade, porém o que se mostrou inovador na época foi a descentralização do acesso à ferramenta, feito apenas por pesquisadores até então, tornando-o disponível aos alunos e os colocando em uma posição em que um perfil de pesquisador se mostre necessário.

Em conformidade com Johns (1994), a DDL busca afastar a necessidade de um intermediador e aproximar o aprendiz ao dado linguístico por um acesso direto. Como resultado dessa aproximação, Johns (1991) apresenta que a Aprendizagem Direcionada por Dados se postula como um processo de aprendizagem de línguas em que o aluno faz especulações sobre a língua, que o ajuda a ver os padrões linguísticos e até mesmo a fazer generalizações sobre o funcionamento da língua.

No referente ao papel do professor sob as considerações da DDL, destaca-se também certa mudança de papéis, por assim dizer. Segundo Johns (1991, p. 3, tradução nossa<sup>7</sup>), o professor “tem que se tornar um diretor e um coordenador de pesquisas iniciadas pelos alunos.”. Johns (1994) descreve ainda que o professor tem que deixar a posição de detentor do conhecimento para assumir essa posição de alguém que organiza a pesquisa.

Com os princípios fundamentais da DDL expostos, mostra-se também relevante evidenciar algumas das reflexões mais atuais acerca de como utilizar essa abordagem de forma eficaz na sala de aula. Boulton (2010) apresenta uma opção de operacionalização de atividades DDL em que o contato do aprendiz com o dado linguístico seja feito por meio de materiais preparados pelo professor ou pesquisador. Embora alguns teóricos acreditem que a não utilização do computadores para acessar os concordanciadores possa ferir, de certo modo, a essência da Aprendizagem Direcionada por Dados, Boulton (2010) aponta que esses materiais preparados pelos professores oferecem também benefícios e se mostram possíveis de serem utilizados por aprendizes com baixo nível linguístico, sem mencionar que podem ser preparados por professores que não tenham vasto conhecimento da Linguística de Corpus. Nos dizeres do próprio autor, “eliminar o computador não representa menosprezar a base conceitual da DDL, mas sim tornar a tarefa do aprendiz mais fácil.” (BOULTON, 2010, p. 559, tradução nossa<sup>8</sup>).

Por fim, visto que o contato com o dado linguístico pode ocorrer por meio de materiais preparados por professores e ainda sim representar uma postura de pesquisador nos alunos, como defende Boulton (2010), torna-se necessário apontar algumas formas com as quais as atividades que exploram a concordância podem ser elaboradas. Há, conforme

---

7 No original: “The second main effect of DDL is on the role of the teacher, who has to learn to become a director and a coordinator of student-initiated research.”.

8 No original: “We have argued that eliminating the computer from the equation, far from fatally undermining the conceptual basis of DDL, can in fact make the learner’s task considerably easier.”.

Berber Sardinha (2011) as que são integrais (com todas as ocorrências, as selecionadas (com apenas algumas ocorrências), as editadas (em que as linhas são modificadas), as preenchidas (com exibição da palavra de busca) e as lacunadas (em que a palavra de busca não é disponibilizada).

Em conclusão, viu-se, nesta seção, que o reaparecimento do uso da LC no ensino se deu por estudos relacionados aos *corpora* de aprendizes e também pela abordagem que permite que o aluno acesse dados linguísticos em busca de respostas a perguntas das quais ele queira maior entendimento. Quanto ao professor e/ou pesquisador, cabem algumas escolhas, tais como, tornar esse acesso mais direto ou não ao se escolher usar materiais preparados previamente ao invés de levar o aluno ao computador e acessar dados linguísticos por um concordanciador. Será evidenciado em seções seguintes que esta pesquisa opta por uma mescla de atividades com informações previamente preparadas (*hands off*) e aquelas em que o aluno acesse diretamente o *corpus* de referência para obter respostas (*hands on*).

### 3. Metodologia

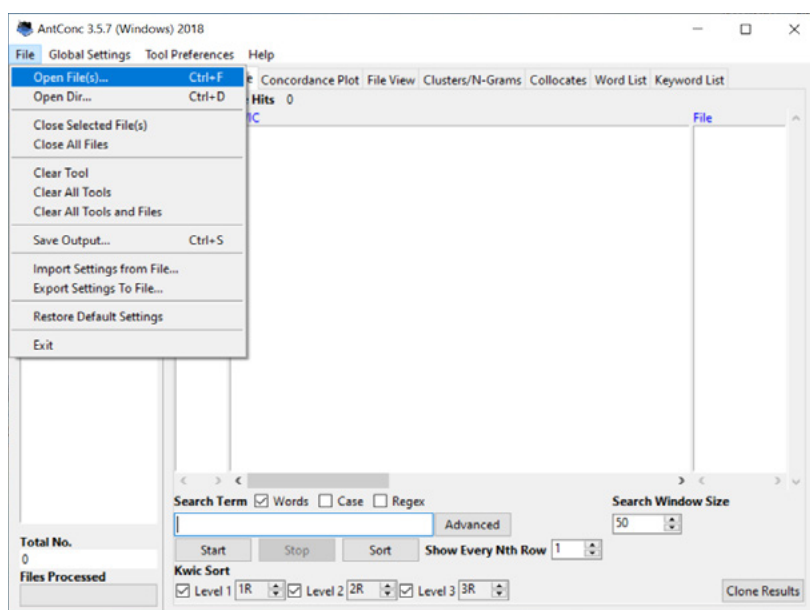
Esta seção objetiva descrever a metodologia envolvida em dois procedimentos significativos para o desenvolvimento da tarefa de análise dos dados, que almeja colaborar no processo de aprendizagem das preposições dos alunos do primeiro ano do curso de Letras.

O primeiro momento está relacionado à compilação dos textos dos alunos, feita de forma a se levantar um *corpus* de aprendiz a ser analisado com auxílio do concordanciador AntConc. Com relação ao segundo passo metodológico, esse se refere a como os dados dos aprendizes foram analisados em comparação aos dados do *corpus* de referência, o COCA. Análise essa que também norteou a criação da atividade didática direcionada por dados com ênfase nas preposições.

Antes de descrever, porém, o estágio inicial, referente à operacionalização necessária para o levantamento do *corpus* de aprendiz, julga-se válida uma descrição dos alunos e do contexto em que eles estiveram inseridos. Sendo assim, é válido dizer que se tratou de uma turma de primeiro ano do curso de Letras e que cursava a disciplina de Língua Inglesa. Estima-se que o total de matrículas na disciplina ficou em torno de 15 alunos, embora apenas nove tenham participado assiduamente das aulas. O nível dos alunos se mostrou heterogêneo, pois eles variaram entre uma faixa de nivelamento mais básica (A1 e A2) à aqueles níveis mais independentes (B1 e B2).

Com relação ao *corpus* de aprendiz desses alunos, ele se pautou em uma aula com duração aproximada de 1h30 e cuja tarefa dos graduandos foi a de produzir uma

*fanfiction*<sup>9</sup> como forma de se alcançar as *free compositions* sugeridas por Granger (2002). No que tange à alimentação desses textos escritos pelos alunos do primeiro ano de Letras na ferramenta computacional AntConc, o procedimento metodológico não trouxe nenhum aspecto diferente da operacionalização usual do *software*. Esses textos foram compilados em um único arquivo em formato de “texto sem formatação” (txt), que foi inserido no concordanciador por meio da aba “file”, e da seleção da opção *open file(s)*, ou por meio do atalho Ctrl+F. Esse procedimento de inserção do *corpus* de aprendiz no AntConc pode ser visualizado na figura a seguir.

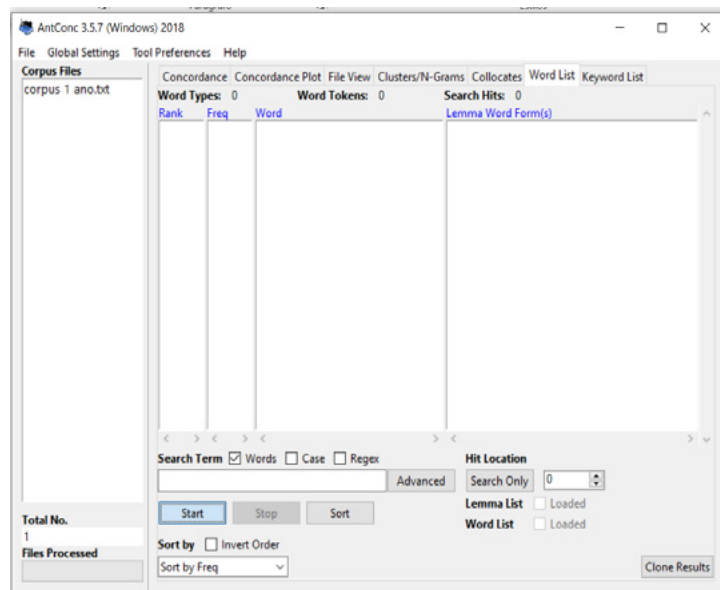


**Figura 1.** Inserção de textos no AntConc  
**Fonte:** AntConc

Feito isso, o programa abre uma nova janela para buscar o arquivo que se deseja abrir. Um detalhe importante é que esse arquivo deve estar salvo no computador. Assim que se escolhe o documento txt, ele é introduzido no AntConc e aparecerá no canto superior esquerdo da tela. Em seguida, deve-se escolher a opção que melhor represente o objetivo da pesquisa, que no caso foi o de gerar a lista de palavras. Para isso, escolheu-se a opção *Word List* e, então, clicou-se no botão *start*. Veja a figura a seguir.

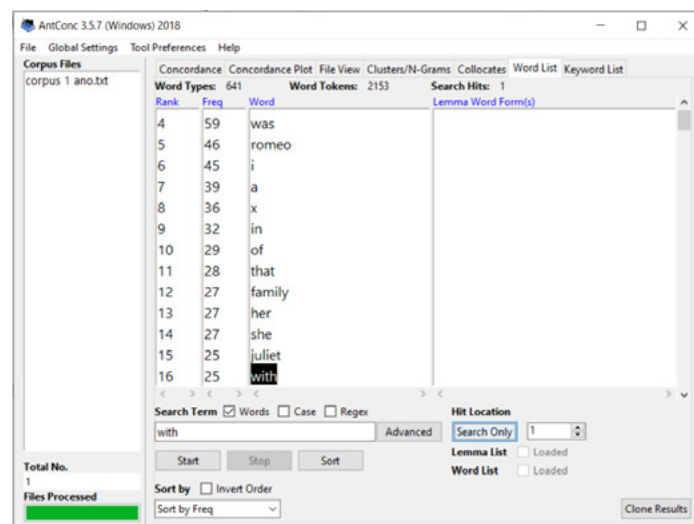
---

9 Como descreve Neves (2014, p. 100), “as *fanfictions* ou simplesmente *fanfics* são histórias alternativas em prosa [...] escritas por fãs de determinada série ou *fandom*”.



**Figura 2.** Como gerar listas de palavras  
**Fonte:** AntConc

Em seguida, a partir da relação das palavras evidenciadas na *Word List*, buscou-se pelas preposições de interesse neste estudo (*with, in, on, at, for* e *to*) de forma a gerar as linhas de concordância de cada uma delas. Para isso, o procedimento é inserir o item que se deseja buscar no campo *Search Term* e clicar no botão *Search Only*. Veja o procedimento de busca a seguir.



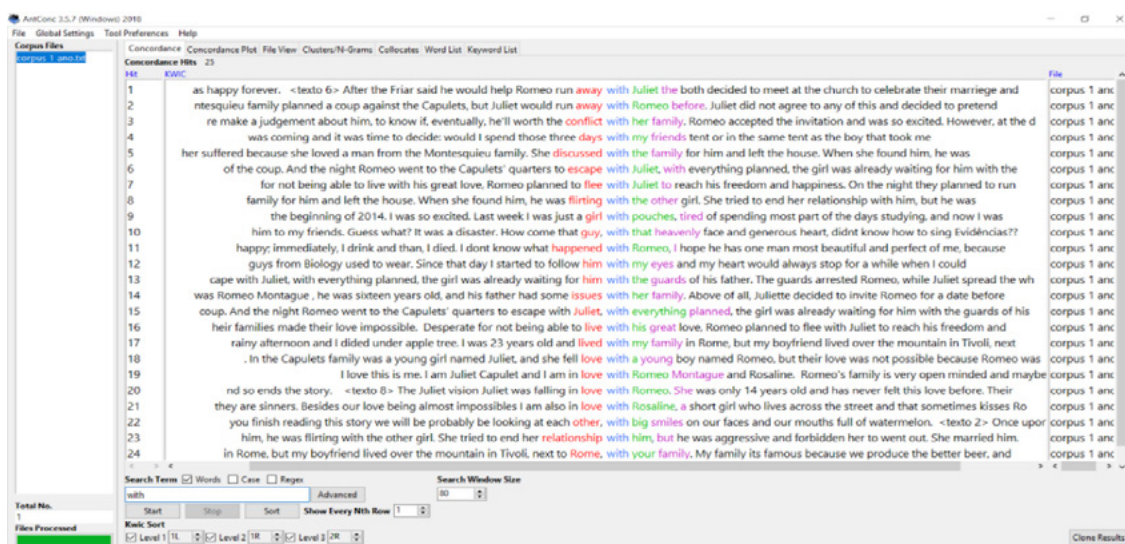
**Figura 3.** Busca de um termo na *Word List*  
**Fonte:** AntConc



Como se observa na figura, o termo buscado recebe esse destaque na cor preta. Para gerar, então, as linhas de concordância desse termo, basta clicar na palavra destacada.

Há diferentes possibilidades de se gerar as linhas de concordância, porém nesta pesquisa a escolha foi pela busca por uma palavra à esquerda e duas à direita na opção *Kwic Sort*. Isso significa que as linhas foram organizadas de forma alfabética com base na primeira palavra que ocorresse à esquerda da preposição buscada (destaque em vermelho); e nas duas palavras posicionadas à direita, que também receberam destaque nas linhas de concordância (realçadas em verde e em roxo).

A seguir, tem-se uma ilustração da linha de concordância da preposição *with* com as palavras que ocorrem tanto à esquerda quanto à direita destacadas.



**Figura 4.** Captura de tela da linha de concordância da preposição *with*  
**Fonte:** AntConc

Os destaques, embora nem sempre suficientes para a realização das análises das preposições, facilitam a visualização das palavras que ocorrem junto à preposição e norteiam uma primeira observação no sentido de analisar se a preposição está usada de forma adequada ou não. Obviamente, em inúmeras situações um co-texto que além dessas palavras destacadas foi utilizado, de modo que foi preciso recorrer a uma análise mais minuciosa em quase toda a linha.

Os mesmos procedimentos foram repetidos com as outras preposições, levantando as linhas de concordância de cada uma delas, no intuito de analisar como os alunos empregaram cada um desses itens gramaticais em seus textos. Essa análise, portanto, configurou o segundo estágio do qual esta seção se propõe a descrever.



Faz-se preciso esclarecer que cada uso das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to* foi, a partir da observação da linha de concordância, analisado pelos pesquisadores para que se concluísse os que foram feitos de forma adequada e os que não. Para isso, recorreu-se à utilização de dicionários *on-line* (Cambridge, Macmillan e Oxford), além do *Corpus of Contemporary American English*, o COCA.

Vale ressaltar que essas análises, apesar de parecerem complexas em termos de demandar muito tempo, são práticas, pois o AntConc apresenta todas as linhas de concordância com uma preposição em específico em uma mesma tela. Desse modo, os pesquisadores puderam observar, de modo prático, cada caso e consultar nos dicionários *on-line* e no COCA aqueles que lhes causaram dúvidas.

Assim, quando houve a necessidade, os pesquisadores consultaram o *corpus* de estudo. Portanto, considera-se relevante a disponibilização do acesso ao COCA, que se faz por meio do *site* corpus.byu.edu/coca. Uma vez acessada essa página, o usuário se depara com a seguinte tela:



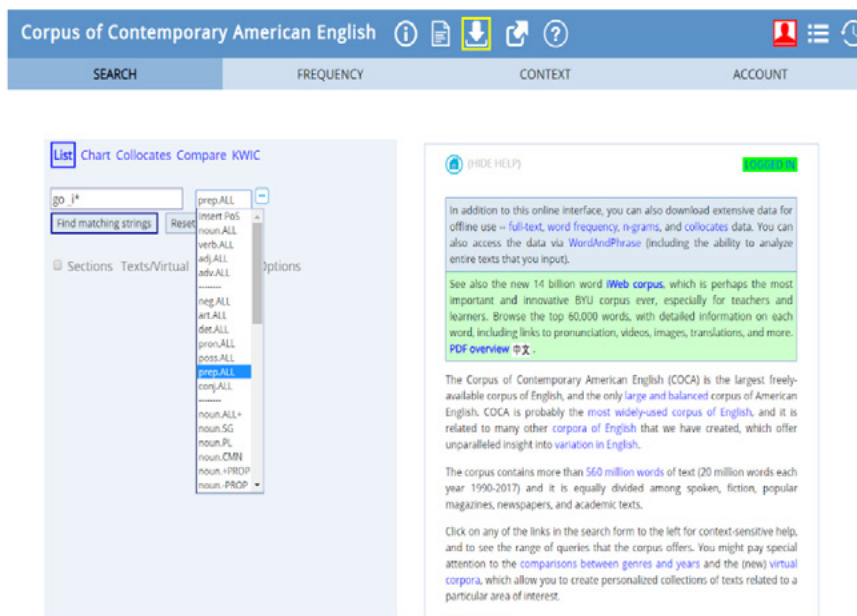
**Figura 5.** Página inicial do COCA  
**Fonte:** corpus.byu.edu/coca

Como se observa na figura, aparece a mensagem “not logged in”, que significa que o usuário não está logado. Caso seja o primeiro acesso, será necessário se registrar. Para isso, é necessário que se faça um cadastro para a utilização do *corpus*.

Depois de se fazer o *log in*, tem-se acesso à opção de busca (*search*), que possibilita as seguintes modalidades de pesquisa: *List*, que foi a mais utilizada nesta pesquisa); *Chart*, que oferece um panorama geral da frequência das palavras em cada seção do *corpus* (oral, acadêmico e etc.) e em cada período de tempo (dos anos 90 até a atualidade); *Collocates*, cuja ênfase da busca no COCA é encontrar as palavras que, frequentemente, são empregadas juntas de uma outra; *Compare*, que permite a comparação entre colocações de duas palavras. Assim, pode-se comparar, por exemplo, a diferença entre *give up* e *give in*; e *KWIC*, em que se pode ver os padrões de como uma palavra ocorre.

Dentre as opções de pesquisa, a mais recorrente foi a *List*, que basicamente evidencia a frequência da(s) palavra(s) buscada(s), além da possibilidade de se clicar na(s) palavra(s) e acessar a linha de concordância em que ela(s) aparece(m). Vale ressaltar que a busca é sempre mostrada em negrito e destacada na cor verde, facilitando a visualização e a leitura.

Por meio da opção *List*, por exemplo, é possível checar se combinações tais como “*go to*” (verbo + preposição) são frequentes ou não. Pode-se ainda analisar quais preposições da língua inglesa ocorrem após o verbo *go*. Para isso, é preciso digitar o verbo *go* no campo pesquisa e inserir o comando de busca referente às preposições. Veja a ilustração a seguir.

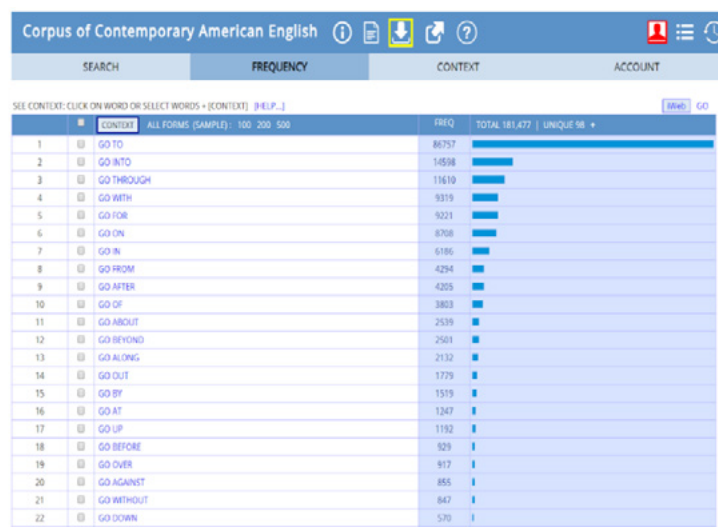


**Figura 6.** Exemplo de busca no COCA

**Fonte:** corpus.byu.edu/coca

Evidentemente o usuário não sabe qual é o comando que o *site* utiliza para indicar que se busca por todas as preposições posicionadas logo após o verbo *go*, como foi o exemplo dado anteriormente. Por esse motivo, o *site* traz uma aba intitulada POS que serve como uma espécie de legenda para esses comandos. Pode-se visualizar essa aba na figura anterior, em que o cursor do *mouse* selecionou a opção prep.ALL, que representa a abreviação do termo preposição. Uma vez clicada nessa opção, gera-se, no campo de busca, o comando `_i*` que indica que se busca por qualquer preposição que se combina com o verbo *go*. Isso só é possível, pois o COCA traz a etiquetagem por POS, que como descreve Frankenberg-Garcia (2016) corresponde a *part-of-speech*. Essa etiquetagem, basicamente, divide o léxico por suas classes de palavras.

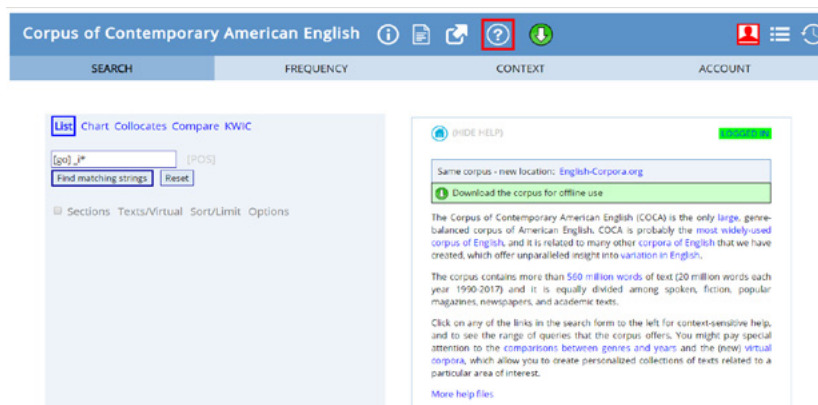
O resultado dessa busca (`go _i*`) pode ser visto na figura 7.



**Figura 7.** Resultado da busca `go _i*`

**Fonte:** [corpus.byu.edu/coca](http://corpus.byu.edu/coca)

Outro procedimento importante e que facilitou a consulta dos pesquisadores em alguns momentos foi o fato de o COCA também possibilitar a busca lematizada. Assim, se o pesquisador tiver a intenção, por exemplo, de saber quais preposições são mais frequentemente posicionadas após o verbo *go* em qualquer uma de suas possíveis conjugações, basta colocar esse verbo entre colchetes e em seguida inserir o comando POS da preposição (`_i*`) separado por um espaço. Veja o procedimento a seguir.



**Figura 8.** Busca lematizada  
**Fonte:** corpus.byu.edu/coca

Já no caso contrário, considerando, por exemplo, uma busca em que se queira analisar as preposições que acontecem antes de um verbo ou de outra palavra, basta apenas inverter a ordem da busca, de modo que o comando `_i*` seja inserido primeiro e, após uma separação de um espaço, a palavra ou o verbo seja incluída em seguida.

No caso da busca que vise descobrir quais palavras, independentemente da classe gramatical, se colocam a uma outra, basta utilizar o asterisco. Assim, se o objetivo for saber, por exemplo, quais são as palavras que mais frequentemente se colocam após o verbo *go*, a busca deve ficar: `go *`. Pode-se saber também quais as palavras que mais frequentemente antecedem uma outra. Desse modo, caso haja a necessidade de saber quais palavras se colocam mais comumente antes do verbo *go*, por exemplo, o comando para a busca deve ser o asterisco seguido pelo verbo, como em: `* go`.

Em conclusão, nota-se que as possibilidades de busca no COCA são bastante diversificadas, no entanto, tentou-se aqui oferecer elucidações relacionadas às formas de busca mais frequentemente utilizadas pelos pesquisadores. É válido destacar ainda que esse manuseio do COCA também foi feito pelos alunos do primeiro ano do curso de Letras, porém após os pesquisadores terem concluído as análises de cada preposição e elaborado a atividade com ênfase nos casos em que se observou o uso inapropriado de algum desses itens.

## 4. Resultados

Esta seção traz os dados obtidos com a compilação e análise do *corpus* de aprendiz, a elaboração, a partir desses dados, da atividade didática com ênfase nas preposições *with, in, on, at, for* e *to* e a aplicação dessa tarefa em sala de aula.

No concernente ao *corpus* de aprendiz, compilou-se, a partir de uma produção de língua autêntica em que os alunos escreveram uma *free composition*, um *corpus* com 649 *word types* e 2099 *word tokens*. Desse total, houve 160 ocorrências das preposições observadas, sendo 13 dessas ocorrências consideradas usos inadequados quando analisados em comparação ao COCA, *Grammar for English Language Teachers* (PARROTT, 2000), *Student Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al., 2002) e *Practical English Usage* (SWAN, 2005), ou aos dicionários *on-line* Cambridge, Oxford e Macmillan.

Em uma análise pormenorizada, observa-se as seguintes informações:

**Tabela 1.** Preposições analisadas

Preposição	Total de ocorrências	Uso inadequado
With	25	1
In	32	3
On	10	1
At	7	1
For	16	7
To	70	0

**Fonte:** Elaboração própria

Percebe-se, ao observar a tabela, que apesar de haver uma alta frequência no uso da preposição *to*, essa não apresentou nenhum uso indevido de acordo com as gramáticas e os dicionários *on-line* já referenciados ou o COCA. Entretanto, a preposição *for*, que apresentou uma frequência relativamente mais baixa no total de ocorrências, foi a que mais obteve usos inadequados. Por meio das análises individuais de cada linha de concordância, conclui-se que a preposição *for* foi usada onde se deveria usar a preposição *to*, como se vê na linha de concordância a seguir.

"Above of all, Juliette decided to invite Romeo for a date before make a judgement about him"

Nesse caso, tanto uma pesquisa no COCA quanto no dicionário *on-line* Cambridge confirma que a regência verbal de *invite* é a preposição *to*. Isso aconteceu em cinco dos sete usos inapropriados da preposição *for* e evidencia, portanto, que apesar de a preposição *to* não ter sido usada inadequadamente em nenhuma de suas ocorrências, houve situações consideradas inadequadas pela falta de seu uso.

Sobre o segundo passo – a elaboração da atividade direcionada por esses dados e com ênfase no auxílio do processo de aprendizagem das preposições – o resultado foi a criação de uma tarefa. Essa atividade oferece aos graduandos do primeiro ano de Letras uma situação hipotética em que eles têm que se posicionar não mais como alunos da graduação, mas como professores de língua inglesa. Professores esses que precisam fazer correções e dar *feedback* aos seus alunos com base em linhas de concordâncias retiradas de uma produção textual desses supostos alunos. No entanto, essa simulação também prescreve que esse professor analisa a língua por meio de dados linguísticos reais, ou seja, que recorre ao uso real da língua. Assim, para que esses dados sejam acessados, esse professor estipulado na tarefa deve acessar algum *corpus* (no caso deste artigo o COCA) para ser capaz de dar o *feedback* preciso aos seus alunos.

A atividade completa está disponibilizada na seção anexo, porém a proposta da tarefa desenvolvida pode ser visualizada a seguir:

#### **TASK (1<sup>st</sup> year)**

You are an English teacher who takes **real language data information** into account when preparing your classes and when giving your students feedback. Below, you will find a list of sentences produced by some of your students. Using the **Corpus of Contemporary American English (COCA)** as a reference to your language analysis, prepare your feedback to your students in terms of which **prepositions** were used appropriately and which ones were not. Justify your explanations with real and authentic data and/or evidence taken from the corpus.

Uma observação interessante na dinâmica dessa tarefa é que, a partir dessa simulação proposta pela atividade, os graduandos do curso de Letras analisam, na verdade, linhas de concordância produzidas nas *free compositions* que eles mesmos redigiram. Assim, os princípios da Aprendizagem Direcionada por Dados são vistos como condutores dessa tarefa, uma vez que os alunos precisam atuar com um perfil pesquisador e autônomo para acessarem o COCA e obterem informações quanto ao funcionamento da língua.

Outra ressalva é a de a atividade direcionada por dados elaborada conter 15 linhas de concordância, ou seja, duas linhas a mais do total de erros delimitados na análise do *corpus* de aprendiz compilado na pesquisa. Isso se explica pelo fato de se considerar relevante que os graduandos possam concluir, a partir da pesquisa no COCA, que nem todas as linhas de concordância apresentam inadequações. Desse modo, a busca no *corpus* de referência pode confirmar que em duas situações as preposições foram utilizadas pelos alunos em conformidade com o uso real que se faz da língua. Isso traz a contribuição também de os professores em formação perceberem que o professor de línguas pode (e deve) dar *feedback* naquilo que o aluno produz assertivamente, e não apenas nos casos de erros ou usos indevidos.

Há de se considerar também que a atividade proposta se caracteriza por um material preparado previamente pelos pesquisadores, configurando um procedimento *hands off*, ou seja, em que o acesso às linhas de concordâncias (consideradas integrais) não se faz de forma direta aprendiz-computador. Obviamente que isso ocorre pelo fato de a pesquisa já ter um critério de análise definido: as preposições. No entanto, o momento seguinte, em que os alunos precisam consultar o COCA para obterem as informações necessárias para darem *feedback* aos supostos alunos, esse contato com as linhas de concordância ocorre de forma direta (*hands on*), ou seja, sem a utilização de materiais previamente elaborados, são os alunos e os dados do *corpus*.

Com relação à terceira ênfase desta seção, que envolve a aplicação dessa proposta aos alunos, fazem-se necessárias algumas colocações, tais como, o fato de ela envolver duas aulas, ao invés de uma. Além disso, destaca-se que para que os alunos conseguissem realizar a tarefa com êxito, o professor estabeleceu a proposta e, logo em seguida, proporcionou-lhes as explicações de como manusear o COCA (vide seção 3). Dadas essas elucidações, os alunos se reuniram em duplas para acessarem o COCA e analisarem cada linha de concordância de forma a identificarem se o uso por ela evidenciado está adequado ou não e, por fim, elaborar o *feedback* que dariam ao aluno. Evidencia-se, então, um requisito importante com relação à estrutura física para a realização dessa tarefa, que é a necessidade de uma sala de aula com computadores ou um laboratório de informática.

Como conclusão da aula, o professor/pesquisador pediu para que cada dupla compartilhasse as descobertas feitas a partir da busca no COCA, assim como o *feedback* que eles dariam a seus supostos alunos. Esse foi um momento enriquecedor, pois os graduandos puderam contrastar as informações levantadas por cada uma das duplas, tais como, os métodos e os comandos utilizados nas consultas, e os resultados obtidos.

Além disso, essa etapa final da aula também contemplou uma discussão feita de forma aberta com a sala toda a respeito da atividade. Com isso, os alunos relataram que esse tipo de busca em um *corpus* era algo novo e que causou certo estranhamento de

início, porém, após algumas buscas, eles já conseguiram se sentir mais habituados à ferramenta. Eles afirmaram ainda que acharam esse tipo de pesquisa uma maneira eficaz de se tirar dúvidas com relação ao funcionamento da língua e que conseguem ver a aplicabilidade da busca em um *corpus* para aspectos linguísticos que vão além das preposições.

## 5. Conclusão


Como visto durante o artigo, nota-se que as ferramentas da Linguística de *Corpus* (tal como o concordanciador AntConc) podem ser usadas em prol da análise da produção linguísticas dos alunos de uma língua estrangeira. Além disso, há de se destacar que as contribuições desta área da Linguística podem ir além. Isso se evidencia especialmente se considerada a ênfase aqui proposta de delimitar usos inapropriados de cinco preposições (*with, in, on, at, for* e *to*) para que uma atividade didática amparada pelos princípios da Aprendizagem Direcionada por Dados fosse desenvolvida e aplicada aos graduandos de Letras. Isso tudo visando melhorar o processo de aprendizagem desses referidos itens gramaticais ao expô-los a dados de um *corpus*, o que proporciona o desenvolvimento de um perfil de investigação linguística mais autônomo. Ressalta-se, ainda, que essa exposição aos dados de funcionamento da língua não precisa acontecer de forma a causar estranhamento nos alunos. Na verdade, ela se mostra mais benéfica se feita de modo mais ameno, pois faz com que o aluno se sinta mais confortável para realizar as suas buscas, o que explica, portanto, o porquê da intercalação dos procedimentos *hands off* e *hands on*.

Por fim, destaca-se que não só a produção de atividades didáticas a partir de dados linguísticos reais dos alunos é possível. Tangível também se mostra a utilização dessa mesma ferramenta computacional (o AntConc) para traçar, futuramente, o quanto essa atividade com foco nas preposições contribuiu para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dessa classe gramatical (as preposições). Sendo assim, um possível desdobramento deste estudo poderia visar a compilação, após a aplicação da tarefa proposta neste artigo, de um novo *corpus* de aprendiz com esses mesmos graduandos do primeiro ano do curso de Letras e em situação semelhante (envolvendo uma produção de uma *fanfiction*). Assim, o objetivo do levantamento desse segundo *corpus* de aprendiz seria o de confirmar com uma análise quali-quantitativa se a atividade direcionada por dados aqui desenvolvida beneficia, de fato, o uso das preposições da língua inglesa pelos alunos.



## REFERÊNCIAS

- ANTHONY, L. *AntConc*. Versão 3.5.7. Tokyo: Waseda University, 2018. Computer Software. Disponível em: [www.laurenceanthony.net/software/antconc/](http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/). Acesso em: 10 ago. 2018.
- BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. In: TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. (org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2011. p. 301-356.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *Delta*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- BIBER, D. et al. *Student grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education, 2002.
- BOULTON, A. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, p. 534-572, 2010.
- FRANKENBERG-GARCIA, A. Corpora in ELT. In: HALL, G. (ed.). *The routledge handbook of English language teaching*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 383-398.
- GRANGER, S. Learner Corpora. In: CHAPELLE, C. A. (ed.). *The encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.
- GRANGER, S. A bird's-eye view of learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (ed.). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdã: John Benjamins, 2002. p. 03-33.
- GRANGER, S. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: GRANGER, S. (ed.). *Learner English on computer*. New York: Longman, 1998. p. 03-18.
- JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, T. (ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 293-313.
- JOHNS, T. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. *English language research journal*, Birmingham, v. 4, p. 1-16, 1991.



NEVES, A. J. *Cibercultura e literatura identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PARROTT, M. *Grammar for English language teachers*. 2<sup>nd</sup>. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SWAN, M. *Practical English usage*. 3<sup>rd</sup>. Oxford: Oxford University Press, 2005.

## ANEXO – A tarefa proposta

### TASK

You are an English teacher who takes **real language data information** into account when preparing your classes and when giving your students feedback. Below, you will find a list of sentences produced by some of your students. Using the **Corpus of Contemporary American English (COCA)** as a reference to your language analysis, prepare your feedback to your students in terms of which **prepositions** were used appropriately and which ones were not. Justify your explanations with real and authentic data and/or evidence taken from the corpus.

1) so they agreed to punish Romeo for such a tragedy. He was sent **away for a jail**, where he died. Rosaline had the baby and Romeo's Family supported

Feedback:

2) the hate between their families made their love impossible. **Desperate for not being** able to live with his great love

Feedback:

3) The girl was Juliet, she was a very young girl and **loved to walk alone** in the city to see new places.

Feedback:

4) she loved a man from the Montesquieu family. She discussed with the **family for him and** left the house. When she found him, he was flirting.

Feedback:

5) somebody getting closer and finally could see who was the **person. For their surprise** it was Rosaline, Romeo's ex girlfriend who was crying.

Feedback:

6) Above of all, Juliette decided to invite Romeo for a date before make a judgement about him
Feedback:
7) The Friar ran immediately of he church and told what he had saw for the both families, so they agreed to punish Romeo for such a tragedy.
Feedback:
8) he crossed the street and kept following her until he reached her and talked to her. The girl was Juliet, she was a very young girl and loved to
Feedback:
9) and started asking Romeo what was it about. After Rosaline tell the story for them- that she was pregnant of Romeo and they planned to stole
Feedback:
10) Romeu and Juliano In my light bed, I close my eyes and I thinks in one person, only a person, Romeo. My name is Juliano and this is the
Feedback:
11) And for each violent end in the stage, are violent delights in the backstage, theses are the dreams of the sleep of death.
Feedback:
12) One is Count Paris, the other, Romeu. And for each violent end in the stage, are violent delights in the backstage,
Feedback:

13) We started to have lunch together and talk to each other on parties. It all seemed perfect until the day I had the chance

Feedback:

14) Romeo accepted the invitation and was so excited. However at the day of the date, Juliette had to do an extra homework

Feedback:

15) immediately, I drink and than, I died. I don't know what happened with Romeo, I hope he has one man most beautiful and perfect of me

Feedback:

Concordance line	Research Method	Appropriateness	Feedback
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			
6)			
7)			
8)			
9)			
10)			
11)			
12)			
13)			
14)			
15)			