

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 50, n. 1

ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)
Universidade Federal de São Carlos (UFScar)
Rod. Washington Luís, 235 - Departamento de Letras, sala 43
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)

(Presidente) Luiz Andre Neves de Brito, 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. Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
São Carlos, São Paulo, Brasil

Comissão editorial

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

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. 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
- Prof. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH), Madrid, Espanha
- Prof. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha
- Prof. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, Rondônia, Brasil
- Prof. 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
- Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, Distrito Federal, Brasil
- Prof. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden
- Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália
- Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil
- Prof. 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
- Prof. 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

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

<i>Apresentação</i>	8
Mariana Luz Pessoa de Barros	
<i>Os usos do presente do indicativo: reflexões teóricas e proposta didática para um estudo contemporâneo da linguagem</i>	10
Regislene Dias de Almeida	
<i>O trabalho do coordenador na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): um olhar para a formação docente em serviço</i>	24
Neuraci Rocha Vidal Amorim Lília Santos Abreu-Tardelli	
<i>A vida em “Cenários”: “não, não é bem isso”</i>	42
Ivânia Campigotto Aquino Gisele Benck de Moraes	
<i>A emergência de questões culturais no teletandem: perspectivas e reflexões</i>	57
Paola de Carvalho Buvolini Kátia Rodrigues Mello Miranda Daniela Nogueira de Moraes Garcia	
<i>As memórias e a instabilidade genérica: considerações acerca dos diferentes modos de inserção do tempo no processo constitutivo de memórias de professoras</i>	74
Orasir Guiherme Teche Cális	
<i>Empréstimos de conjunções e subordinadores do Português em Nheengatu</i>	91
Gláucia Vieira Cândido Aline da Cruz Giovana Alves de Oliveira	
<i>Marcadores discursivos de base verbal: duas hipóteses de mudança em casos do verbo <i>crer</i></i>	108
Lucas Borel Cristiano Solange de Carvalho Fortilli	

<i>Ações corporificadas e construção de turnos em uma interação entre terapeuta e criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)</i>	126
Fernanda Miranda da Cruz Ana Caroline Lopes Gomes Guerra Ana Carina Tamanaha Jacy Perissinoto	
<i>Das orientações oficiais às práticas instauradas em escolas municipais do Rio de Janeiro: uma investigação sobre o ensino do componente linguístico/gramatical</i>	144
Luiz Felipe da Silva Durval	
<i>A alquimia discursiva nos processos inquisitoriais: o cruzamento das vozes do notário e do visitador nas confissões</i>	163
Gabriele Franco	
<i>Discurso delirante na esquizofrenia e o efeito de estranhamento</i>	176
João Pedro Souza Gati	
<i>Explorando o paradigma verbal latino: itens de vocabulário e operações morfológicas</i>	189
Lydsson Agostinho Gonçalves Paula Roberta Gabbai Armelin	
<i>Mudança construcional pós-construcionalização de a gente e você no português brasileiro</i>	207
Sebastião Carlos Leite Gonçalves Marcelo Henrique Vieira de Faria	
<i>Saberes docentes no Ensino de Português Língua Estrangeira: proposta para ação pedagógica</i>	227
Marina Ayumi Izaki Gómez	
<i>Princípios metodológicos para a detecção de neologismos da comunicação digital</i>	243
Ana Maria Ribeiro de Jesus	
<i>A citação em textos científicos: uma análise semio-histórica do argumento de influência</i>	262
Patricia Veronica Moreira Flavia Karla Ribeiro Santos Jean Cristtus Portela	

<i>Orações adverbiais mirativas em português brasileiro</i>	281
Juliana Fernandes Corrêa Nunes Patrícia de Araujo Rodrigues	
<i>A pontuação na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental</i>	298
Marian Oliveira Noélia Nascimento Ferraz Amorim	
<i>Avaliações e percepções sociolinguísticas</i>	318
Livia Oushiro	
<i>Diálogos entre enunciação e ensino de língua estrangeira</i>	337
João Daniel Passarelli França Marília Blundi Onofre	
<i>Considerações sobre o ensino da Fonética Forense para estudantes de Letras e Linguística</i>	357
Renata Regina Passetti Pablo Arantes	
<i>O espaço da tradução em âmbito institucional: considerações sobre os contextos acadêmico e governamental sob a ótica da virada do poder</i>	384
Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto	
<i>Sobre a sintaxe da interpretação temporal dos infinitivos em português</i>	403
Maurício Resende	
<i>Os estágios da vida humana em representações sociais: uma perspectiva da Linguística de Corpus</i>	426
Barbara Soares da Silva	
<i>Percursos de letramentos nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico de estudantes escritores inexperientes no curso de Letras Português</i>	439
José Hipólito Ximenes de Sousa	

Apresentação

Neste momento de proliferação de discursos e práticas negacionistas, de ataque às ciências, sobretudo às ciências humanas, acreditamos que a manutenção das associações científicas e a divulgação do conhecimento produzido nas diversas áreas dos estudos da linguagem tornam-se ainda mais necessárias. Isso se deve ao fato de que os estudos linguísticos ocupam um papel central de combate a esses discursos e práticas, por mostrarem a importância do conhecimento produzido a partir de bases teórico-metodológicas sólidas; por valorizarem o debate, a diversidade e o pluralismo de ideias; por auxiliarem na triagem, imprescindível, das informações que circulam atualmente, desmascarando os discursos que geram desinformação e intolerância; por atuarem de forma humanizadora.

É, nesse contexto, que anunciamos a publicação do primeiro número do volume 50 da revista *Estudos Linguísticos*. Essa edição dá continuidade a uma história de produção e de divulgação de conhecimento iniciada em 1978, quando o periódico teve sua primeira publicação, naquele momento na forma de anais do Seminário de Estudos Linguísticos, organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, o GEL.

Os 25 artigos reunidos neste número decorrem das comunicações e dos cursos realizados na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL (2020), bem como das pesquisas, individuais ou coletivas, dos associados do GEL. Os trabalhos publicados estão dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista. Filiam-se a perspectivas diferentes das ciências da linguagem, o que faz com que tenhamos 18 subáreas representadas nesta edição. São artigos que refletem, portanto, a variedade das pesquisas produzidas no estado de São Paulo, mas também em todo o território nacional e, além disso, mostram a diversidade teórica e metodológica que constitui os estudos linguísticos hoje no Brasil. As línguas e as linguagens são aqui tomadas como objeto político, social, cultural, biológico, de modo a dar conta das múltiplas dimensões que formam o ser-humano.

Quem já editou revistas científicas sabe que esse é um trabalho coletivo. Assim, agradecemos imensamente aos autores, aos pareceristas, aos membros da secretaria e da diretoria atuais do GEL (2019-2020), ao Milton Bortoleto – nosso auxiliar editorial –, à Editora Letraria. A contribuição inestimável de todos esses colaboradores é que tornou possível essa empreitada num ano marcado pela pandemia de COVID-19.



Desejamos uma excelente leitura e que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir para o fortalecimento do debate qualificado a respeito das línguas e das linguagens.

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, abril de 2021

Mariana Luz Pessoa de Barros
Editora-responsável

Os usos do presente do indicativo: reflexões teóricas e proposta didática para um estudo contemporâneo da linguagem

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2899>

Regislene Dias de Almeida¹

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão teórica sobre os usos do presente do indicativo, levando em consideração o que os documentos oficiais norteadores do ensino apontam como práticas desejáveis para o ensino de gramática, na educação básica. Analisamos algumas abordagens desse tempo verbal em materiais didáticos e apresentamos uma proposta didática voltada ao estudo do presente do indicativo no ensino fundamental. A proposta didática apresentada pretende contribuir com o estudo do verbo, à medida que aproxima esse estudo das práticas linguísticas correntes. Os resultados apontam que, mesmo os documentos oficiais e os estudos acadêmicos indicando a necessidade de uma aprendizagem linguística mais próxima da realidade, com práticas que superem a descontextualização e a mera descrição da norma, essa abordagem ainda prevalece em muitos materiais e práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: presente do indicativo; análise linguística; proposta didática.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; profregislene@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0713-3821>

Present of the indicative usage: Theoretical reflections and a didactic proposal for a contemporary language study

Abstract

This article consists of a theoretical reflection on the present of the indicative usage. This article considers the desirable practices for grammar teaching in Basic Education as defined by official teaching guidelines. The author analyses some approaches on this verbal tense in didactic materials and then presents a didactic proposal for the study of the present of the indicative in Basic Education. The didactic proposal presented intends to contribute to the study of the verb, as it brings this study closer to everyday language practices. The results suggest that the decontextualization and simple description of the norm still prevail on many pedagogic materials and practices, despite official guidelines' and academic studies' demonstration of the need for linguistic learning closer to reality.

Keywords: present of the indicative; linguistic analysis; didactic proposal.

Apresentação

O estudo dos tempos, modos e aspectos verbais é um conteúdo corrente nas aulas de Língua Portuguesa, em diversos momentos da trajetória escolar. Hoje, com um foco maior nos anos finais do ensino fundamental, mais precisamente entre o 6º e 7º anos, o ensino e a aprendizagem desse conteúdo ainda guardam resquícios das práticas pedagógicas do início do século: a memorização de nomenclaturas, apresentação de modelos de conjugação e exemplos distantes de situações de uso.

Sabemos que os anseios para que o ensino de gramática aconteça de uma forma contextualizada, ancorado nas diversas práticas de linguagem que figuram na sociedade, aparecem nos documentos oficiais já há algum tempo. Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, em 1997, temos registradas orientações para que a aprendizagem linguística supere a descontextualização e a mera descrição da norma. Esses anseios se repetem no documento mais recente, que é a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, lançada em 2017, quando trata dos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, centrados na formação de sujeitos proficientes, tendo como escopo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Dessa forma, a formação integral do indivíduo passa a ser prioritária e propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, por meio do estímulo à aplicação do que foi aprendido, na vida real.

Diante dessas necessidades, justifica-se o interesse pelo tema deste artigo. Considerando o verbo como uma categoria semântica essencial na produção dos discursos, o seu estudo, nas aulas de Língua Portuguesa, torna-se imprescindível para que nossos

alunos se comportem como sujeitos autônomos linguisticamente, capazes de entender, interpretar e produzir seus próprios discursos, empregando as variedades e os efeitos de sentido que desejarem. Acreditamos que entendendo a gramática da língua, que é o mesmo que compreender o seu funcionamento nas diversas instâncias comunicativas, teremos um falante proficiente e atuante como ser social, uma vez que as nossas interações dependem, em grande parte, da linguagem verbal.

Neste trabalho, pretendemos apresentar o ensino dos tempos e modos verbais, mais especificamente do presente do indicativo, na forma como se encontra em uma das coleções didáticas de Língua Portuguesa, aprovada pelo PNLD 2020, e em algumas gramáticas didáticas contemporâneas, considerando sua abordagem teórica e a proposição de exercícios, quando houver. Em seguida, apresentamos algumas discussões científicas sobre o aspecto verbal, encontradas em Castilho (2019) e em Vargas (2010). Por fim, sugerimos uma proposta didática para aplicação no ensino fundamental, que objetiva superar algumas abordagens tradicionais e descontextualizadas, para o ensino desse tempo verbal.

O presente do indicativo nos livros didáticos e gramáticas tradicionais

O livro didático se apresenta aos professores como um importante instrumento de trabalho. Presos em rotinas exaustivas, com excessivo número de aulas e pouquíssimo tempo para estudo e preparação de materiais, a maioria dos docentes recorre aos exercícios propostos pelos livros, que se tornam uma alternativa bastante viável para uso em sala de aula, principalmente pelo fato de estarem disponíveis a todos os alunos.

Em coleções mais recentes, de livros de Língua Portuguesa, encontramos tentativas de aproximação do estudo da gramática com o texto. As unidades e capítulos geralmente são temáticos, organizando-se por gêneros textuais ou discursivos. Em alguns, relaciona-se o conteúdo gramatical com o gênero em estudo. É comum termos, em uma unidade cujo trabalho será com sequências opinativas e argumentativas, por exemplo, carta do leitor, debate regrado, artigo de opinião, dissertação escolar. Nesse mesmo capítulo, provavelmente, a abordagem do conteúdo gramatical será centrada em articuladores e modalizadores textuais, como estratégias para “ensinar” a argumentação.

O que ocorre, no entanto, é que mesmo vinculando tópicos de gramática à constituição dos gêneros, a relação entre a gramática do texto e o texto não se estabelece. Na maioria dos livros analisados, a abordagem do conteúdo gramatical aparece em seções separadas, no capítulo, com alguns exemplos recorrendo a frases soltas, retiradas – ou não – dos textos apresentados anteriormente. Há pouca reflexão sobre o contexto discursivo ou sobre as diferenças de sentido em se utilizar esta ou aquela construção frasal, por exemplo.

Na coleção Singular & Plural, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2019), há um compêndio, ao final do exemplar de cada ano, que conta com uma relação de modelos de conjugação verbal, lista de preposições e conjunções, advérbios e locuções adverbiais, sem qualquer menção às particularidades ou situações de uso.

Em relação ao estudo dos verbos, geralmente ele é encontrado nos exemplares de 6º e 7º anos, sendo que, no 6º ano, a ênfase recai sobre os aspectos morfológicos, dentro da parte dedicada ao estudo das classes de palavras e, no 7º, abordam-se aspectos mais relacionados à sintaxe, como sua centralidade na constituição dos predicados verbais e nominais.

Como exemplo, temos os livros de 6º e 7º anos, da coleção *Português: conexão e uso*, das autoras Dileta Delmanto e Laís B. de Carvalho (2018), aprovada pelo PNLD 2020. O exemplar de cada ano é composto por oito unidades e, em cada unidade, há uma seção intitulada “Reflexão sobre a língua” em que são apresentados tópicos gramaticais. No exemplar do 6º ano, o estudo do verbo aparece na unidade 5, logo após os estudos do substantivo (unidade 3) e do adjetivo (unidade 4). Nessa unidade, as autoras trazem definições sobre a classe de palavras (o que é o verbo, suas flexões em pessoa, número, tempos e modos) e exercícios relacionados a esses conceitos. Já no livro do 7º ano, o estudo do verbo situa-se nas unidades 2 e 3, centrando-se nos usos dos tempos verbais, no modo indicativo.

Em relação aos exercícios que acompanham as explicações teóricas, são comuns aqueles que pedem ao aluno para identificar o tempo e modo verbais que estão sendo utilizados nos textos apresentados e que situações expressam. Como expectativa de resposta, espera-se que os alunos consigam identificar os tempos e modos, nomeando-os, e relacioná-los às definições que constam em “box explicativos”. Trazemos como exemplo, aqui, a reprodução de algumas definições encontradas nas caixas explicativas do exemplar de 6º ano, de Delmanto e Carvalho: a) “O uso do modo **indicativo** expressa fatos considerados reais, certos, verdadeiros” (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p. 168, grifo das autoras). b) “O uso do modo **subjuntivo** expressa fatos considerados duvidosos, incertos ou possíveis, mas não necessariamente verdadeiros” (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p. 169, grifo das autoras). c) “O uso do modo **imperativo** pode expressar ordem, pedido, proibição, convite ou recomendação, dependendo do contexto em que é utilizado” (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p. 170, grifo das autoras).

Percebemos que esses conceitos pretendem ser recuperados em exercícios que trazem um texto para estudo, acompanhado de questões de interpretação e outras como: “Observe as formas verbais empregadas no texto e responda: em que tempo e modo verbal elas estão? Essas formas verbais expressam fato ou opinião?” (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p. 179). Como expectativa de resposta, espera-se que o aluno saiba que as formas verbais empregadas no texto – no caso aqui citado, um cartaz de publicidade

do Ministério da Saúde, sobre obesidade infantil – estão no presente do indicativo e que expressam fatos. Verificamos, portanto, que a expectativa de resposta é análoga ao que está contido na caixa explicativa sobre o presente do indicativo, ilustrado no parágrafo anterior.

Nas gramáticas normativas tradicionais ou didáticas, como a de Cipro-Neto e Infante (2003) e a de Cegalla (2001), o estudo dos verbos é dedicado à seção de morfologia, com a subdivisão em mais de um capítulo, em que são abordados conceitos como estrutura das formas verbais, flexões, tempos, modos, conjugações e formas nominais. Em algumas, há a tentativa de exemplificar os usos dos verbos em enunciados comuns nas práticas linguísticas cotidianas, como em anúncios publicitários, letras de canções, matérias de jornal. Em outras, no entanto, ainda encontramos exemplos canônicos de escritores consagrados, com registros linguísticos bem mais próximos do século XIX que dos dias atuais.

Trazemos essa observação ao texto porque acreditamos que, ao produzir um material didático, algumas escolhas acabam distanciando ainda mais o estudo da língua de seus reais usos e, conseqüentemente, de seus falantes, o que justifica alguns dizeres que nós, professores de Português, ouvimos, com certa frequência, de nossos alunos e das pessoas com quem convivemos, como: “português é difícil” ou “eu não sei falar direito”...

Dessa forma, cabe evidenciar, ainda, a proposta de trabalho para o componente de Língua Portuguesa, na BNCC, que

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Temos, nesse excerto, de forma bastante clara, o apontamento da necessidade de um trabalho linguístico articulado às situações de produção discursivas e aos usos significativos da linguagem, o que nos possibilita pensar em materiais cada vez mais relacionados às práticas sociais de uso da linguagem, do ponto de vista da seleção de repertório e da promoção de reflexão sobre a língua.

Pensando nessa articulação linguístico-discursiva de que trata a BNCC é que propostas desarticuladas das situações reais de uso da linguagem, como mera memorização de nomenclaturas, classes ou categorias gramaticais, não devem mais ter lugar na escola.

Antes de passarmos à próxima parte do trabalho, na qual pretendemos apresentar alguns estudos teóricos acerca do uso do presente do indicativo, trazemos alguns conceitos e atividades encontrados nos livros didáticos das coleções e gramáticas aqui citadas.

Como definição de verbo, temos, em Cegalla (2001, p. 182), a “palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno”. Já em Cipro-Neto e Infante (2003, p. 119),

Verbo é a palavra que se flexiona em número (singular/plural), pessoa (primeira, segunda, terceira), modo (indicativo, subjuntivo, imperativo), tempo (presente, pretérito, futuro) e voz (ativa, passiva, reflexiva). Pode indicar ação (fazer, copiar), estado (ser, ficar), fenômeno natural (chover, anoitecer), ocorrência (acontecer, suceder), desejo (aspirar, almejar) e outros processos.

É possível perceber, por essas duas definições, que conceituar o verbo a partir de suas características semânticas – embora Cipro-Neto e Infante apresentem outras características, além delas – é recorrente, tanto que, no livro didático do 6º ano, encontramos a mesma definição presente em Cegalla. De acordo com Ilari e Basso (2008, p. 264), quem fez a primeira sistematização sobre a semântica do verbo foi Aristóteles, que “separava os verbos em três grandes categorias: ‘estados’, ‘movimentos’ e ‘atividades’”. Constatamos que, de certa forma, essa noção de classificação permanece nos conceitos atuais.

A respeito do tempo verbal, uma definição comum do presente do indicativo é que “representa ações que ocorrem no momento da fala/ escrita” (CIPRO-NETO; INFANTE, 2003, p. 122) ou que ele “situa o fato ou ação verbal que ocorre *durante* o ato da comunicação” (CEGALLA, 2001, p. 182, grifo do autor).

A partir dessas definições, um tanto restritivas se comparadas à amplitude dos tempos gramaticais e cronológicos dos discursos, é que se formam uma cadeia de questionamentos, muitas vezes, de difícil abordagem pelo professor. Ora, se o Presente do Indicativo é um tempo verbal que representa ações simultâneas à fala/escrita, como justificar o seu uso em enunciados como: (a) *Joana não fuma*, (b) *Se saio mais tarde, perco o ônibus* ou (c) *Vivemos dias difíceis*. Ainda, tomando a definição de que esse tempo situa ações ocorridas durante o ato da comunicação, como explicar a construção de roteiros cinematográficos, por exemplo, que descrevem ações a serem realizadas futuramente e que, no entanto, fazem largo uso do presente do indicativo?

Para responder a essas questões, tão comuns nas práticas comunicativas atuais, mas tão pouco evidenciadas nos materiais didáticos, recorreremos, no próximo tópico, ao que autores como Castilho (2019) e Vargas (2010) apontam como relação entre tempo e aspecto verbal.

Aspecto e tempo verbal: outra abordagem para o presente do indicativo

Embora haja uma necessidade de distinção entre tempo e aspecto verbal, compartilhamos das ideias de Vargas (2010), para quem o fenômeno do aspecto verbal é estreitamente ligado à categoria de tempo. O mesmo se vê em Castilho (2019), quando afirma que é praticamente impossível descrever o tempo verbal sem considerar o aspecto, ao mesmo tempo. Isso se justifica, ainda de acordo com Vargas (2010), porque ambas as categorias se apoiam na noção de tempo.

“Tempo é uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida à situação de fala.” (CASTILHO, 2019, p. 418). Isso significa que, tomando por base o sujeito falante, é que temos a representação da anterioridade, da simultaneidade e da posterioridade do ato de fala. Ao aspecto, relacionam-se noções como duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim, o que nos permite dizer, segundo esses dois autores, que o tempo pressupõe o aspecto.

Vargas (2010), fazendo uso de dois aspectos considerados básicos pelos gramáticos que se dedicam ao estudo do verbo, elenca o perfectivo, que exprime um fato tomado em sua completude, ou seja, um fato concluído, acabado, e o imperfectivo, que compreende as várias fases de um processo considerado em seu desenvolvimento, em sua duração e continuidade.

Levando em conta esses estudos e nossas necessidades de expressão de circunstâncias diversas, podemos admitir ao menos três situações de uso dos verbos que, de acordo com Castilho (2019), são as seguintes: a) o tempo real, quando o tempo que o falante usa coincide com o tempo cronológico; b) o tempo fictício ou metafórico, que é aquele que difere do tempo cronológico; c) o uso atemporal, que expressa um sentido vago e impreciso.

Naturalmente, essas três situações de uso acima referidas aplicam-se também ao presente do indicativo. Isso nos possibilita, então, explicar que, no exemplo (a) *Joana não fuma*, embora o verbo *fumar* esteja flexionado no presente do indicativo, temos um registro atemporal do verbo, uma vez que ele expressa uma predisposição, e não uma ação que ocorre no momento da fala, como encontrado nas definições correntes para esse tempo verbal. Em (b) *Se saio mais tarde, perco o ônibus*, temos um presente metafórico, utilizado no lugar do pretérito imperfeito do subjuntivo e em (c) *Vivemos dias difíceis*, há um presente largo ou imperfectivo, em consonância com o tempo real, representando a continuidade típica do aspecto verbal em questão.

Julgamos que uma abordagem menos restritiva e normativa do tempo e aspecto verbal, substituída por uma mais ampla e significativa, aproximem o ensino da gramática dos falantes, levando-os a utilizar os diversos mecanismos linguísticos nos mais variados contextos discursivos.

No próximo item, apresentamos uma proposta didática para abordagem dos usos do presente do indicativo, de forma a considerar as bases teóricas aqui apresentadas.

Proposta didática

A proposta didática que apresentamos aqui pode ser desenvolvida com alunos do 7º ano do ensino fundamental – anos finais, em aproximadamente, 6 aulas. O objetivo dessas atividades é levar o aluno a refletir sobre as diferenças entre o tempo gramatical e o tempo cronológico, em relação aos usos do presente do indicativo, na construção de textos diversos.

Na sua execução, escolhemos o gênero canção, a partir da obra “Iracema”, do cantor e compositor brasileiro, Adoniran Barbosa, e uma notícia de jornal. A preferência pela canção justifica-se pelo fato de que

[...] o cancionário popular brasileiro é rico e variado, constituindo-se um campo de estudo muito fértil. A canção popular brasileira, mesmo sendo um gênero tão representativo da nossa cultura, ainda foi pouco estudada do ponto de vista discursivo. (CARETTA, 2009, p. 112).

O primeiro passo para o desenvolvimento da proposta de atividades é a apresentação da canção “Iracema”. É imprescindível que a audição da canção seja garantida aos alunos, uma vez que, de acordo com Costa (2001), estamos trabalhando com um gênero sincrético, composto por duas linguagens, a verbal e a musical, e cujos sentidos só se dão na relação entre essas semioses. Por vezes, vemos em materiais didáticos a utilização da letra da canção, tomada como se fosse um poema, sem qualquer menção à parte musical que compõe o gênero. Nossa intenção aqui é privilegiar o estudo da canção como um todo, não apenas da letra, por isso, ouvi-la na voz do intérprete, com todos os arranjos musicais é fundamental para uma abordagem mais completa do gênero em questão. Essa abordagem indissociável entre letra e música, num primeiro momento, torna-se importante para apresentar a canção da forma em que ela circula no cotidiano. Quando ouvimos a canção, não temos a linguagem verbal e musical dissociadas, mas formando uma unidade que caracteriza o gênero.

Sabemos das limitações que o material impresso pode imprimir ao trabalho com gêneros circulados em outras mídias, como a canção, por exemplo. Nossa proposta, para

superar essas limitações, é lançar mão da tecnologia disponível e acessível aos alunos e professores, como o celular, por exemplo. Pensando no suporte impresso, apresentamos a letra da canção acompanhada por um *QR Code* e um *link*, que possibilitam o acesso a sua audição por meio do aparelho celular. Segue nossa proposta de apresentação da canção:

Figura 1. Apresentação da canção “Iracema”, de Adoniran Barbosa

<p>Iracema, eu nunca mais que te vi Iracema, meu grande amor, foi embora Chorei, eu chorei de dor porque Iracema, meu grande amor foi você</p>	<p>De lembranças guardo somente suas meias e seus sapatos Iracema, eu perdi o seu retrato</p> <p>- Iracema, fartavam vinte dias pra o nosso casamento Que nós ia se casar Você atravessou a São João Veio um carro, te pega e te pincha no chão Você foi para Assistência, Iracema O chofer não teve culpa, Iracema Paciência, Iracema, paciência</p>	<p>E hoje ela vive lá no céu E ela vive bem juntinho de nosso Senhor De lembranças guardo somente suas meias e seus sapatos Iracema, eu perdi o seu retrato</p> <p>Compositor: Adoniran Barbosa Letra de Iracema © Irmaos Vitale Sa</p> <p>PARA OUVIR: Use o celular ler o QRcode ou acesse o link: https://bit.ly/31Pdv9R</p> 
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora como trabalho acadêmico da disciplina de Gramática, Variação e Ensino, no curso de Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Material não publicado

Após a audição da canção, é interessante conversar com os alunos sobre os sentimentos despertados pela música, sobre a temática, o tom de voz empregado pelo intérprete, se os fatos narrados pela letra relacionam-se com o acompanhamento musical, despertando alegria, tristeza ou outros sentimentos em quem está ouvindo.

Na sequência, podem ser apresentadas informações sobre o cantor e sobre o momento de produção da canção. Uma boa estratégia para esta etapa é explorar a capa e contracapa do disco de lançamento da canção, atentando-se para a data de composição e gravação da música. Em relação à “Iracema”, podemos levantar os seguintes dados: a) foi composta em 1956, por Adoniran Barbosa (1910-1982); b) Adoniran ficou conhecido como o pai do samba paulista, retratando o modo de vida das pessoas, na época da expansão e modernização das cidades; c) a canção foi criada a partir de uma notícia de

jornal, sobre um atropelamento; d) os atropelamentos eram muitos comuns nessa época, devido à reestruturação da cidade de São Paulo, com o alargamento de ruas e avenidas, fazendo parte da crescente onda de violência urbana, também retratada pelo autor; e) os acontecimentos reais, segundo o autor, deram-se na Rua Consolação, que foi substituída, na música, por Avenida São João.

Em continuidade à análise, as seguintes questões podem ser propostas:

Figura 2. Proposta de questões sobre o texto apresentado

➤ Como vemos, o autor escreveu a canção a partir de uma notícia de atropelamento, lida no jornal. Isso significa que os fatos narrados na canção são anteriores ao acontecimento.

Observe os verbos que ele utiliza, para marcar o tempo dos acontecimentos, na letra da canção:

"Iracema, meu grande amor, **foi** embora
Chorei, eu **chorei** de dor porque..."

"Eu **falava**, mas você não me **escutava** não
Iracema você **travessou**" contramão"

**De acordo com a norma padrão da língua portuguesa, a grafia deste verbo é "atravessar".*

Os verbos destacados acima dizem respeito a acontecimentos no passado, presente ou futuro?

"E hoje ela **vive** lá no céu
E ela **vive** bem juntinho de nosso Senhor
De lembranças **guardo** somente suas meias e seus sapatos"
"Você **atravessou** a São João
Veio um carro, te **pega** e te **pincha** no chão"

E esses verbos? Expressam acontecimentos ocorridos em que momento da narrativa?

Fonte: Elaborado pela autora como trabalho acadêmico da disciplina de Gramática, Variação e Ensino, no curso de Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Material não publicado

A partir desse momento, podemos analisar com os alunos os versos da canção, propostos nas questões anteriores. Dessa forma, teremos que no verso "E hoje ela vive lá no céu", a forma verbal "vive" indica uma ação duradoura (o sujeito está vivendo), ocorrida em

simultaneidade com a fala/escrita. Em “Veio um carro, te pega e te pincha no chão”, as formas verbais “pega” e “pincha” estão empregadas com o sentido de ações situadas anteriormente ao momento da fala/escrita (veio um carro, te pegou e te pinchou no chão). Trata-se de um presente metafórico, bastante usado na construção de narrativas, para se referir a fatos passados, dando mais vivacidade às histórias. Já em “Qualquer dia você sai e é atropelada”, as formas verbais “sai” e “é” estão empregadas com o sentido de ações situadas posteriormente ao momento da fala/escrita (qualquer dia você sairá e será atropelada). Trata-se também de um presente metafórico, utilizado para se referir ao futuro. Por fim, em “Ele é considerado um dos mais importantes sambistas do país”, a forma verbal “é” indica uma verdade, sem, necessariamente, marcar um tempo. Figura-se, assim, o presente atemporal, das verdades eternas, dos ditados populares.

Após a reflexão sobre os diferentes usos atrelados ao presente do indicativo, na canção de Adoniran, sugerimos apresentar uma notícia de jornal que, preferencialmente, dialogue com o tema da canção. Dessa maneira, podem ser exploradas relações intertextuais e interdiscursivas, na análise dos textos. Segue-se nossa sugestão de notícia, veiculada num jornal *on-line*.

Figura 3. Notícia sobre um atropelamento

The image shows a screenshot of a news article from the website 'AGORA MATO GROSSO'. At the top, there is a navigation bar with the site's logo and a banner that reads 'Preservar o meio ambiente para as futuras gerações. Essa ideia está pra peixe.' Below the navigation bar, the article title is 'TRAGÉDIA Pedestre morre após ser atropelado na MT-130' with a subtitle 'O veículo envolvido no acidente não foi identificado'. The article is dated '23 de novembro de 2019, 09:11' and is by 'André Oliveira'. A photograph shows an ambulance with 'RESGATE' written on its side at night. The text below the photo states: 'Um homem ainda não identificado aparentando ter 43 anos morreu após ser atropelado na madrugada desse domingo (24), na MT-130, próximo a entrada do sítio Recreio, em Rondonópolis (MT). A equipe do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) compareceu no local e constatou a morte da vítima. Equipes da Polícia Militar (PM) e Polícia Civil (PC) também estiveram no endereço.'

Fonte: <https://www.agoramt.com.br/2019/11/pedestre-morre-apos-ser-atropelado-na-mt-130>.
Acesso em: 26 nov. 2019

Figura 4. Texto da notícia, ampliado

Um homem ainda não identificado aparentando ter 45 anos morreu após ser atropelado na madrugada desse domingo (24), na MT-130, próximo a entrada do Globo Recreio, em Rondonópolis (MT).

A equipe do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) compareceu no local e constatou a morte da vítima. Equipes da Polícia Militar (PM) e Polícia Civil (PC) também estiveram no endereço.

Fonte: <https://www.agoramt.com.br /2019/11/pedestre-morre-apos-ser-atropelado-na-mt-130>.
Acesso em: 26 nov. 2019

Sobre a análise da notícia, as seguintes questões podem ser propostas: a) Quais os tempos verbais utilizados no título da notícia? b) E no corpo da notícia, quais os tempos verbais predominantes? c) Por que você acha que os autores escolhem tempos verbais diferentes para o título e o corpo do texto? d) A notícia, como a canção ouvida, trata de um atropelamento. Em ambos os textos, os autores utilizam verbos no passado e no presente, alternadamente. Há diferença de sentido em dizer: “Pedestre morre após ser atropelado” e “Pedestre morreu após ser atropelado”? Qual/quais?

Ao propormos essas questões, esperamos que os alunos identifiquem que o tempo verbal utilizado no título da notícia “Pedestre morre após ser atropelado na MT-130” é o presente do indicativo, que difere dos tempos verbais predominantes no corpo da notícia, em que prevalece o pretérito perfeito, com as formas “morreu”, “compareceu”, “constatou” e “estiveram”. Esperamos, ainda, que eles consigam apresentar uma reflexão sobre a escolha de tempos verbais diferentes no título e no corpo da notícia, relacionando-a aos efeitos de sentido. No título, a utilização da forma verbal “morre”, no presente do indicativo, está relacionada à ideia de instantaneidade, momentaneidade, característica do gênero. Já no corpo do texto, o pretérito perfeito é utilizado para se referir ao momento de ocorrência dos fatos reportados na notícia, em relação ao momento em que se escreve. Pelo uso desse tempo verbal, é possível saber que os fatos narrados ocorreram anteriormente ao momento da escrita.

Por fim, esperamos que eles sejam capazes de explicar a diferença de sentido existente entre: “Pedestre morre após ser atropelado” e “Pedestre morreu após ser atropelado”, percebendo que, na primeira ocorrência, o verbo empregado no presente do indicativo relaciona-se à ideia do momento, de um fato que ocorre “agora” e, na segunda, a forma “morreu” remete a um fato passado, já ocorrido. A partir desses usos e da consideração de que o texto estudado é uma notícia, é possível perceber a intencionalidade do autor em apresentar ao leitor fatos recentes, momentâneos.

No desenvolvimento da proposta didática, seja essa que sugerimos ou outra, é fundamental proporcionar aos alunos o contato com diferentes notícias de jornais impressos e *on-line*, bem como chamar a atenção para o uso corrente do presente do indicativo nos títulos das notícias. Oferecer uma variação nos tamanhos dos textos também é bastante desejável, pois ao apresentar notícias com diferentes extensões textuais é possível explorar mais formas verbais. Sobre a necessidade de trabalho com a diversidade de textos, temos a seguinte constatação:

Ao inserirmos a diversidade de gêneros nas práticas didáticas, colocamos o aluno em contato com gêneros textuais que são produzidos fora da escola, em diferentes áreas de conhecimento, para que ele reconheça as particularidades do maior número possível deles, e possa preparar-se para usá-los de modo competente quando estiver em espaços sociais não escolares. (SANTOS; SILVEIRA, 2021, n.p.).

Em suma, permitindo o contato com uma variedade de textos é que os estudantes poderão estabelecer relações entre os textos e perceber os padrões de escrita que se repetem nos mesmos gêneros, podendo fazer uso deles, com proficiência.

Considerações finais

Ao escrever o presente artigo, sobre os usos do presente do indicativo, levando em conta alguns estudos sobre o aspecto e tempo verbal, pudemos analisar algumas produções didáticas que estão longe de contemplar um uso significativo da linguagem, como requerem, já há algumas décadas, os documentos oficiais norteadores do ensino.

A intenção de elaborar e trazer uma proposta didática, aqui, foi promover a aproximação entre os estudos acadêmicos e as bases teóricas com as práticas de sala de aula. Dessa forma, foi possível perceber a necessidade de viabilizar tempo e condições de estudo ao professor, para que ele possa se dedicar à seleção, ou mesmo elaboração, de materiais didáticos mais relevantes aos seus alunos.

Por fim, acreditamos, com essa abordagem dos usos do presente do indicativo, aproximar o estudo dos tempos verbais às situações reais de uso, fugindo de um tratamento mecânico e distanciado da linguagem, no cotidiano, que, muitas vezes, está presente nas gramáticas tradicionais e livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. Letras. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/adoniran-barbosa/>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: www.basenacional.comum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 mar. 2019.

CARETTA, A. A. A canção popular: uma análise discursiva. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. de A.; CONDÉ, V. G. (org.). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 99-114.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 416-433.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

CIPRO-NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2003.

COSTA, N. B. da. *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. *Português: conexão e uso*. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2018a.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso*. 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2018b.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular e plural*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2019.

ILARI, R.; BASSO, R. M. Classes de palavras e processos de construção. 3. O verbo. In: NEVES, M. H. de M.; ILARI, R. (org.). *Gramática do Português Falado Culto no Brasil*. v. II Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

OLIVEIRA, A. Pedestre morre ao ser atropelado na MT-130. *Agora Mato Grosso*. Mato Grosso, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www.agoramt.com.br /2019/11/pedestre-morre-apos-ser-atropelado-na-mt-130/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SANTOS, H. A. dos; SILVEIRA, S. P. B. B. da. *A importância da utilização do texto e a articulação entre as áreas de conhecimento*. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm>. Acesso em: 1 fev. 2021.

VARGAS, M. V. O ensino do verbo: tempo e aspecto como categorias semântico-discursivas. *Linha D'Água*, n. esp., p. 119-131, 27 set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0ispep>. Acesso em: 13 dez. 2019.

O trabalho do coordenador na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): um olhar para a formação docente em serviço

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2863>

Neuraci Rocha Vidal Amorim¹

Lília Santos Abreu-Tardelli²

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a síntese da análise de três textos sobre o trabalho do coordenador pedagógico: a lei municipal que regulamenta a função da Hora de Trabalho Pedagógico (HTPC), um diário de campo de uma professora-pesquisadora no momento da HTPC e um comentário escrito pela coordenadora e que compõe o método de instrução ao sócia. As análises foram feitas com base no folhado textual do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009) e complementado pela teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1984). Nosso objetivo com as análises é discutir a formação docente a partir da investigação do trabalho do coordenador pedagógico e do espaço da HTPC. Os resultados apontam a falta de autonomia do coordenador na HTPC e a amputação de suas decisões em relação à formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo; trabalho do coordenador; formação de docentes em serviço.

1 Professora Municipal de Educação Básica I, Votuporanga, São Paulo, Brasil; neuramorim@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1719-2435>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; lilia.abreu-tardelli@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-7870-1710>

The pedagogical coordinator's work during the Collective Pedagogical Work Hour: a look at in-service teacher education

Abstract

This article aims to present the synthesis of the analysis of three texts about the pedagogical coordinator's work: the municipal law that regulates the Collective Pedagogical Working Hour (HTPC), a field diary kept by the teacher-researcher during the HTPC moments, and a commentary written by the coordinator which compounds the "instruction to the double" method. The analyses were conducted within the Sociodiscursive Interactionism's (ISD) text framework (BRONCKART 1999, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009) and complemented by Ducrot's polyphonic enunciation theory (1984). Our objective with the analyses is to discuss teachers' education based on the research about the pedagogical coordinator's work and the HTPC's space. The results point to the coordinator's lack of autonomy at the HTPC and the amputation of their decisions regarding teachers' continuing education.

Keywords: Collective Pedagogical Work Hour; coordinator's work; in-service teacher education.

Introdução

Este artigo³ se insere no escopo de pesquisas que investigam o trabalho educacional a partir da análise das ações e discursos *no* e *sobre* o trabalho, ou seja, nas diferentes situações de trabalho (reuniões de professores, sala de aula, reuniões pedagógicas etc.) e em textos sobre o trabalho educacional (leis e textos prescritivos de modo geral)⁴.

Ao reconhecer a pertinência da abordagem do trabalho do professor, Machado (2004) adota aportes teóricos das ciências do trabalho, mais especificamente da Ergonomia da Atividade francesa e da Clínica da Atividade, unindo-os aos aportes do interacionismo sociodiscursivo para investigar textos elaborados em situação de trabalho docente e sobre esse trabalho, a fim de compreender como esse ofício é configurado verbalmente por meio de prescrições, avaliações, interpretações⁵.

3 Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado de Amorim (2017).

4 Uma síntese da gênese dessa compreensão é materializada na obra de 2004, *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, organizada por Anna Rachel Machado, para defender a investigação do trabalho educacional a partir de diferentes coerções: do sistema educacional, dos sistemas de ensino, dos sistemas didáticos, dos artefatos materiais ou simbólicos, dos impedimentos e conflitos internos ou externos.

5 Todos os aportes teórico-metodológicos citados têm como base a compreensão vigotskiana do desenvolvimento humano.

Este artigo investiga uma das dimensões do trabalho docente que é a participação em reuniões pedagógicas que, dentre outras finalidades, se volta para a formação continuada de professores em serviço. Devido ao fato de essa tarefa do professor estar diretamente ligada ao coordenador pedagógico, responsável por esse momento, discutimos a formação docente a partir da investigação do trabalho desse profissional. Como afirma Machado (2010, p. 164): “o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas, e inter-relacionadas”.

Uma dessas situações é o momento de formação continuada que ocorre durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo⁶ (HTPC), e que fica a cargo de um profissional legalmente instituído, o coordenador pedagógico. A HTPC, de acordo com a Legislação⁷, deve fomentar na escola a formação do professor em serviço e o fortalecimento do grupo de docentes, priorizando uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento adequado aos discentes. Nesse espaço, o coordenador pedagógico é o responsável por garantir a efetivação do que orientam as prescrições. A HTPC torna-se, então, objeto de investigações por diferentes pesquisadores cuja finalidade é caracterizar, discutir os problemas pela ótica docente e analisar a influência desse momento para o trabalho dos professores. É o caso dos estudos de Bozzini e Oliveira (2006), Oliveira (2006), Mendes (2008), Fogaça (2010), França e Marques (2012), Souza (2013), Bozzini e Freitas (2014) e De Grande (2015). Além desses trabalhos, encontramos também pesquisas que buscam compreender o processo de formação de professores a partir da perspectiva do trabalho do coordenador pedagógico, pois é o responsável por mediar as reflexões dos professores acerca de suas práticas. Dessa forma, os estudos de Machado e Arribas (2011), Fernandes (2012), Cunha, Ometto e Prado (2013), Mansano (2014), Placco, Souza e Almeida (2012) discutem o papel do coordenador na busca por garantir que a formação continuada possa ocorrer nas escolas.

Machado e Arribas (2011) discutem a necessidade de o coordenador ter garantidos os meios adequados para cumprir os papéis de formador e pesquisador no espaço escolar. Fernandes (2012), após discutir as publicações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos anos de 1996 a 2010 para buscar o entendimento do trabalho do coordenador pedagógico, considera que essa função está alterada devido ao grande número de tarefas e à regulação do docente.

6 De acordo com Bozzini e Freitas (2014), no ano de 2012, a denominação de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na rede estadual de ensino, foi alterada para Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Neste artigo, empregamos Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva (HTPC) devido à denominação que consta na legislação do município onde os dados foram coletados.

7 Lei complementar nº 215/12 do município onde se situa a escola onde os dados foram coletados.

Este artigo vem fazer coro às vozes dos demais trabalhos sobre o coordenador pedagógico e sobre a importância do espaço da HTPC na formação docente. Para atingirmos nosso objetivo, iniciamos apresentando o quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), que prioriza a importância das práticas de linguagem como instrumentos do desenvolvimento humano, em seguida, a metodologia e o resultado das análises realizadas e, por fim, as considerações finais para que possamos compreender as funções de fato exercidas pelo coordenador na HTPC e como isso pode (des)orientar a formação do professor em serviço que dela participa.

O quadro de análise textual na perspectiva do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma abordagem que compreende as práticas linguageiras como instrumentos do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006). Relacionada a essa importância das práticas linguageiras, para o ISD, a ação, na perspectiva psicológica, é acessível somente de modo indireto, sendo sua interpretação possibilitada por uma metodologia desenvolvida com base em Ricoeur, vinculada aos textos elaborados antes, durante ou depois dela (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011).

Assim, para a construção dessa metodologia interpretativa, Bronckart (1999) elabora o quadro de análise textual posteriormente reorganizado e complementado (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009, BRONCKART, 2006, 2008). O quadro de análise possibilita “detectar essas representações ou(re) configurações) com um instrumental analítico bastante refinado e informado pelos estudos da linguagem” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 19).

Em sua proposta de análise, Bronckart (1999) compreende que a estruturação de um texto é composta por três camadas interativas e interligadas hierarquicamente, a exemplo de um folhado textual: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto, segundo o autor (1999), apresenta: o plano mais geral do texto, os tipos de discurso e as sequências. Os mecanismos de textualização, segunda camada, são responsáveis pela conexão, coesão nominal e coesão verbal e, por fim, na terceira camada, os mecanismos enunciativos são compreendidos como o posicionamento enunciativo, as vozes e as modalizações.

Neste artigo, utilizamos principalmente o instrumental analítico conforme apresentado por Machado e Bronckart (2009) por incluir o nível semântico ou referente à semiologia do agir que possibilita a análise de textos sobre o trabalho educativo, no entanto, também recorreremos ao texto de Bronckart (1999, 2008) e de Bulea (2010).

O início da análise do texto ocorre, segundo Machado e Bronckart (2009), a partir da exploração do contexto de produção⁸. O contexto de produção designa os parâmetros que influenciam a construção e organização de um texto. Assim, o contexto de produção pode ser subdividido em contexto físico (lugar de produção, tempo físico de produção, identificação do emissor e do receptor) e em contexto socio subjetivo (normas, regras, valores, a relação sociointeracional entre enunciador e enunciatário). Após o levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção, é preciso considerar que o contexto sócio-histórico mais amplo possibilita identificar de que forma os fatores sociais, históricos, culturais e políticos podem ou não ter influenciado as interpretações configuradas nas produções verbais, no nosso caso, sobre o trabalho do coordenador.

Após as considerações sobre o contexto de produção e do contexto sociointeracional mais amplo, ocorre a análise do que se compreende como o nível organizacional do texto. A delimitação do plano global, de acordo com os autores, orienta-se a partir de “diferentes índices linguísticos (os macroorganizadores textuais, por exemplo), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (presença de parágrafo introdutório, apresentando as divisões do texto)” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 54) além dos conhecimentos referentes ao gênero do texto.

Em relação aos tipos de discurso (ainda pertencente à infraestrutura geral do texto), Bronckart (2008) esclarece que todo texto é constituído por partes que podem ser reconhecidas pelo seu papel semântico-pragmático. Cada parte dessa possui um rearranjo de unidades linguísticas próprias, como os tempos verbais, pronomes, conectores, advérbios de modalização. O autor, dessa forma, denomina esses segmentos de tipos de discurso e divide-os em quatro tipos.

O *discurso interativo* caracteriza-se por constituir-se pelo mundo discursivo conjunto (mundo do expor) à elaboração do texto. Evidencia os parâmetros da situação de produção (implicação) (MACHADO, 1998). Suas propriedades linguísticas caracterizadoras são o emprego de verbos e de pronomes em 1ª pessoa e de 2ª pessoa. Presente, futuro perifrástico, imperativo e futuro do presente são os tempos verbais predominantes (MACHADO, 2005).

No *discurso teórico*, o mundo discursivo é conjunto (mundo do expor) e estrutura o conteúdo “como se sua validade fosse absoluta ou pelo menos como se sua validade

8 Neste artigo, discutimos, de forma sucinta, os elementos textuais que são analisados pelo instrumental do LSD, no entanto, alguns pontos não são discutidos, pois não recorreremos a eles para análise de nossos dados neste artigo. Para uma compreensão mais profunda da base epistemológica de Bronckart e dos teóricos de linguagem que compõem sua obra, consultar *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (BRONCKART, 1999).

fosse independente das circunstâncias particulares do ato de produção” (autônomo) (BRONCKART, 1999, p. 301). Suas características linguísticas são: presente histórico, participantes, tempo e lugar não marcados no texto.

O *relato interativo* constitui o mundo discursivo do narrar que se encontra disjunto ao do texto. Explicita os parâmetros da situação de produção (implicação) e suas propriedades linguísticas são verbos e pronomes na 1ª pessoa e tempos verbais como pretérito perfeito e imperfeito (MACHADO, 1998).

Já o tipo de discurso *narração* caracteriza-se por constituir-se disjunto do momento de interação e não fazer referências aos parâmetros da produção do texto (autônomo). Prevalece o uso do pretérito perfeito (MACHADO, 1998).

Em relação ao nível enunciativo, identificam-se os elementos que evidenciam a enunciação: primeira ou terceira pessoa, quais as vozes trazidas e quais modalizadores são textualizados. Em relação às vozes, para Machado e Bronckart (2009), quando as inserções de vozes ocorrem de forma explícita (discursos direto e indireto, para X, consoante a X, aspas, expressões populares), podem evidenciar posicionamentos diferentes a respeito de um mesmo agir dentro do texto. Ainda, a partir do verbo empregado para marcar o início da fala alheia, podemos conhecer a perspectiva do autor do texto. Quando as inserções de vozes são implícitas, para Machado e Bronckart (2009) é preciso recorrer a Ducrot (1987) cuja discussão sobre polifonia difere locutor e enunciador. O estudioso esclarece que:

[...] o sentido do enunciado, na representação que ele dá da enunciação, pode fazer surgir aí vozes que não são as de um locutor. Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192).

Desse modo, o locutor consegue articular e organizar, por meio da enunciação, enunciadores com perspectivas e atitudes diferentes das do locutor. É o caso da conjunção adversativa *mas* e da negação que fazem surgir dois enunciadores (DUCROT, 1987).

Em relação às modalizações, parte integrante dos mecanismos enunciativos (terceira camada do folhado textual), segundo Bronckart (1999), as deônticas evidenciam julgamentos sobre o conteúdo abordado sob o ponto de vista das avaliações e regras do mundo social, então expressam perspectivas a partir “do domínio do direito, da obrigação

social e/ou da conformidade com as normas em uso". Já as modalizações apreciativas, ligadas ao mundo subjetivo, analisam os conteúdos tratados como sendo "benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora" (BRONCKART, 1999, p. 331-332). Por fim, as modalizações pragmáticas evidenciam "aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.), em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda capacidades de ação" (BRONCKART, 1999, p. 332).

De acordo com Machado e Bronckart (2009), no nível semântico, último nível de análise do texto (ampliou-se assim o quadro proposto em 1999), compreendemos as categorias do agir que são subsidiadas pelos níveis: organizacional e enunciativo. Para discussão desse nível, recorreremos à Bulea (2010), pois a fim de interpretar o trabalho de enfermeiras, juntamente com essas trabalhadoras, a pesquisadora criou categorias de análises denominadas de figuras de ação. Bronckart e Leurquin (2010) explicam que essas figuras são instrumentos interpretativos advindos da intersecção de escolhas para apresentar o conteúdo e uma determinada mobilização dos recursos da língua.

Assim, a partir da análise das prescrições sobre o trabalho de enfermeiras, Bulea (2010) denominou a ação padrão e, a partir de análises de entrevistas com essas profissionais, identificou as seguintes figuras interpretativas da ação: canônica, experiência, acontecimento passado, definição e ocorrência.

A figura canônica pode ser compreendida como uma interpretação que "propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante". Nesse caso, o trabalhador apenas cumpre as regras. Quanto à organização discursiva, predomina o discurso teórico ou misto teórico-interativo (BULEA, 2010).

A figura experiência "[...] trata-se primeiramente de constituintes estáveis, incontornáveis, de muito forte recorrência; trata-se, em seguida, de características próprias ao actante, de suas maneiras de fazer [...]" (BULEA, 2010, p. 138). Estrutura-se discursivamente pelo discurso interativo e apresenta advérbios de tempo (normalmente, sempre, muitas vezes) e/ou sintagmas preposicionais e nominais como (*de qualquer jeito, todo o tempo*).

A figura acontecimento passado "[...] tem claramente um valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões, esse valor lhe é conferido pelo caráter não habitual ou propriamente circunstancial de seu conteúdo [...]" que relata fatos inesperados durante o desenvolvimento da tarefa (BULEA, 2010, p. 132). Ocorre por meio de segmentos de relato interativo.

A figura definição “depende de uma compreensão do agir-referente como objeto de reflexão, ou enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o alvo de uma (re) definição por parte do actante” (BULEA, 2010, p. 144). Ocorre a presença predominante dos discursos: teórico ou misto teórico-interativo. Por fim, a figura ocorrência é uma avaliação do agir em que se destacam a contextualização, recorrendo a fatores do entorno do profissional. A organização discursiva dessa figura é marcada pelo discurso interativo (BULEA, 2010).

Após essa breve apresentação do nosso suporte teórico-metodológico, cabe ressaltar que a interligação entre os níveis de análise, para compreensão dos textos sobre o trabalho do coordenador pedagógico, foi importante para caracterizar a formação docente em serviço na escola onde desenvolvemos a pesquisa.

Metodologia do levantamento e da análise do *corpus*

O estudo foi realizado em uma unidade escolar de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) de uma rede de ensino de um município do noroeste paulista. Duas coordenadoras são as participantes da pesquisa: a que coordenou a escola no ano de 2015, mas que ao término do referido ano, por questões particulares, retornou à sala de aula em outra unidade e a coordenadora que posteriormente assumiu a coordenação. Uma professora-pesquisadora (a autora da dissertação de mestrado) também é uma das participantes.

Os dados⁹ desta pesquisa são: (i) documentos que prescrevem a coordenação pedagógica no município pesquisado (Seção IV da Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012), (ii) um diário de campo redigido pela professora-pesquisadora e o (iii) comentário oriundo do método de instrução ao sócia. Faremos uma breve síntese da escolha desses textos para análise e o que foi analisado em cada um.

Em relação ao primeiro dado, que serviu para compreender a interpretação do trabalho do coordenador pedagógico que está presente nas prescrições sobre a coordenação pedagógica, foi obtido na legislação referente à HTPC, Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012 do município onde realizamos este estudo. Esse dispositivo “Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de XXX e dá outras providências correlatas” (lei do município, 2012). Como não existe outro texto que prescreve a HTPC, desse material, selecionamos a Seção IV do Capítulo IV, pois é essa parte que se refere ao trabalho do coordenador. Esse texto, que compõe o *corpus*, foi analisado por meio da organização temática conforme propõem Machado e Bronckart (2009).

9 Salientamos que foram respeitados os procedimentos éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em pesquisa que permitiu a realização em janeiro/2016 (registro: CAAE: 49887115.2.0000.5466).

O segundo dado são os diários de campo que possibilitam identificar a interpretação da professora-pesquisadora sobre a formação de professores que ocorre na HTPC. Sobre esses textos, Rocha e Eckert (2008) explicam que, depois de deixar o contexto de pesquisa, é importante redigir os diários. Neste artigo, os materiais analisados foram elaborados depois das reuniões de HTPC. Desse modo, em 2015 e no primeiro trimestre letivo de 2016, foram escritos vinte e dois diários de campo. O processo metodológico da escolha dos diários a serem analisados partiu do critério temático em que o trabalho do coordenador foi o tema central. Dessa forma, motivados pelo objetivo de compreender o trabalho do coordenador, focamos nos quatorze em que encontramos avaliações sobre as coordenadoras. Um outro recorte desse material foi a escolha pelo diário da HTPC do dia 28/07/2015 por ser representativo dos comentários sobre o trabalho da coordenadora contidos nos demais diários de campo. Nesse texto, investigamos as vozes e seus gerenciamentos enunciativos, de acordo com Bronckart (1999), Machado e Bronckart (2009), Ducrot (1987), e as modalizações conforme Bronckart (1999).

O terceiro dado é o comentário produzido pela coordenadora responsável pela HTPC no ano de 2016. Esse comentário escrito compõe uma das fases do método de instrução ao sócia¹⁰ que utilizamos a fim de que a coordenadora pudesse interpretar seu agir, podendo vislumbrar suas ações no trabalho de um modo talvez desconhecido para ela mesma. Em relação à escrita do comentário, “é o processo narrativo [...] que é considerado como produtor de sentido e como tendo um estatuto verdadeiramente desenvolvimental” [...] (BULEA, 2010, p. 33). Para a análise textual desse comentário, discutimos o contexto de produção, problematizamos os tipos de discursos, conforme Bronckart (1999), Machado (1998) e Machado (2005), e identificamos as figuras de ação de acordo com Bulea (2010).

A seguir, são apresentadas as sínteses das análises realizadas e as discussões oriundas delas.

Prescrições: o coordenador é responsável pela formação continuada na escola?

O plano global das prescrições sobre o trabalho do coordenador (especificamente, a Seção IV da Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012) revelou que, dos nove temas presentes na Seção IV, quatro deles se referem à HTPC, indicando que há, tematicamente, uma predominância na delimitação desse espaço de trabalho coletivo. Mais especificamente no quinto tema do plano global (“estabelecimento das prioridades

10 Em linhas gerais, esse método se assemelha a uma entrevista semiestruturada. Segundo Clot (2006a), foi desenvolvido por Oddone (1981), sendo constituído pelas seguintes etapas: fornecimento ao sócia (pesquisador ou psicólogo do trabalho que realiza o método) de relato minucioso sobre a tarefa selecionada, escuta da gravação do relato fornecido ao sócia, transcrição, composição do comentário escrito pelo trabalhador e posterior discussão com os demais profissionais do grupo.

ao planejar, organizar e conduzir a HTPC”), há a indicação de algumas ações, tais como: considerar a demanda dos professores em relação às metas e prioridades da escola, elaborar pauta, dividir as tarefas relativas à reunião e buscar maneiras de avaliar a reunião. Tais ações indicam maior interação e envolvimento dos professores no momento da formação, interação que não ocorrerá, pois, como veremos mais à frente, na análise do diário de campo, as pautas e o material já vêm prontos da secretaria municipal da educação.

A releitura dos conteúdos temáticos listados no plano global em relação aos termos de registros do agir possibilita-nos ver a predominância de menções a um agir-situado-decorrente: “as horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Assessor de Coordenadoria Pedagógica de cada segmento da Educação Básica” (Lei do Município, 2012). No entanto, no que diz respeito aos protagonistas colocados em cena na lei, não há ocorrência do coordenador exercendo a função sintática de sujeito, havendo apenas seres inanimados ocupando a posição de protagonistas do agir.

Há um grande predomínio da modalização deôntica expressa pelo verbo *dever*, remetendo às esferas das normas e prescrições. Se em um primeiro olhar, a modalização deôntica possa parecer a “esperada” para este gênero de texto, em uma análise atenta, verifica-se que em um documento que visa à prefiguração do agir do coordenador, a ausência do coordenador como protagonista desse agir não deve passar despercebida.

Na síntese da análise do diário de campo, que segue, veremos que essa constatação da amputação de possibilidades do agir do coordenador na HTPC vai ao encontro do que é relatado pela professora-pesquisadora, autora do diário.

Diário de campo: a formação de professores em um momento difuso

A análise do diário de campo, escrito pela professora-pesquisadora em um momento posterior à HTPC e tendo dela participado, foi realizada principalmente em relação ao nível organizacional do folhado textual, mais especificamente, aos tipos de discurso e, em relação aos mecanismos enunciativos, às vozes e às modalizações.

Os tipos de discursos identificados no diário de campo foram o discurso teórico (predominantemente) e mesclas desse com o discurso interativo. A presença do discurso teórico em um gênero diarista, revelando a ausência de implicação com o conteúdo do plano global, coloca o texto do diário em uma posição de independência em relação ao momento de produção, e pode ser interpretado como o que está sendo dito ser um fato recorrente e não específico daquele dia e momento de observação. O trecho abaixo é um exemplo da predominância do discurso teórico (não há marca de pessoa do discurso, nem elementos que situam o momento de interação):

1. Há um excesso de informalidade que por um lado é positivo, mas por outro extremamente negativo. Todo mundo se *sente* muito à vontade para falar de assuntos que muitas vezes não estão relacionados com o assunto discutido (DC1)¹¹.

Em relação aos mecanismos enunciativos, mais especificamente a análise das vozes no texto, a voz da coordenadora apresenta-se de modo indireto pelas expressões: “na fala dela” e “de acordo com ela”. Essas fórmulas demonstram que a instância de enunciação traz a fala da coordenadora a fim de garantir a fonte da insatisfação em relação às orientações fornecidas pela secretaria municipal de educação, conforme o exemplo seguinte:

2. Algumas vezes ficou evidente na fala dela insatisfação com as orientações recebidas pela secretaria, descrédito, pois, *de acordo com ela*, em alguns momentos a orientação é uma depois a orientação é outra (DC1).

No diário de campo, a polifonia no nível do enunciado materializada pela conjunção adversativa *mas* traz à tona duas concepções diferentes sobre o agir da coordenadora. O excerto abaixo apresenta que o Enunciador 1 considera positivo a coordenadora dar atenção às falas dos docentes e se solidarizar com os problemas, já o Enunciador 2 julga que gera uma gama de assuntos que impedem, na HTPC, uma discussão com base em teorias.

3. A coordenadora tem paciência para ouvir os relatos, sempre demonstra compreender as angústias (E1), *mas* ficamos sempre numa profusão de assuntos que impossibilita uma reflexão mais profunda, com embasamento científico (E2) (DC1).

Dessa forma, as vozes gerenciadas pela instância enunciativa caracterizam a HTPC como um momento difuso devido aos variados temas que surgem e, sobre a coordenadora, há referências à inexistência de uma concepção desse momento de formação em serviço. Em contrapartida, a voz dessa profissional, trazida ao texto pela professora-pesquisadora, denuncia a imprecisão das orientações recebidas para realizar seu trabalho.

A análise das modalizações evidencia pouco envolvimento em relação ao que é afirmado, pois os modalizadores indicam que as vozes buscam ser imparciais na compreensão do trabalho de coordenação:

4. Pelo jeito existe muita cobrança por parte da secretaria e pouco respaldo para as coordenadoras. As prescrições recebidas por elas *não parecem ser claras* (DC1).

¹¹ Diário de campo redigido após a HTPC do ano de 2015.

Assim, o trabalho da coordenadora configurado no diário de campo no momento da HTPC aponta um cenário de formação difuso, pouco definido e pouco aproveitado.

Comentário escrito pela coordenadora: uma reflexão sobre o trabalho

O terceiro dado deste trabalho é o comentário escrito pela coordenadora. O levantamento do contexto de produção (aspectos físicos e sociosubjetivos) nos permite levantar as hipóteses de que o texto foi escrito na residência da coordenadora para a pesquisadora-professora. Esse comentário faz parte do método de instrução ao sócia e a escrita dele foi motivada por uma sucinta orientação enviada, pela pesquisadora, através de *e-mail* pessoal. A elaboração desse texto ocorreu depois da entrevista de instrução ao sócia¹² realizada no dia 28/03/2020.

A partir desse contexto, a coordenadora, responsável pela realização da HTPC, comenta a entrevista, discutindo questões relacionadas à realização de seu trabalho na coordenação.

Apesar de, em um primeiro momento, termos a hipótese de que o destinatário do texto é a pesquisadora, alguns excertos indicam o desejo da coordenadora de ampliar o alcance dessa interação. A exemplo disso, podemos citar a parte em que a coordenadora defende a importância de a diretora permanecer na unidade escolar nos dias em que ocorre a HTPC. No trecho abaixo, um dos outros¹³ destinatários é explicitamente nomeado:

5. Isso vai soar como um desabafo, mas gostaria que *todos entendessem, inclusive a própria SME*, que não é possível ao coordenador desdobrar-se em várias pessoas ao mesmo tempo. (C2)

A respeito das figuras de ação mobilizadas pela coordenadora para interpretar seu trabalho durante a HTPC, foram identificadas a canônica, a experiência, a acontecimento passado e a definição. Seguem exemplos de cada uma dessas figuras de ação demonstrando que a coordenadora construiu um processo interpretativo do trabalho desenvolvido por ela em HTPC por meio de perspectivas diferentes.

12 A entrevista de instrução ao sócia é um dos métodos indiretos propostos pela Clínica da Atividade para a concretização de um trabalho clínico de fortalecimento do trabalhador em seu ambiente de trabalho. Para maior detalhe sobre os métodos indiretos, vide Clot (2006).

13 Para uma discussão aprofundada sobre o papel do outrem no trabalho, conferir a tese de Hernandez-Lima (2020).

6. Gosto de fazer a pauta dos assuntos para minha própria organização, para não correr o risco de esquecer algo e, também, para registro, visto que muitas vezes recebemos visita dos assessores da Secretaria de Educação, que acompanham os HTPC e gostam de levar uma cópia do que foi trabalhado. (*Figura de ação experiência*)
7. A coordenadora relata um estado inicial: “o texto daquela semana foi enviado no dia anterior”. Uma complicação ou uma controvérsia: “um texto longo com uma linguagem não tão fácil”. “Não foi possível a leitura do texto na escola”. Um ato ou uma série de atos visando à resolução: “pedi ajuda a outra coordenadora para compartilhar o Power Point que havia montado”. A resolução efetiva: “A decisão de não iniciar pelo texto de reflexão”. Uma avaliação ou uma repreensão: “senti que falhei em alguns pontos. O maior deles foi não ter trabalhado com o texto previsto para aquele HTPC”. (*Figura de ação acontecimento passado*)
8. Acho que é um momento rico, pois podemos compartilhar saberes, pensar em soluções, pensarmos como grupo, como equipe. Sei que às vezes é cansativo, mas se soubermos aproveitar, pode se transformar em um momento gostoso para trocar informações. Para a coordenadora, é o momento de ver sua equipe. (*Figura de ação definição*).
9. [...] o HTPC é função do Coordenador da escola, faz parte das atribuições o seu preparo e realização, sendo também parte das obrigações do professor. Por isso, o HTPC deve ocorrer. (*Figura de ação canônica*).

Desse modo, compreendemos que a coordenadora recorre a diferentes instrumentos para se voltar ao seu fazer profissional: há momentos em que mobiliza uma visão lógica (ação canônica), em outros a experiência acumulada (ação experiência) também ilustra a situação vivida (ação acontecimento passado) e ainda apresenta definições para sua tarefa (ação definição).

Essas diferentes figuras interpretativas, portanto, podem indicar que a escrita do comentário possibilitou à coordenadora um espaço de reflexão, sob diferentes prismas, sobre o trabalho que realiza durante a HTPC.

Considerações finais

A síntese aqui apresentada das análises efetuadas do *corpus* deste trabalho (seção VI da legislação do município, um diário de campo escrito pela professora-pesquisadora e o comentário elaborado pela coordenadora), sob a perspectiva teórico-metodológica do ISD, permite-nos afirmar que o trabalho do coordenador no contexto pesquisado é envolvido por contradições. Apontaremos duas delas a fim de direcionarmos nossas reflexões para possíveis ações numa formação docente no espaço da HTPC.

A primeira contradição diz respeito à prescrição da HTPC pela legislação. O levantamento do plano global da legislação municipal que prescreve a HTPC possibilitou identificar que o trabalho de coordenar inclui o planejamento, a organização e a condução desse

espaço de formação docente em serviço, apesar de o coordenador não ser posto como protagonista do agir nesse contexto de formação. Porém, a análise do diário de campo da professora-pesquisadora e do comentário elaborado pela coordenadora indicam que as coordenadoras e os docentes apenas realizam o que é anteriormente definido por outros agentes que não lidam diretamente com as questões do cotidiano deles. Esse fato se contrapõe com o que estabelecem as prescrições da legislação do município e compromete diretamente a autonomia da coordenação, pois o planejamento e a organização da HTPC, que deveriam ser de responsabilidade do coordenador, são realizados por outros profissionais, pertencentes à instância superior, da secretaria municipal da educação e, portanto, não cientes dos problemas locais da escola em que professor e coordenador atuam.

A segunda contradição é em relação ao trabalho da coordenação. As figuras de ação definição e figura de ação experiência, mobilizadas pela coordenadora no comentário escrito, indicam que o trabalho da coordenação é possibilitar o estudo coletivo, seguindo a pauta determinada pela secretaria municipal de educação, trocar conhecimentos, chegar a resoluções conjuntas para as dificuldades, ter contato com a equipe e abordar assuntos relevantes para a unidade escolar. Esse trabalho, no entanto, não se efetua dessa forma, pois, segundo os resultados da análise do comentário, a coordenadora define que o trabalho dela é respeitar o assunto estipulado pela secretaria municipal, fato esse que não está contemplado no documento prescritivo.

Quando nos situamos em um quadro teórico que visa a compreender o trabalho dos agentes da educação, especificamente, do professor e, no nosso caso específico, do coordenador no espaço da HTPC, evidenciar as contradições, dilemas e conflitos em textos produzidos por esses trabalhadores em situação real de trabalho é crucial para podermos identificar os pontos essenciais para que os profissionais possam, em seu coletivo de trabalho, vislumbrar mudanças concretas na situação de trabalho, possibilitando, dessa forma, que as ações desses profissionais não sejam amputadas, preservando, assim sua saúde física e mental¹⁴.

A ausência de autonomia do coordenador para planejar a HTPC e a pauta imposta pela secretaria da educação para a realização das HTPC dificultam o diálogo entre coordenação e professores assim como entre os próprios professores. Um caminho possível seria abrir espaço para que a pauta da HTPC seja criada pela coordenação, respaldada pelo próprio entendimento da lei sobre a HTPC. Urge que os professores possam usufruir o momento de formação em serviço como um momento coletivo de trocas que possam ir ao encontro de seus problemas, indagações, necessidades formativas, dentre outras demandas apresentadas por eles.

14 Nosso quadro teórico-metodológico, como já dito no início deste artigo, dialoga com a Psicologia do trabalho, mais especificamente com a Clínica da Atividade e com a Ergonomia do Trabalho de linha francesa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, N. R. V. *Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

BOZZINI, I. C. T.; FREITAS, D. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. *Interciência & Sociedade*, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 60-71, 2014.

BOZZINI, I. C. T.; OLIVEIRA, M. R. G de. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). *Revista LOGOS*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 36-46, 2006.

BRONCKART, J. P.; LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 9-22.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G do V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Revista educação*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, mai./ago. 2013.

DE GRANDE, P. B. *Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DIOLINA, K. *Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e pesquisa*, v. 38, n. 4, p. 799-814, 2012.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. de R. B. A relação teoria e prática no espaço das HTPCs: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. *Plures Humanidades*, v. 13, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2012.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010. p.160-171.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do professor. In: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O.; LOUSADA, E. G. (org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 15-31.

MACHADO, L. B.; ARRIBAS, N. C. A. L de. Coordenador pedagógico na escola pública: uma análise à luz das representações sociais. *Educação em foco*, v. 16, n. 1, p. 171-192, 2011.

MANSANO, M. S. *Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

MENDES, C. C. T. *HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

MUNICÍPIO. Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012. Município, 2012.

OLIVEIRA, A. R. de. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. ALMEIDA, L. R de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

ROCHA, A. L. C da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. *In*: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLIB, C. A. B. (org.). *Ciências humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 9-24.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. *In*: SIMÕES, D.; GARCIA, F. (org.). *A pesquisa científica como linguagem e práxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. p. 97-111.

SOUZA, G. R de. *Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs): espaço de formação contínua e de produção de saberes docentes*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

A vida em “Cenários”: “não, não é bem isso”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2430>

Ivânia Campigotto Aquino¹

Gisele Benck de Moraes²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar numa perspectiva linguística, argumentativa e literária a materialidade do conto “Cenários” (1982), de Sérgio Sant’Anna. Para a fundamentação teórica, foram utilizados estudos de Arneiro (2011), Bosi (1985), Pereira (2011), Poe (1985, 2011), Cortázar (2006), Pellegrini (2008), Ducrot (1987, 1988, 2005) e Carel (2005). Com base nesses estudos, parte-se da hipótese de que a linguagem é um fator determinante para a intencionalidade e compreensão tanto do autor como do leitor, uma vez que a argumentatividade está implícita na língua e as instruções possíveis do léxico ou do enunciado possibilitam o entendimento e a concordância do leitor. Os resultados apontam para as diferentes possibilidades argumentativas que os enunciados projetam dentro de um texto, no caso do conto “Cenários”, e que estas relações são estabelecidas de acordo com as instruções linguísticas permitidas pelo escritor.

Palavras-chave: conto; cenários; linguagem; instruções argumentativas.

1 Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil; ivania@upf.br; <http://orcid.org/0000-0001-9221-3473>

2 Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil; gbenck@upf.br; <https://orcid.org/0000-0001-7503-3630>

La vida en “Cenários”: “no, no es exactamente eso”

Resumen

Este artículo tiene como objetivo hacer un análisis bajo una perspectiva lingüística, argumentativa y literaria de la materialidad del cuento “Cenários” (1982), de Sérgio Sant’Anna. Para la fundamentación teórica fueron utilizados estudios de Arneiro (2011), Bosi (1985), Pereira (2011), Poe (1985, 2011), Cortázar (2006), Pellegrini (2008), Ducrot (1987, 1988, 2005) y Carel (2005). Basándose en esos estudios, se presenta la hipótesis de que el lenguaje es un factor determinante para la intencionalidad y comprensión tanto del autor como del lector, ya que la argumentatividad está implícita en la lengua y las instrucciones posibles del léxico o del enunciado posibilitan el entendimiento y la concordancia del lector. Los resultados demuestran las distintas posibilidades argumentativas que los enunciados proyectan un texto, en este caso el cuento “Cenários”, y que estas relaciones son establecidas de acuerdo con las instrucciones lingüísticas permitidas por el escritor.

Palabras clave: cuento; escenarios; lenguaje; instrucciones argumentativas.

Introdução

Este artigo busca descrever, analisar e explicar o sentido e a linguagem do conto “Cenários”, do escritor Sérgio Sant’Anna, publicado em 1982, à luz da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), por meio da Semântica Argumentativa.

Ao se buscar descrever, analisar e compreender o conteúdo argumentativo dos enunciados e tentar identificar a atitude e a intencionalidade do autor, de acordo com a Semântica Argumentativa, é possível entender o discurso como uma unidade que expressa não apenas o significado, mas também os sentidos possíveis, sejam mais amplos ou não.

Assim, com a intenção de melhor apreender a linguagem do conto “Cenários” e buscar possibilidades de compreensão por parte do leitor, a partir de uma intencionalidade do autor expressa pelo discurso, na primeira seção deste artigo são apresentados os fundamentos e os conceitos teóricos utilizados como base, isto é, estudos literários sobre o gênero conto e sobre a Semântica Argumentativa; na segunda, é realizada a análise do conto de Sérgio Sant’Anna à luz das teorias fundantes, apresentando os princípios fundamentais a partir de uma análise lingüística argumentativa. Por fim, explicitam-se as conclusões, em que se sistematizam alguns resultados encontrados acerca das instruções lingüísticas apontadas a partir dos enunciados proferidos pelo escritor ao longo do conto “Cenários”.

Fundamentação teórica

Nesta seção, abordamos alguns aspectos do gênero conto e como a Semântica Argumentativa pode auxiliar enquanto análise linguística.

Pressupostos teóricos do conto

O conto moderno passa a existir para a produção e para a crítica literária no século XIX. Todas as noções que foram construídas nas teorias do conto desde então encontram o ponto de apoio e de partida nas teses formuladas pelo escritor e teórico Edgar Allan Poe, que veio a ser considerado o pai do conto moderno. Efetivamente, suas formulações teóricas desvelam importantes elementos constituintes da estrutura das narrativas curtas, os quais são necessários, na visão do autor, para a composição de um conto capaz de prender a atenção do leitor, causando-lhe os efeitos de sentido.

Poe (2011) dedica-se a elencar os benefícios de pensar a trama e o seu desenrolar antes mesmo da materialização da escrita, já que a narrativa ganha aspecto de consequência e de relação causal, isto é, os incidentes e o tom estão a serviço do desenvolvimento de uma ideia. Na sua concepção, um conto deve ser planejado pelo seu autor de tal maneira que provoque, pela estrutura, o efeito intencional no receptor.

O processo de escrita, segundo a percepção de Poe (2011), é uma engrenagem que possibilita o acesso dos leitores ao curso do pensamento do escritor. É da lucidez do percurso narrativo, portanto, que decorre o efeito do texto sobre o leitor, ou seja, de uma estrutura pensada, sem que tenha sido acidental ou intuitiva. Nesse sentido, para Poe (1985), a composição da narrativa não resulta da intuição ou inspiração, e sim de um processo de planejamento. Logo, um escritor, de acordo com essa concepção de construção de texto, confere originalidade ao seu estilo à medida que consegue justificar a sua escrita e explicar o seu método de composição.

Com a maturidade do conto na América Latina, no século XX, formulam-se novas reflexões teóricas sobre o gênero. Julio Cortázar, Horácio Quiroga e Ricardo Piglia, nesse contexto, ao mesmo tempo em que retomam a primeira teoria do conto de Poe, acrescentam a noção de associar a composição literária ao contexto de produção, diferenciando, assim, as suas conceituações de acordo com a experiência da história da literatura latino-americana.

Tendo em vista o limite físico que o conto possui, Cortázar (2006, p. 150) compara-o com a fotografia, podendo ser entendido como um recorte de um fragmento da realidade “de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par a par com a realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo

abrangido pela câmera”. Nesse recorte, encontra-se a manifestação consciente dos pensamentos do escritor por meio da escolha das palavras e da criação de uma estrutura capaz de organizá-las em forma de texto. O contista e ensaísta deixa transparecer, assim, em seus conceitos, a responsabilidade artística, delineando um processo teórico-metodológico da produção, uma vez que afirma existir “alguns elementos invariáveis” que garantem o qualitativo de obra de arte a um texto (CORTÁZAR, 2006, p. 149). Sob essa concepção, a base estrutural que confere artisticidade ao conto requer certas constantes textuais, as quais produzem a capacidade da narrativa de atuar no leitor.

Tanto Poe quanto Cortázar avaliam que o tratamento dado à temática leva ao sucesso do texto quanto ao seu efeito sobre o leitor. Ainda, a estrutura de um conto bem realizado depende do significado e da intensidade na sua composição. O significado, por sua vez, aparentemente, atrela-se ao tema, porém, este, de fato, reside no acontecimento real ou fictício que ultrapassa as raias de si mesmo, ou seja, na proporção em que o conto “quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

No Brasil, a narrativa curta consolida-se no período realista com Machado de Assis. Na ascensão do gênero, foi com Mário de Andrade que o conto se tornou moderno em sua estrutura, agregando elementos que formavam a arte literária difundida desde a Semana de Arte Moderna (1922). A partir desse marco da cultura nacional, os contistas criaram paradigmas de recursos técnicos que resultaram em importantes conquistas formais, sendo Mário de Andrade, Antônio Alcântara Machado, Aníbal Machado e José Alphonsus as vozes mais potentes do início do processo de desenvolvimento do gênero no século XX. Nesse momento das narrativas breves, a renovação formal passa a ser uma constante busca. O literário absorve diferentes concepções estéticas, por exemplo, a naturalidade coloquial e a diluição dos limites da prosa com a poesia, que expandem a pesquisa da estrutura, então dirigida para as técnicas das vanguardas, às gerações subsequentes.

A pesquisa formal identifica, sobremaneira, a contemporaneidade do gênero. Bosi (1985, p. 7), nesse sentido, afirma:

[...] o conto cumpre, a seu modo, o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem.

Os contistas contemporâneos, nesse sentido, exercitam “certos processos imanentes à prosa moderna” (BOSI, 1985, p. 15-16), demonstrando, em sua produção, que “não se

deu em vão a intensa experiência estética que foi o Modernismo” (BOSI, 1985, p. 14), pois suas narrativas são, também, meios de praticar a pesquisa da forma e da linguagem que servem melhor ao conteúdo.

Na descrição e normatização do conto moderno, cuja sistematização inicia com Poe, insere-se, sem dúvida, a gênese do conto contemporâneo, mantendo-se, assim, a existência e a autonomia do gênero. De fato, os escritores da atualidade não só conservam a inquietação com a forma, como também reforçam a preocupação com ela e com a linguagem, atribuindo, muitas vezes, à sequência da narração o papel não apenas de desenvolver um tema, mas de construir uma experiência de estruturação do texto. Explicitam, dessa maneira, uma ruptura de regras de composição que orientam o gênero, convencionadas desde o seu surgimento e assimiladas na sua evolução, e aproximam o leitor da ideia de que a construção do conto é, também, uma busca de estrutura. Em síntese, com os contemporâneos, amadureceu a tendência desestruturante da forma e da expressão linguística.

Com a narrativa contemporânea, o conto agrega novos elementos de forma e conteúdo, expressando-se, como gênero, por meio de uma linguagem a favor da representação crítica e fragmentária de condicionamentos sociais e históricos. Sérgio Sant’Anna, nesse sentido, é representativo da literatura contemporânea que produz uma crítica da linguagem e relativiza os paradigmas artísticos da prosa, experimentando formas de narrar que (re)conceitualizam a arte da palavra. Portanto, esse escritor protagoniza ações num dos espaços demasiado humanos da era atual, qual seja, a busca pela linguagem.

As construções do autor elaboram um novo realismo que assume uma forma fragmentária. Pela literatura,

[...] sugere diferentes perspectivas para pensar a atividade artística e os estilos de vida em sua época, outras formas de comportamento e de ver o mundo, ou seja, novas possibilidades de existência. Com o seu modo de se expressar, concebe o espaço da literatura como um campo de forças, de estilos e experimentos que se põem em causa, para movimentar o pensamento sobre a atividade criadora [...] Ele propõe uma literatura dotada de um poder conceitual, capaz de ampliar os horizontes da arte no Brasil. (ARNEIRO, 2011, p. 41).

Além disso, as estratégias estéticas do escritor estabelecem desconstruções de estilos formalizados e de abordagens do gênero desenvolvidas por contistas tradicionais, restando evidente, portanto, a complexidade estrutural dos textos. Nessa complexidade, reside uma discussão sobre arte e literatura, a qual percorre, especialmente, o conto “Cenários”.

A estética elaborada que caracteriza o estilo de Sant'Anna leva a crítica literária acadêmica a considerá-lo "caudatário de uma linhagem moderna de ficcionistas que incorporam à escrita a exposição de suas articulações problemáticas com a realidade, trabalhando em vários planos, numa arquitetura narrativa que subverte a *mimesis* tradicional" (PELLEGRINI, 2008, p. 101). Nesse sentido, o autor problematiza os limites da escrita e da própria literatura, explorando o funcionamento do texto como o espaço entre o imaginário e a matéria.

Nessa perspectiva, "Cenários", de Sérgio Sant'Anna, na constituição dos processos de significação, tem como dominante a estrutura narrativa e a construção da linguagem. Também estão inseridos, no enredo, os recursos técnico-narrativos que contrariam os princípios do conto tradicional, de modo evidente, ao ser fragmentário ao invés de narrar uma história única. Nesse processo construtivo, em que a história fica em segundo plano, o escritor delinea os acessos para o leitor trilhar os oito caminhos dos oito recortes de real que, juntos, formam a totalidade do conto. Em tal movimento, estabelece-se o diálogo entre a criação e a reflexão, tornando o conto uma possibilidade estética.

Ademais, é a estrutura do conto que, ao imitar a fragmentação da vida do cotidiano urbano, estetiza a condição humana nesse território, explicitada por uma ordem social e histórica. Tal fragmentação, por sua vez, sustenta o caráter mimético do conto. Logo, a história que narra, ao contrário de ser una e fechada em sua temática, faz-se de frações.

Assim, a seguir, apresenta-se, concisamente, como a Semântica Argumentativa pode auxiliar na compreensão e na função da linguagem utilizada a favor de uma intencionalidade/argumentatividade textual.

A Semântica Argumentativa

O ser humano expressa-se pela e através da linguagem. E, uma dessas maneiras de expressão é o texto, neste artigo de forma mais específica, o gênero conto. A linguagem, que muitas vezes está intrínseca à obra, se apresenta pela intencionalidade de escrita do autor.

Cabe ressaltar que uma das grandes possibilidades de estudar o texto é através da Teoria Argumentativa da Língua (TAL), que nasceu praticamente no final dos anos 1970, tendo como mentores o filósofo da linguagem Oswald Ducrot e o matemático e linguista Jean-Claude Anscombe. Na obra *La argumentación en la lengua*³ (1994), os autores consideram que a língua não informa sobre o mundo, mas ela realmente comporta indicações de caráter argumentativo, que constituem a sua função primeira, de maneira que não

3 A argumentação na língua (tradução nossa).

somente os fatos discursivos, mas também o léxico e a própria semântica da língua estabelecem um valor argumentativo. Para os referidos autores, a significação da língua é sempre de caráter instrucional, uma função que contém parâmetros variados, com base nos quais se pode calcular o sentido dos enunciados. Dessa maneira, eles afirmam que “falar é conduzir o discurso à certa direção, para certas conclusões, falar é inscrever nossos enunciados em uma certa dinâmica discursiva” (DUCROT; ANSCOMBRE, 1994, p. 56, tradução nossa⁴) Essa é a concepção da TAL, que pretende descrever a língua de forma autônoma, sem recorrer a um conhecimento do mundo e do pensamento específico.

No seu artigo “A pragmática e o estudo semântico da língua”, Ducrot (2005) faz uma investigação sobre o sentido estabelecido no enunciado, mostrando que tudo, ou quase tudo, o que faz referência ao sentido é pragmático, que nada é informação prévia, isto é, que a língua sempre aponta em qual contexto procurar. Além disso, demonstra que a enunciação sempre deixa marcas linguísticas no discurso, por meio das quais é possível fazer a sua reconstituição. Por isso, Ducrot distingue dois empregos para a palavra “pragmática”. O primeiro postula que todo sentido de um enunciado está relacionado com o uso da língua num determinado contexto, ou seja, um mesmo enunciado tem sentidos diferentes, como no exemplo: (1) Paulo está triste. (1') Paulo está triste! (1'') Paulo está triste? Percebe-se que a oração só poderá ter um sentido determinado dentro de um contexto conhecido e específico. Nota-se que nas três ocorrências o mesmo fato está sendo focado (a tristeza de Paulo), mas a compreensão e entendimento só se faz possível no momento em que se utilizam os sinais de pontuação, os quais correspondem a diferentes entonações do locutor.

O segundo sentido posto por Ducrot para “pragmática” constitui em denominar “pragmáticos” a todos os aspectos semânticos que não sejam diretamente previsíveis na língua do discurso, ou seja, nas combinações das palavras que o compõem. Esses aspectos são compreendidos somente quando se considera a situação na qual a oração é produzida, por exemplo, “Suponha-se que se queira saber de que bicicleta se trata quando alguém diz: ‘A bicicleta está na garagem’”. Para que haja uma compreensão integral do sentido, deve-se conhecer o tema central da conversação, em outras palavras, a temática da conversa permitirá determinar qual o universo do discurso que o locutor faz menção para poder especificar um, e unicamente um, objeto particular ao dizer “a bicicleta” e um único lugar ao dizer “na garagem”. Se o locutor utilizasse termos mais genéricos, como “uma bicicleta ou uma garagem”, seria necessária uma investigação mais pragmática, pois os artigos indefinidos implicariam algo desconhecido, o que causaria mais de uma possibilidade na frase, isto é, poderia não ser uma bicicleta específica aquela que estava sendo requerida, além do que poderia ser outra garagem, e não aquela específica do discurso “na garagem”. Dessa maneira, Ducrot (2005) assevera que o sentido só se

4 No original: “hablar es dirigir el discurso en cierta dirección, hacia ciertas conclusiones, hablar es inscribir nuestros enunciados en una cierta dinámica discursiva”.

constitui por empréstimo do contexto, mas a construção “pragmática” é dirigida pelo valor linguístico das palavras que se devem interpretar.

Assim, ao estudar os sentidos dos enunciados, Ducrot (1984) constrói uma teoria polifônica da enunciação, segundo a qual, e conforme o autor, o sentido de um enunciado é o resultado das possibilidades de diferentes vozes presentes no discurso. Expressando de outra forma, Ducrot (1984) considera o sentido como uma possível descrição da enunciação, no exato momento em que se expressa algo.

Para mais, estudos feitos por Carel e Ducrot (2005) comprovaram que o valor semântico profundo de certas palavras, expressões e enunciados é de natureza argumentativa. Na primeira fase do estudo, os teóricos diziam que a relação de sentido de um enunciado era estabelecida entre um argumento e uma conclusão. Por exemplo: “Faz muito frio: vamos ficar em casa”. O argumento lançado “faz muito frio” leva à conclusão “ficar em casa”, pois vários fatores influenciam para isso, dentre eles, “a temperatura está muito baixa”, “vamos ficar em casa para não passar frio ou para não ficarmos doentes”. O sentido do enunciado era dado pela continuação seguinte, ou seja, a conclusão. “Faz muito frio” não tem sentido referencial, mas argumentativo. Se o argumento é “Faz muito frio”, não adianta procurar no dicionário o sentido de “frio”, porque esse sentido será estabelecido pela conclusão possível, ou melhor, pela conclusão da qual o enunciador fizer escolha, como se pode observar no enunciado “Faz muito frio: vamos sair”, assim dizendo, o frio não produz qualquer obstáculo para a saída à rua.

Segundo Ducrot (1988), este é um dos objetivos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL): opor-se à concepção tradicional de sentido, ou seja, opor-se à concepção para o sentido denotativo (objetivo) e, muitas vezes, concordar com o sentido conotativo (subjetivo e intersubjetivo). A TAL aponta para uma impossibilidade de se poder acreditar que a linguagem possua uma parte objetiva, a qual poderia descrever de forma direta a realidade. Com base nessa visão, Ducrot (1988, p. 50, tradução nossa⁵) mostra que o aspecto referencial perde totalmente a razão de ser, pois “a maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela um tema de debate entre os indivíduos”, o que demonstra a junção dos dois aspectos – subjetivo e intersubjetivo – no chamado “valor argumentativo”, que pode ser definido como o conjunto de possibilidades ou impossibilidades da continuação dos segmentos do enunciado.

Já a segunda fase dos estudos está fortemente ligada à teoria dos *topoi*. Segundo Ducrot (1987), a relação argumentativa era concebida numa relação binária, ou seja, como uma relação entre dois segmentos discursivos, na qual o primeiro, chamado de “argumento” (A), era apresentado pelo locutor como destinado a fazer admitir o segundo, chamado

5 No original: “la manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de un debate entre los individuos”.

“conclusão” (C). O enunciado poderia conduzir a várias conclusões, que seriam garantidas pelo *topos*, princípio argumentativo comum a uma comunidade. Por exemplo: “Paulo acorda cedo”, que seria o argumento (A), poderia ativar o princípio, também chamado de *topos*, “quem acorda cedo tem mais chance de obter sucesso, pois estuda e trabalha mais, tem mais disposição”, que conduziria à conclusão (C), “portanto Paulo vai conseguir o que deseja”.

Se o princípio vigente na comunidade fosse “quem acorda mais cedo só vai cansar mais durante o dia”, a conclusão do argumento “Paulo acorda cedo” seria “portanto não vai conseguir o que deseja por isso”, “isso só vai atrapalhá-lo”, entre outros. Assim sendo, todo enunciado A com a garantia de um *topos* conduziria à conclusão C, pois era considerado comum à coletividade onde ocorria o discurso, que permitia extrair argumento do estado de coisas para justificar esta ou aquela conclusão. Aliás, cumpre referir que esse termo foi tomado da retórica de Aristóteles.

Nesse sentido, cabe dizer que as descrições semânticas da TAL são instruções sobre que contexto procurar para atribuir sentido a um enunciado, enquanto livros didáticos, gramáticas e dicionários informam que sentido tal palavra, articulador ou conector teria em determinada frase e como deveriam ser utilizados, ou seja, em que contextos.

Para Ducrot e Anscombe (1994), a língua tem indicações de caráter argumentativo inseridas no léxico e, assim, em sua estrutura semântica. Há, então, segundo os autores, uma natureza instrucional para a construção dos sentidos do enunciado, que não remete ao mundo, mas sim a outros discursos com os quais se encadeia.

Análise do conto “Cenários”

O conto “Cenários”, segundo texto da obra *O concerto de João Gilberto no Rio de Janeiro*, lançado em 1982⁶, apresenta uma prosa artística que corresponde à ambientação de histórias curtas em uma metrópole, trazendo ao leitor o modo plástico que caracteriza a escrita do autor. Encontram-se, incorporados à escrita, além dos elementos estéticos da prosa, certos recursos da linguagem subjetiva da poesia, como inúmeras figuras de linguagem, a exemplo de “a casa de um poeta ascético que escreve a lápis **poemas descarnados**” (SANT’ANNA, 2014, p. 13, grifo nosso).

Por meio dessa linguagem, a narrativa, que se pretende realista, vai apresentando ao leitor possíveis espaços que abrigam ações diárias dos indivíduos. A tais ações, comuns ao ser humano, somam-se relações e estados de espírito humanos, problematizando, assim, no

6 Os trechos do conto citados neste artigo são da referência SANT’ANNA, Sérgio. *O concerto de João Gilberto no Rio de Janeiro: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

universo da linguagem, a figura do homem através de um texto que demonstra o limite da literatura entre a performance e o relato. Pode-se perceber que as palavras conectam à experiência humana os cenários da vida das pessoas, com coisas comuns, muitas vezes perceptíveis pelas interrogações ao final de cada microconto e com a expressão seguinte sempre conduzindo ao discurso: "Não, não é bem isso".

Por conseguinte, cada segmento de texto surge como um esboço de nova narrativa, num claro exercício de ensaiar modos de construir um texto de ficção. Posto isso, o conto, por meio de sua estrutura, torna visível o quanto a linguagem, muitas vezes, acarreta dúvidas e possibilidades de compreensões diferentes, o que corrobora as ideias da TAL, por apontar a uma impossibilidade de se crer em uma linguagem puramente objetiva, ou seja, há um conjunto de possibilidades ou impossibilidades.

Numa inquietude que desinstala o leitor, todos os blocos de textos são inacabados. Portanto, não a narrativa, mas possibilidades de narrativas explicam a inteligência da construção de Sant'Anna, autor voltado a experimentar a liberdade do jogo com as palavras. Em vista disso, relativamente às teorias do conto acima mencionadas, "Cenários" confirma a necessidade de planejar a estrutura, mas, para além disso, apresenta-se como um questionamento da forma ao não se prender à estrutura fixa que conduz o leitor a um fim inteligível. Também, não apresenta um único acontecimento e um núcleo central significativo a partir do qual se desenrolam ações subsequentes, não se preocupando, dessa forma, em acomodar as expectativas do leitor no desenrolar dos fatos. Diante disso, a ação que movimenta o enredo na sua totalidade, conforme sugeria a perspectiva de Poe (1985), não é a dominante narrativa. Tem-se, em verdade, o fazer literário articulado às possibilidades e impossibilidades da linguagem.

Dessa forma, a linguagem não aspira à transparência ou à discricção. É, antes, condutora de uma tessitura narrativa que produz o êxito de frases, retalhadas ou alongadas, entregues ao leitor para que este construa os sentidos. Logo, a construção linguística é o principal fator a contribuir para a unidade entre as partes do conto, o qual, na aparência, apresenta-se como um conjunto de fragmentos, pois as descrições semânticas possíveis, segundo Ducrot (1988), são instruções que deixam em aberto para o leitor em qual contexto procurar ou estabelecer o sentido pretendido ao enunciado.

O conto deixa transparecer a consciência do autor sobre as limitações do texto, algo que caracteriza a tendência da literatura contemporânea. Nessa busca pela palavra e pela forma que possam aproximar pensamento e realidade, em meio à erupção da subjetividade, instala-se uma composição racional que permite ao leitor perceber uma leitura de algumas cenas do cotidiano social e uma certa opção por um lado da verdade do dia a dia. Disso provém a força que projeta o efeito do texto sobre o leitor, efeito que é potencializado pelo fato de o conto se passar em tempo e lugar similares aos da experiência do escritor, que é familiarizado com a dinâmica social do território

urbano. Essa visão, encontrada, de alguma forma, em todos os blocos de texto, pode ser exemplificada nesta passagem:

Uma vitrine sofisticada, na Quinta Avenida, em Nova York, onde um casal de manequins vivos, humanos, compõe um ambiente em que a mesa do jantar está posta e eles degustam muito lentamente um peru assado e vinho tinto, enquanto lá fora, sob a neve, na antevéspera do Ano-Novo, vagabundos se amontoam contra o vidro da vitrine, hipnotizados pelo clarão crepitante da lareira, ao som de um violino tristíssimo, melodramático, que um mendigo cego toca mais adiante e que se interrompe bruscamente no momento exato em que o frio gelou uma lágrima nos olhos de um estrangeiro que a tudo acompanha a uma distância cerimoniosa e que agora aplaude, sobriamente, quando a porta de ferro é descida, para fechar a vitrine e a loja e dispersar os vagabundos como se tudo não passasse do final melancólico de um espetáculo de terceira categoria num teatro? (SANT'ANNA, 2014, p. 15).

Em cenas como essa é possível entrever a consciência do autor acerca da palavra e da oportunidade de usá-la para a crítica social. Esta manifesta a consciência artística do autor sobre o processo de produção literária, como se observa em vários escritores contemporâneos, que são levados a “buscar obstinadamente novas formas de reflexão sobre a linguagem, o texto, a ficção, em inesgotáveis exercícios metalinguísticos e intertextuais” (PEREIRA, 2011, p. 43). Sob essa consciência, por meio de uma linguagem fluente, simples até, Sant’Anna vai ao encontro de flagrantes de vida que nem sempre são percebidos, mas que sempre estão aí, ganham forma e visibilidade, para encontrar a matéria-prima da sua produção. Mas a matéria-prima acaba sendo a palavra. É a palavra sendo usada como instrumento para trazer à tona a miséria de nossa existência, orientada por fatos, às vezes, tão chocantes. Momentos que ficam evidentes nos seguintes trechos: “e viu pela primeira vez matar um porco e ele então soubera que uma vida, às vezes, era extremamente difícil de se extinguir” e “não importando fosse a gente um porco ou um homem e que agora chegara para ele esse momento?” (SANT’ANNA, 2014, p. 19).

Nessas passagens do texto fica visível, conforme Ducrot e Anscombre (1994), que a língua tem indicações de caráter argumentativo inseridas no léxico e que a natureza instrucional para as construções de sentido possibilita, nesse caso, refletir a condição da degradação humana, do submundo e até onde o humano pode chegar e, por vezes, aceitar como natural, pois vão aparecendo as ideias completas, explicadas por meio de uso das palavras capazes de dar uma verdade para o leitor.

No primeiro cenário, percebe-se essa imagem degradante, isto é, o homem é apenas mais um componente dentro do rio; “fogo-fátuo”: um brilho transitório, glória de pouca duração; nunca foi valorizado, percebido como homem. Precisou destacar-se em meio ao lixo para ser notado, mesmo que por um instante. Mas, de maneira alguma desiste, ao contrário,

persiste: “devorado até a última migalha pelos vermes e, mais adiante, pelos peixes que resistiram a tanto lixo, mas que persiste, ainda, esse homem, como se quisesse fazer valer até o fim sua presença” (SANT’ANNA, 2014, p. 12). Há uma inversão da condição de homem nesse cenário, o que é possível dizer que lhe é dada pela notação dos outros. Pode-se pensar essa personagem como símbolo de tantos indivíduos, entendendo, assim, o trecho como produto do substrato de relatos e observações de vidas fragmentadas que se dissolvem na precariedade do cotidiano.

Contudo, no entremeio de cenas que traduzem a cedência da condição de humanidade, em alguns momentos consegue-se perceber a esperança, o desejo de um futuro bem-aventurado, como no seguinte trecho:

[...] ele se surpreende como uma dor pode ser tanta e percebe pela primeira vez a exatidão da expressão “dor aguda” e, ainda assim, com a capacidade infinita que possuem os homens de se superarem e expandirem nos piores momentos ele se vê a pensar, enquanto se retorce e grita, que também só agora compreende toda a extensão do que é estar vivo e “ser” humano: uma espécie de nervo? (SANT’ANNA, 2014, p. 20).

Sente-se que, em algum momento, o homem percebe a sua condição humana, não a nega, mas deseja encará-la como algo natural e que pode ser superado, que pode ser vencido ou, quem sabe, até aceito. Nessa condição, seu corpo, talvez um corpo já sem as exigências de um vitruviano, espera continuar a existir, sendo corpo humano ou sendo corpo social, numa retratação, ao modo do autor, da arte da sobrevivência. A aceitação manifestada vem, às vezes, pelo viés da adversidade, pois embora não deseje o que lhe acontece, aceita-a, muitas vezes, para não permanecer em uma condição ainda pior, como observa-se no seguinte trecho: “Mas algo, agora, bem mais quieto e manso e, no entanto, de uma melancolia tão profunda, que porém não se afirma ou explica e é mesmo muito bonita” (SANT’ANNA, 2014, p. 20). Esses elementos linguísticos negam e apresentam uma contrariedade, pois se há uma melancolia tão profunda, como pode ser muito bonita? A lógica seria algo triste e nada bonito, mas os conectores linguísticos fazem com que o personagem se identifique com o contrário: melancólico, porém muito bonito.

A elaboração discursiva assim estruturada faz pensar a linguagem em concordância com a teoria dos *topoi*, dado que, segundo Ducrot (1987), a relação argumentativa seria concebida numa relação binária, isto é, entre dois elementos discursivos, no qual o primeiro argumento (A) “melancolia” seria apresentado para o leitor com a intenção de fazê-lo admitir a conclusão possível (C) “triste”, “feia”. Mas, justamente, pela possibilidade da língua, do entendimento possível da instrução argumentativa, o leitor acaba se identificando com o “porém muito bonita”, jogo linguístico muito bem traçado por Sant’Anna, que é capaz de jogar para o leitor a melhor forma de compreensão do enunciado.

Ao mesmo tempo que muitas compreensões são possíveis através das instruções argumentativas, o autor joga com elementos poéticos, com algumas imagens criadas, como “bolhas pestilentas”, “poemas descarnados”, “momento branco na tarde cinza”. Seria isso uma estratégia estética do escritor? Mais uma vez o jogo com a linguagem, com o léxico e as suas formas de narrar, conforme Arneiro (2011), (re)conceitualiza a arte da palavra, levando mais uma vez o leitor à dúvida, a um momento de reflexão interna, para uma melhor compreensão, o que estabelece uma desconstrução de um estilo, geralmente, formalizado.

Chegando ao final do conto, no último cenário, o autor racionaliza, permite uma síntese, expressando, de maneira muito didática, o que se deseja, mas também o que se consegue realmente, como na passagem seguinte: buscando palavras para cenários talvez palavras indizíveis, mas como se sua tarefa fosse essa, buscar o impossível, mostrar uma realidade que escapa das nossas mãos como um sapo e sempre se coloca mais adiante (SANT’ANNA, 2014, p. 22).

Sabe-se que nos cenários das palavras tudo se torna possível, mesmo o impossível é capaz de mostrar uma realidade, a qual se coloca mais adiante, mas de alguma forma é possível alcançá-la, seja no imaginário ou na interpretação do leitor, o que o autor expressa pela passagem:

[...] esse tom que deverá existir no original e que é precisamente o que este escritor busca para si e que se encontra sempre mais além, talvez porque não caiba em palavras, e sim nas obras dos pintores raros que conseguiram captar tal momento, o tal cenário, a tal cor, que é aquilo que estamos sempre desejando para as palavras, escrevendo, para logo depois saber que não, não é bem isso. (SANT’ANNA, 2014, p. 22).

A forma literária do conto “Cenários” carrega em si o percurso histórico da humanização da linguagem, traço característico dos estudos que compreendem os limites da comunicação verbal. Na sua escrita, portanto, Sérgio Sant’Anna deixa transparecer o pressuposto da estética que, num futuro próximo à obra *O concerto de João Gilberto no Rio de Janeiro*, a arte literária viria a tornar problema central de sua existência. Essa estética advém de um escritor ciente das impossibilidades de ser completa a sua forma de compor o texto, e passa a socializar com o leitor a angústia que sente, repetindo, ao final de cada bloco textual, “Não, não é bem isso”, sem poder retomar a linha discursiva. Assim, ele sugere que a narrativa está sempre principiando e que a sua unicidade é uma busca.

Conclusão

Os estudos apresentados neste artigo compartilham, entre outras coisas, das mesmas intenções de análises descritivas. Ou seja, vislumbrar que é possível fazer uma análise linguística de um texto literário a partir de uma visão da linguagem. Nesse sentido, a Semântica Argumentativa demonstrou o quanto pode colaborar com compreensões e possíveis entendimentos enquanto língua, objeto de escrita proposto pelo escritor.

Pela análise, a partir da Semântica Argumentativa, foi possível verificar que as palavras combinadas, utilizadas pelo autor, estavam carregadas de sentido, e que juntas criaram/estabeleceram um sentido semântico para o enunciado. Muitas vezes, ficou a cargo do leitor, ou dizendo de outra forma, foi permitido ao leitor estabelecer o sentido possível a partir de um enunciado proposto pelo escritor, como exemplo, as interrogações finais de cada cenário e as dúvidas geradas ao longo do conto. Essas ideias vão ao encontro do pensamento de Ducrot (1988) quando diz que o autor deixa instruções em aberto para o leitor ter a possibilidade de escolher em qual contexto procurar ou estabelecer o sentido pretendido ao enunciado.

Dessa maneira, a aplicação dos conceitos teóricos apresentados no artigo revela o grande potencial de uma análise linguística mais aprofundada proposta pela Semântica Argumentativa e vislumbra uma maior abertura e possibilidade de outras análises que venham a colaborar com as questões de textos, buscando examinar em outros discursos, sejam eles literários ou não, outras formas de conteúdo, de atitudes e de intencionalidade do escritor.

REFERÊNCIAS

ARNEIRO, A. L. de P. *Especulações em Sérgio Sant'Anna: relações dialógicas com a filosofia nietzscheana*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOSI, A. (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1985.

CAREL, M.; DUCROT, O. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. Tradução Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DUCROT, O. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, mar. 2005.

DUCROT, O. Teoría de la argumentación: primera conferencia. In: DUCROT, O. *Polifonía y argumentación: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

DUCROT, O.; ANSCOMBRE, JC. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

PELLEGRINI, T. *Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2008.

PEREIRA, H. B. Breves apontamentos para a história literária brasileira. In: PEREIRA, H. B. (org.). *Novas leituras da ficção brasileira no século XXI*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. p. 31-47.

POE, E. A. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

POE, E. A. *A filosofia da composição*. Tradução Lea Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011.

SANT'ANNA, S. *O concerto de João Gilberto no Rio de Janeiro: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

A emergência de questões culturais no teletandem: perspectivas e reflexões

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3001>

Paola de Carvalho Buvolini¹

Kátia Rodrigues Mello Miranda²

Daniela Nogueira de Moraes Garcia³

Resumo

A relevância das questões culturais na aprendizagem de línguas é identificada nos cenários globalizados da internacionalização e das tecnologias. Considerando que o teletandem constitui-se contexto de aprendizagem com parcerias para conversas bilíngues, retratamos temas culturais que emergem na interação, assim como o tratamento dado pelo participante na enunciação desses temas. Com base no suporte teórico de teletandem (TELLES, 2009, 2011, 2015), cultura (LEVY, 2007; PADILHA, 2004) e competência intercultural (BELZ, 2003) somado às noções de interculturalidade (MENDES, 2007) e transculturalidade (WELSCH, 1999), o presente trabalho utiliza metodologia qualitativa interpretativista para um estudo de caso de relatos ocorridos em 2016. Os resultados apontam um tratamento maior à cultura realizado pelo interagente devido à aproximação da parceria que ultrapassa a perspectiva intercultural de interação.

Palavras-chave: cultura; teletandem; interação.

1 Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UNISALESIANO), Lins, São Paulo, Brasil; paolabuvolini@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-3781-7201>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; katiarmellomiranda@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-2041-9795>

3 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; dany7garcia@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

The emergence of cultural issues in teletandem: perspectives and reflections

Abstract

The relevance of cultural issues in language learning is identified in the globalized scenarios of internationalization and technologies. Considering teletandem as a learning context of partnerships for bilingual conversations, we approach cultural themes that emerge in interaction as well as the treatment they are given by the participant when enunciating them. Based on teletandem (TELLES, 2009, 2011, 2015), culture (LEVY, 2007; PADILHA, 2004), intercultural competence (BELZ, 2003), and interculturality (WELSCH, 1999) theoretical basis, this paper focus on an interpretativist methodology for case studies of 2016 reports. The results point to culture greater treatment by the interactant as partners are brought together and expand the intercultural perspective of interaction.

Keywords: culture; teletandem; interaction.

Introdução

Os avanços tecnológicos impõem novos tempos no cenário educacional, sobretudo em momento de pandemia e impossibilidade da condução de atividades presenciais. No que diz respeito às línguas estrangeiras, consideramos demandas diferenciadas no contato com os povos, línguas e suas culturas, possibilitado pelo intercâmbio virtual (O'DOWD, 2018, 2019). Dessa forma, as ações pedagógicas de sala de aula ganham novos contornos quando complementadas pelas ações de colaboração *on-line*.

Garcia (2020) retrata que o momento pandêmico alterou cenários e a telecolaboração tem sido utilizada como meio de viabilizar atividades, cursos e projetos, no Brasil e no mundo. Ross e DiSalvo (2020) retratam, por exemplo, iniciativas da Harvard University em dar prosseguimento às ações por meio de tandem e telecolaboração junto à sua comunidade acadêmica.

Plataformas, aplicativos e mídias têm permitido uma agregação muito significativa ao processo de ensino e aprendizagem de línguas e tal potencial, com vistas à globalização e internacionalização das instituições e conhecimentos, não pode passar despercebido por educadores. Deparamo-nos com uma interconectividade nunca vista e com a emergência de profícuos contextos de intercâmbio virtual e cultural. Para Schenker (2012), observa-se um deslocamento de divisas ao passo que as culturas emergem. Sendo assim, a era globalizada requer uma diversificação de competências e um processo mais focado no ensino de habilidades para suprir as necessidades dos alunos frente a constantes mudanças. Uma dessas habilidades indica como lidamos com nossa cultura e a cultura do parceiro num contexto de telecolaboração.

Consideramos que ética, bom senso e responsabilidade devam permear posicionamentos apropriados para focar o manejo com a cultura e os povos envolvidos, e, em ações de telecolaboração, tal panorama se potencializa e demanda cautela para todos os envolvidos no processo. Assim, o presente artigo constitui-se a partir do interesse em observar como a emergência de questões culturais no relato de interagentes brasileiros no contexto das sessões de teletandem acontece e analisar, nessa, o tratamento dado à cultura. Para tal, buscamos suporte no referencial da telecolaboração e teletandem, cultura e identidades culturais.

Apresentamos a metodologia do estudo e sua contextualização para, em seguida, compartilhar dados coletados que retratam questões culturais no contexto transcultural de aprendizagem de línguas. Realizamos a análise dos referidos dados e, por fim, tecemos nossas considerações finais acerca das contribuições e desafios observados.

Referencial teórico

A comunicação e as ações pedagógicas em línguas estrangeiras foram incrementadas pelo advento da internet. Mais do que se comunicar constantemente na própria língua, comunicar-se com um estrangeiro passou a ser uma atividade possível a mais pessoas por meio da colaboração *on-line*. Conseqüentemente, vislumbra-se um cenário para ascensão profissional facilitado pelos mercados globalizados, pelas universidades atentas à internacionalização, pela demanda de diálogos profissionais e pessoais como características da formação e constituição dos sujeitos contemporâneos.

A colaboração *on-line*, telecolaboração ou intercâmbio virtual são termos congruentes apontados por O'Dowd (2018, p. 1) para referir-se "ao engajamento de grupos em interações *on-line* interculturais e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrada de seus programas educacionais". Segundo o autor, o "intercâmbio virtual baseia-se em abordagens centradas no aluno, internacionais e colaborativas nas quais conhecimento e compreensão são construídos pela interação e negociação com estudantes de outras culturas" (O'DOWD, 2019, p. 1-2).

As ações em tandem, comumente praticadas na Europa desde os anos 1960 (BRAMMERTS, 2003; DELLILE; CHICHORRO FERREIRA, 2002), objetivam a formação de parcerias entre alunos de diferentes línguas para estabelecerem a colaboração *on-line* por meio da conversação e objetivos preestabelecidos. Dessa forma, a fim de viabilizar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, e pautando-se em democratizar o acesso e minimizar barreiras geográficas, o teletandem buscou embasamento na aprendizagem em tandem para se estabelecer.

Implementado como projeto pedagógico, o teletandem constitui-se como atividade e modalidade de colaboração *on-line*, permitindo a aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas gratuitas, sendo definido por Telles (2015, p. 604) como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de *webcam*) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)”.

O teletandem prevê a realização das sessões de interação com duração aproximada de sessenta minutos, sendo dividida para as duas línguas, e também a sessão de mediação (SALOMÃO, 2012), que é conduzida posteriormente pelo professor/mediador, para que se abordem questões referentes à experiência e se promova reflexão e crescimento.

A utilização da língua no contexto de comunicação e colaboração entre estrangeiros significa facilitar o contato com a língua estrangeira, com o próprio estrangeiro e, conseqüentemente, com a cultura-alvo. A necessidade de conceituar cultura ocorre porque, no contexto *on-line* do teletandem, o que mais se enuncia são temas culturais, como a forma de comemorar feriados e seus significados, as comidas, as políticas, os sistemas acadêmicos e as atividades realizadas no fim de semana. Esses temas aparecem quando cada aprendiz explica como é no seu universo social e nacional. É nesse diálogo entre os pares que a comparação se instala e a diferença cultural aparece.

Para a definição de cultura, podemos recorrer a alguns autores. Segundo Padilha (2004, p. 187), “a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimento sobre a natureza humana, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade”. Englobando tal definição, Levy (2007) indica que a cultura é a “manifestação de um grupo ou de uma comunidade, quanto à experiência de um indivíduo dentro desse grupo ou separado dele”. Essa manifestação pode apresentar-se em cinco dimensões: cultura como elemento, como relativa, como filiação a um grupo, como contestada e individual e como variável e múltipla. Essas dimensões são caras aos estudos sobre cultura no teletandem, uma vez que explicitam performances dos participantes desse contexto ao tratarem de sua cultura e ao dialogarem sobre a cultura do parceiro.

A cultura como elemento evidencia que há uma orientação cultural para o indivíduo desde seu nascimento; portanto, a cultura, nessa perspectiva, é determinada, pré-definida e herdada como grade reguladora através de performances hierárquicas (BUTLER, 1999, 2004). É com essa dimensão que os interagentes iniciam suas conversas no teletandem, já que precisam falar de si como representantes da cultura do país em contato.

Kramsch (1998) conceitua cultura como a participação em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social comum, história e um imaginário comum. Ela estuda a cultura no ensino de línguas e vislumbra duas óticas de entendimento nesse contexto: a perspectiva modernista e a pós-modernista. Na primeira, a conceituação de cultura está

imbricada no Humanismo, na Sociolinguística e na Educação de línguas intercultural, configurando exemplos de comportamentos e representação cultural. Já na perspectiva pós-modernista, a cultura é um discurso de poder entre parceiros de países diferentes.

Segundo Zakir (2015, p. 44), “no teletandem, onde a língua é viva, [...] não se trata [...] de se pensar a cultura além da língua, mas de se levar em conta que a cultura e a sociedade estão na língua”. Assim, a cultura é o espaço de circulação e apropriação de signos e ideologias, porque “Os elementos culturais são tratados como um produto de consumo cunhado de maneira anedótica, frequentemente, estereotipada, a partir de um conteúdo gramatical ou literário” (ZAKIR, 2015, p. 18).

Por isso, ao tomar a cultura como tema para aprendizagem, uso ou aprofundamento da língua-alvo, os elementos culturais são “vendidos” pelo interagente que fala e “comprados” ou não pelo parceiro, que está (re)conhecendo a cultura via troca. Nessa perspectiva, a definição de cultura que nos embasa é a da cultura pós-modernista como discurso, sistematizada por Kramsch (1998).

Das definições de cultura, derivam os conceitos de competência intercultural (BELZ, 2003). Tal competência é uma ampliação da competência comunicativa pensada na década de 1980 (ALMEIDA FILHO, 2008) para aprimorar, sustentar e encaminhar os estudos acerca da aprendizagem de línguas. A competência intercultural corresponde à habilidade de agir, desempenhar-se em uma língua estrangeira de forma apropriada; é consequência do que tivemos antes como contato intercultural (KRAMSCH; URYU, 2014). Esse contato se dá entre pessoas de culturas diferentes que se relacionam e pode ser voluntário ou involuntário, quando um dos grupos em contato tem mais poder (político, econômico) e impõe essa relação potencializadora da criação de estereótipos.

Dessa competência, vale diferenciar o significado dos adjetivos “intercultural” e “transcultural”. De acordo com Mendes (2007, p. 20), interculturalidade corresponde a “modos de se compreender o outro e sua linguagem cultural entre mundos linguístico-culturais diferentes. Já a transculturalidade, segundo Welsch (1999), traz estudos sobre culturas que se interpenetram. São culturas em estado de fluxo, em trânsito.

Tomamos o conceito de transculturalidade (WELSCH, 1999) para evidenciar a comunicação *on-line* do teletandem, em estado de fluxo atual das culturas modernas complexas e também interligadas via globalização e uso da tecnologia. Nesse conceito, os indivíduos tendem a assimilar, negociar e mudar culturalmente pela aproximação com outras experiências culturais.

Importante salientar que não basta simplesmente unir aprendizes de diferentes países para alcançar benefícios de aprendizagem (RYDER; LYNCH, 2014). Os aprendizes

de nacionalidades diferentes iniciam suas interações alicerçados no conceito de interculturalidade e progridem em seus objetivos de aprendizagem da língua estrangeira com a perspectiva transcultural.

Metodologia

A análise apresentada aqui seguiu a pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista para estudo de caso (YIN, 2013), apoiada nos paradigmas construtivistas e da Teoria Crítica, segundo Guba e Lincoln (1998). As sessões de interação em teletandem entre uma universidade pública brasileira e uma instituição estrangeira dos Estados Unidos ocorreram em um laboratório próprio, com o acompanhamento de professores/mediadores. Os dados aqui apresentados referem-se a quatro interações virtuais realizadas entre dez aprendizes das referidas universidades, durante o mês de abril de 2016.

Considerando a logística que prevê desde a comunicação entre instituições até o acompanhamento das interações, o quadro 1 apresenta um modelo de ficha que é enviado para preenchimento para que se iniciem os processos de organização das sessões. Assim, constam informações preliminares que contemplam nome das universidades, local de interação, número de alunos esperados, nível de proficiência, datas e horários previstos, número de interações, contato dos professores/mediadores responsáveis. Como se pode observar, a ficha disposta no quadro abaixo encontra-se em processo de preenchimento, passo inicial muito importante para as ações subsequentes.

Quadro 1. Organização das interações

TELETANDEM PARTNERSHIP PRELIMINARY INFORMATION									
FOREIGN UNIVERSITY (FU):		X University, Estado, USA				PLACE INTERACTION:		X University Estado, USA	
BRAZILIAN UNIVERSITY (BU):		xxxxx				PLACE INTERACTION:		Laboratório	
# STUDENTS (FU)* (expected or definite? Please, specify): <i>*Please, use one template for each student group</i>		10	PROFICIENCY LEVEL:	Beginner		PERIOD (BEGINNING AND END):		As soon as possible-ends April 29	
Time (FU) BEGINNING AND END OF SESSIONS:		12:45-1:45 (US) 13:40 - 14:40 (BR)	DAYS OF THE WEEK:	Mondays		# OF INTERACTIONS:		4 April 4, 11, 18 and 25	
MEDIATORS (FU) (NAME AND E-MAIL):		YYY xxxx@xxxx.edu Assistant professor of Spanish and Portuguese			MEDIATORS (BU) (NAME AND E-MAIL):		SSSS xxxx@xxxx.xxx		
SCHEDULE OF INTERACTIONS									
DATE:	March 14 Explanation session 12:45-1:45 (New York)	April 4	April 11	April 18	April 25				
TIME BR:									
DATA:									
TIME BR:									

Fonte: Equipe Teletandem Brasil

O contexto do presente estudo é o curso de Letras de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Os participantes são 16 professores pré-serviço, cursando do primeiro ao quarto ano, períodos diurno ou noturno, e que, em geral, são envolvidos em várias outras ações do câmpus, como projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão, monitorias no Centro de Línguas da unidade, dentre outras. O quadro 2 demonstra, sob nomes fictícios, o panorama explicitado.

Quadro 2. Participantes da pesquisa

TELETANDEM PARTNERSHIP- LIST OF PARTICIPANTS						
STUDENT NAME FU	E mail	Skype		STUDENT NAME BU	E mail	Tel
1.AEJ	@student.xx.edu	xxx		1. Jorge	@hotmail.com	xxx
2.KB	@student.xx.edu	xxx		2. Luciano	@hotmail.com	xxx
3. JM	@student.xx.edu	xxx		3. Helga	@hotmail.com	xxx
4.MG	@student.xx.edu	xxx		4. Guilherme	@gmail.com	xxx
5.MC	@student.xx.edu	xxx		5. Patrícia	@hotmail.com	xxx
6. KS	@gmail.com	xxx		6. Sandro	@outlook.com	xxx
7.RM	@student.xx.edu	xxx		7. Mariana	@hotmail.com	xxx
8.CD	@student.xx.edu	xxx		8. Valter	@gmail.com	xxx
9.DB	@student.xx.edu	xxx		9. Luiza	@gmail.com	xxx
10.CM	@student.xx.edu	xxx		10. Catarina	@hotmail.com	xxx
11.Anthony	@student.xx.edu	xxx		11. Carolina	@terra.com.br	xxx

Fonte: Equipe Teletandem Brasil

Além da participação nas sessões de interação e mediação, foi solicitada a produção de relatos escritos para os participantes brasileiros, divididos em: Tarefa 1. Descrição do parceiro (sessão de 04/04); Tarefa 2. Questões culturais que permearam suas interações (sessão de 11/04); Tarefa 3. Relato detalhado da interação realizada de forma independente em casa (sessão de 18/04); Tarefa 4. Relato da interação final (sessão de 25/04). O quadro 3 compila as informações aqui expostas.

Quadro 3. Participantes da pesquisa

Número da Tarefa	Sessão de Interação de referência	Proposta
Tarefa 1	04/04	Descrição do parceiro
Tarefa 2	11/04	Questões culturais que permearam interações
Tarefa 3	18/04	Relato detalhado da interação realizada de forma independente em casa
Tarefa 4	25/4	Relato da interação final

Fonte: Elaboração própria

Realizamos um recorte nesses dados e, pela relevância, analisamos aqui os relatos escritos presentes nas Tarefas 2, 3 e 4, da parceria Carolina e Anthony (nomes fictícios),

a fim de verificar a emergência das questões culturais nos momentos de interação para dialogar com o foco do presente artigo.

Compartilhando e analisando os dados

Tomando o relato dos interagentes ressaltados no quadro, compartilharemos os dados tal como foram enviados à equipe do teletandem e os analisaremos com o foco de verificar como o interagente brasileiro, especificamente, trata suas interações. Lembramos que, ao fazer isso, o objetivo maior é expandir o espaço da cultura em atividades que aparecem como quase exclusivamente linguísticas.

A parceria selecionada é de Carolina e Anthony, que demonstra como a aproximação foi acontecendo em termos de fluidez das interações, os temas culturais discutidos e a percepção dela, interagente brasileira que fez o relato, em relação ao aprofundamento ou não de dada questão cultural.

Excerto 1. Cultura geral (Trecho de Tarefa 2 de Carolina)

Há uma diferença de idade considerável entre mim e Anthony (23 anos), o que também torna a interação mais superficial, uma vez que os assuntos de interesse são distintos. Conversamos sobre preferências musicais, ele rock clássico e eu MPB. Conhecia algumas bandas que ele mencionou como Led Zeppelin, Cold Play, Eric Clapton. Ele pareceu não conhecer compositores brasileiros como Chico Buarque, Tom Jobim, Caetano Veloso, entre outros.

Alguns elementos culturais apareceram de forma sutil, como a gentileza dele em não denunciar meus erros (mesmo eu deixando claro a ele que poderia fazê-lo) e esforçar-se para compreender tudo o que eu dizia, sem demonstrar estranhamento quando alguma frase não era bem elaborada ou me faltava vocabulário. Desta forma, também evitei corrigi-lo.

Fonte: Elaboração própria

A partir do exposto por Carolina, após sua primeira interação com Anthony, podemos destacar que ela busca entender seu parceiro e sua cultura através de temas que foram suscitados como música, a gentileza ao não corrigir seus erros – o que podemos destacar como certa etiqueta social –, acesso a cidades e às Olimpíadas, diferenças climáticas que induzem alimentação, vestimentas e esportes. Carolina descreve e lista os temas abordados, cumprindo o gênero relato e norteando sua própria aprendizagem cultural.

É notória a comparação das culturas pela marcação da diferença, como já salientou Woodward (2013). Essa marcação no relato de Carolina também evidencia a diferença de idade que permitiu que ela e seu parceiro falassem sobre temas culturais mais generalizantes e efetivassem a interação com perguntas e respostas breves, menos espontâneas e ligadas ao objetivo do teletandem, de tornar possível o uso das línguas em contato (TELLES, 2009).

Ainda na segunda interação, conforme o excerto 1, Carolina relata que “Para ele é surpreendente eu não ir às Olimpíadas, uma vez que será no Brasil, ou seja, parece não lhe fazer [sic] sentido as barreiras de deslocamento que vivenciamos”. Identificamos, aí, uma marcação de diferença que incomodou Carolina. Isso é constatado com as expressões “surpreendente” e “parece não lhe fazer [sic] sentido”. Carolina indica que o fato de ela não assistir às Olimpíadas que aconteceram no Brasil foi uma postura diferente, não esperada ou realizada por Anthony, mas não traz em seu relato o porquê isso a incomodou e como trataria desse impasse na própria interação. Nesse tratamento de tal questão cultural, não discutir os valores sociais que se estampam com as questões culturais demarca, ainda, um olhar intercultural para as culturas; é como se só olhasse dadas culturas sem transitar por elas e experienciar seus costumes.

O fato de Carolina não ir às Olimpíadas deflagra uma questão cultural maior do que ir ou não aos jogos: assinala a diferença de um país grande, com distâncias singulares para deslocamento que geram custo e tempo. Esses fatores pedem que Carolina enuncie sua não participação nos jogos e ressalta ao parceiro sua vivência, diferente da que ele faria, possivelmente pela idade, por valorizar esse grandioso evento que não acontece anualmente.

Com esse excerto destacamos a cultura como relativa, de acordo com Levy (2007). Na comparação entre quem vai ou não às Olimpíadas, a cultura individual apresenta-se e as práticas sociais e culturais são relativizadas. Numa possível generalização, Carolina pode entender que não há problemas de deslocamento para Anthony diante de um evento como as Olimpíadas e para ela, representante brasileira pelo verbo “vivenciamos”, há barreiras de deslocamento.

Nesse sentido, a cultura vista como relativa coloca culturas e sujeitos em bolhas que não se misturam, ação que dificulta e não condiz com os movimentos translinguísticos, econômicos, da globalização, que pedem cada vez mais contato entre culturas e línguas e não valoriza as culturas-bolhas, mas sim os símbolos culturais que nascem desses contatos negociáveis, dialogáveis.

Excerto 2. Políticas (Trecho de Tarefa 3 de Carolina)

Iniciamos a conversa sobre a votação do impeachment de Dilma. Andrew me questionou a respeito. Comentei sobre a divisão do país, os discursos de ódio, a manipulação da mídia e as manifestações unilaterais. Conversamos um pouco sobre a formação política no Brasil e nos EUA. Ele comentou sobre a presença de matérias relacionadas à política em toda sua formação acadêmica. Falei sobre a ausência destas discussões no ambiente educacional em nosso país, tomando por base a formação de meus filhos. André se posicionou apontando que mesmo com a formação que têm, nem todos os jovens se envolvem em questões sociais em seu país. Para ele a alienação não é algo local, mas global. Questionei sobre as eleições nos EUA e ele não aprofundou os comentários.

Fonte: Elaboração própria

Carolina, em sua terceira tarefa, expande seu relato destacando uma interação mais política porque ela deu a maioria das respostas e quando questionou seu parceiro não teve o mesmo retorno, como expõe: “Questionei sobre as eleições nos EUA e ele não aprofundou os comentários”. É essa superficialidade que permite afirmarmos que esses interagentes estavam validando a experiência do teletandem em uma perspectiva intercultural (MENDES, 2007). Não há aprofundamentos no diálogo para negociar novas visões, assumindo novas perspectivas culturais. São essas ações que delimitam a transculturalidade.

Na terceira interação, Carolina traz um desenvolvimento maior em relação a um tema bem dialogado, que foi o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. Ao observar a extensão do relato, podemos afirmar que houve mais espontaneidade na comunicação síncrona, o que revela o início da aproximação da parceria e uma abertura para a diferença intercultural.

Destacamos a diferença intercultural porque, nesse momento de interações iniciais, o que é possível de estabelecer com o parceiro estrangeiro é a comparação de culturas diferentes como dois polos opostos. De tal posição, os interagentes comunicam-se usando questões culturais ao tomar suas culturas como elementos valorados de troca e a cultura de seu país como contestada e individual, de acordo com a perspectiva de Levy (2007). Nessa última dimensão, o interagente é o representante maior da cultura de sua comunidade nacional e, porque (re)afirma o que dessa cultura já é conhecida via mídias sociais, tal cultura pode ser contestada e é marcada pela voz do interagente, por isso, individual.

No relato de Carolina, a comparação Brasil x EUA é constante porque é nesse processo intercultural que esses interagentes se assumem a partir de um lugar e podem falar de si num processo metonímico ao tratarem de suas culturas (BUVOLINI-FREITAS, 2020).

O fragmento 3, a seguir, evidencia a aproximação maior entre os interagentes a partir do uso do verbo na 1ª pessoa do singular; há um tratamento mais transcultural, uma vez que há negociação de conhecimentos, de hábitos culturais que passam, nesse tema da leitura, a ser comuns aos dois interagentes.

Excerto 3. Leitores (Trecho de Tarefa 3 de Carolina)

Conversamos sobre a dificuldade dos jovens em ler e novamente entendemos que não se trata de um aspecto apenas de nosso país, pois Andrew referiu que muitos de seus amigos se esquivam da leitura.

Solicitei o endereço de sua página para conhecer os artigos que publica e conversarmos a respeito no encontro seguinte.

Fonte: Elaboração própria

Carolina trata a questão cultural da dificuldade de leitura como “não apenas de nosso país”. O parceiro dimensionou a dificuldade de ler dos amigos em oposição à dele que, além de ler, escreve artigos num *site*.

Nesse excerto, há negociação do hábito da leitura em relação aos interagentes, ou seja, numa perspectiva pessoal, e também comentam, numa perspectiva social, quando Carolina determina que os jovens brasileiros têm dificuldade de ler e Anthony refere-se aos amigos. A referência de Carolina é generalizante quando toma os jovens dando a sensação de todos os jovens brasileiros terem dificuldades. Assim, a noção de cultura segue sendo relativa, segundo Lévy (2007).

Os excertos 4, 5 e 6 fazem parte de todo o relato de Carolina no último dia de interação, 25/04/16. Nesses últimos excertos, a expressão “Anthony não se aprofundou”, recorrente nas primeiras interações, não aparece mais; há agora as constatações de “entendemos juntos”, “concordamos”. Isso destaca o efeito de seguir com o mesmo parceiro a fim de validar os objetivos de participação no teletandem, assim como de tornar essa experiência o menos superficial e generalizante possível.

Excerto 4. Liberdade de imprensa (Trecho de Tarefa 4 de Carolina)

Iniciamos falando sobre os recentes artigos publicados em seu *website* cujos temas eram: 1) as sátiras dos jornais sobre o candidato “Donald Trump”; 2) a repercussão de seus artigos na sociedade, especialmente quando tratam de problemas e dificuldades enfrentados pela Universidade onde estuda;

Em ambos os casos, os textos retratavam as censuras praticadas pela sociedade aos jornalistas. Falamos sobre a liberdade de expressão e sobre os cuidados que ele precisa ter devido à vigilância intensa de seu Estado sobre os danos morais e direitos de cada cidadão.

Falamos sobre a herança do regime militar no Brasil e os resquícios da mesma em algumas ações do Estado em nosso país, especialmente no que diz respeito à censura jornalística. Concordamos, eu e ele, que apesar da certa censura, parece haver mais liberdade de expressão no Brasil, talvez por um menor zelo quanto à “privacidade” do outro, o que tem seu lado bom e ruim ao mesmo tempo.

Fonte: Elaboração própria

Nesse quarto excerto, a temática envolvendo cultura passou pelo uso de *website* que Anthony faz e como esse veículo pode ser especulado, como proposto por Carolina no excerto 3.

Sobre os artigos, as questões políticas acerca do presidente dos EUA, Donald Trump, ficaram em evidência. Ao tocar nas questões políticas, falou-se também sobre as dificuldades da Universidade onde ele estuda. Cabe destacar que Carolina é professora universitária, então, embora em funções acadêmicas diferentes, vivenciam o espaço da universidade.

Ao discutirem sobre os artigos e sátiras apresentados, focou-se na censura à imprensa e parece unânime a opinião de que há falta de liberdade de expressão aos jornalistas, principalmente porque estão na linha das publicações discutidas.

Há nesse excerto uma convergência de opiniões e culturas e a saída de comparações dicotômicas para uma junção, uma soma, uma negociação de percepções culturais: “concordamos, eu e ele, que apesar de certa censura parece haver mais liberdade de expressão no Brasil”. A justificativa que vem na sequência pode ter sido discutida na própria interação ou apresentada por Carolina no seu momento de relatar essa experiência. Cabe destacar que tal relato gera uma autorreflexão e isso pode trazer acréscimo para o momento do relato e não propriamente da interação. De qualquer modo, essa autorreflexão observada no relato destaca o efeito benéfico e respeitoso da comunicação *on-line* no contexto do teletandem.

Quando Carolina permitiu a discussão sobre a vantagem de o Brasil ter maior liberdade de expressão, promoveu a sua liberdade de expressão também com o parceiro para abordar, com mais desenvoltura, seu país, mesmo sem especificar os pontos positivos e negativos.

Verificamos que na escrita de Carolina também não há o aprofundamento que ela requisitou do parceiro. Tal afirmação se faz possível porque não há um desenvolvimento dela, no relato, de quais sejam os pontos positivos e negativos de o Brasil ter mais liberdade de expressão porque nele há “menor zelo quanto à privacidade do outro”. A falta de privacidade, além de estar entre aspas, sugerindo um segundo sentido, também não é explicada, gerando em quem leria o relato certa aprovação, confirmação dessa característica política, social e, no todo, cultural.

Na próxima passagem da mesma interação, Carolina inicia exaltando o parceiro e elenca a música e o cinema como tópicos culturais do momento.

Excerto 5. Músicas e Filmes (Trecho de Tarefa 4 de Carolina)

Anthony é muito interessado em filmes e músicas, sempre conversamos a respeito. Ele participa de uma banda e tem um gosto musical variado. Dialogamos sobre a comercialização da cultura e a pasteurização daquilo que as pessoas em geral ouvem e assistem. Falamos sobre a prevalência de músicas e filmes norte-americanos (nas diversas partes do mundo) em detrimento de compositores latino-americanos, europeus, entre outros...

Anthony questionou-me sobre indicações de filmes e músicas brasileiras. Sugeri compositores/cantores de músicas de raiz, sambas, bossa nova/MPB, *pop*, *rock* nacional, entre eles – Almir Sater, Renato Teixeira, Sérgio Reis, Pena Branca e Xavantinho, Paulinho da Viola, Pixinguinha, Martinho da Vila, Adoniran Barbosa, Cartola, Noel Rosa, Elis Regina, Geraldo Vandré, Taiguara,

Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Rita Lee, Tom Jobim, Raul Seixas, Gilberto Gil, Jorge Bem Jor, Tim Maia. Todos do século passado! Falei sobre a Jovem Guarda, o movimento Tropicália, Os novos baianos, o Clube da esquina e a relação da efervescência musical na década de 60-80 com o momento político da ditadura e pós-ditadura, isso porque Anthony questionou-me sobre o porquê da diminuição de novas bandas e conjuntos nacionais nos últimos anos.

Anthony também me questionou sobre filmes brasileiros. Comentou que assistiu a *Domésticas* e gostou muito, uma vez que não retratou apenas as belezas do Brasil, mas nossa realidade social. Sugeri *Cidade de Deus*, *Macunaíma*, *Central do Brasil*, *Ilha das Flores*, *O som ao redor*, *Jogo de Cena*. Dentre esses, conhecia *Cidade de Deus*.

Fonte: Elaboração própria

Carolina sugere a Anthony uma paleta cultural das nossas artes diante dos questionamentos recorrentes nas interações de teletandem sobre qual filme brasileiro assistir e qual cantor ouvir. Como Carolina é mais velha, suas sugestões podem ser distintas de um interagente mais jovem, mas ela estampa a arte cinematográfica e musical clássica para nós brasileiros, é uma referência ao cinema e à música elitizados e consagrados como o bom a se apresentar a um estrangeiro.

A interagente justifica suas indicações a partir do questionamento de Anthony acerca da diminuição de bandas e conjuntos nacionais nos últimos anos. Na realidade, houve diminuição dentro desses gêneros que Carolina apresentou porque há novas bandas nos gêneros vistos como menores ou desvalorizados, como o *funk*.

Com esse fragmento vemos a valorização de uma cultura dentro da cultura nacional que será transmitida ao parceiro. Está aí a riqueza e o limite do teletandem: transmite-se uma noção cultural a partir de uma pessoa, suas subjetividades e formações ideológicas, e isso pode ser tomado pelo parceiro como índice da cultura de todo o país do qual a interagente faz parte.

Excerto 6. Autoavaliação (Trecho de Tarefa 4 de Carolina)

Acredito que esta última interação foi a mais farta em termos de troca cultural, o que certamente muito nos acrescentou. Agradeço a oportunidade da interação. A angústia inicial, causada pela insegurança, foi aos poucos sendo substituída pela curiosidade e desejo de melhor conhecer o outro, o que minimizou as dificuldades e enriqueceu a relação.

Fonte: Elaboração própria

Com a sequência dos relatos de Carolina, percebemos que ela e seu parceiro aguçaram suas competências interculturais nesse espaço de teletandem, pois, conforme Kramsch (1998), agiram, performaram-se usando suas línguas para falar de suas culturas e aprender, rever a cultura do outro, transitando entre os valores culturais e ideológicos de cada um para negociar suas culturas e subjetividades.

Nesse momento de finalização da parceria, Carolina valida a última interação como repleta de questões culturais, além da troca da insegurança inicial pela curiosidade de conhecer o outro e sua cultura. Assim, a interação enriqueceu identidades culturais, pois houve uma negociação das formas de ver e rever as culturas em foco.

Considerações finais

Entendendo a pertinência das ações de intercâmbio virtual e a construção de conhecimento no cenário das línguas estrangeiras, o relato desses interagentes dimensiona as culturas brasileira e estadunidense em trânsito no teletandem.

As primeiras interações como foram relatadas pela interagente brasileira evidenciam uma abordagem de cultura na perspectiva do interculturalismo; suas culturas como ilhas, mundos diferentes e dicotômicos, sem encontro, sem mistura, só observados por suas diferenças. É com o transculturalismo que a interagente lança, para a cultura do parceiro, um olhar que vai da comparação ao respeito e à possibilidade de desconstrução de ideias estereotipadas, pois, ao discutir temáticas culturais, eles podem assimilar, negociar e mudar culturalmente pela aproximação com outras experiências.

Segundo Rodrigues (2013, p. 60-61),

A cultura (como representação de hábitos) é entendida como a aprendizagem de informações culturais acerca de um povo, informações estas engessadas e que simplificam os múltiplos componentes culturais de um povo, dando espaço à criação de estereótipos que, mesmo sendo positivos, têm o caráter de limitar a vivência de uma cultura específica, dificultada por meio de generalizações.

Ao apreender informações e, conseqüentemente, a cultura de outros países por um falante morador dele podemos confirmar a imagem que já havia sido construída, por imagens generalizadas. É no rompimento da fronteira intercultural que a transculturalidade toma lugar para relações culturais mais flexíveis, transponíveis e respeitosas.

Em relação a essa abertura da perspectiva intercultural para a transcultural nos modos de tratar e refletir as questões culturais, Padilha (2004, p. 261), além de criar um conceito de soma dessas perspectivas – intertransculturalismo – ressalta que

[...] é recomendável juntar as duas dimensões como forma de assegurar tanto as interações como a intencionalidade, a existência de espaços para trocas culturais e, ao mesmo tempo, de uma relação mútua que permita o reconhecimento de elementos patrimoniais comuns, bem como os seus traços universais que podem contribuir para aproximar e mais identificar as culturas. No encontro intercultural não necessariamente se dá a transculturalidade.

Percebemos que o teletandem, principalmente a mediação conduzida pelo professor/pesquisador/mediador, tem o caráter de não limitar a vivência transcultural. Essa mediação estimula (ou deve estimular) a abertura de fronteiras, o questionamento das culturas e o respeito das diferenças dos hábitos (estereótipos) culturais-nacionais.

Dessa forma, identificamos, na colaboração *on-line*, em especial no teletandem, aqui abordado, um espaço catalisador para experiências significativas nas línguas e culturas que efetivem benefícios na aprendizagem de línguas e valores transculturais. Salientamos, ainda, a necessidade de mais estudos que enfoquem esse desafiador, mas muito promissor, campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 68-99, 2003.

BRAMMERTS, H.; KLEPPIN, K. Supporting face-to-face tandem learning. *In*: LEWIS, T; WALKER, L. (ed.). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield (UK): Academy Electronic Publications Limited, 2003.

BUTLER, J. *Lenguaje, poder e identidad*. Tradução Javier Sáez y Beatriz Preciado. Madrid: Síntesis, 2004.

BUTLER, J. *Bodies That Matter*. Londres: Routledge, 1999. [o capítulo introdutório deste livro foi publicado, em português, em LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado – Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172].

BUVOLINI-FREITAS, P. C. *Efeitos dos estereótipos no teletandem*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2020.

DELLILE, K. H.; CHICHORRO FERREIRA, A. (ed.). *Aprendizagem autónoma de línguas en Tandem (Textos pedagógicos e didácticos. 12)*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

GARCIA, D. N. M. *Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

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

LEVY, M. Culture, culture learning and new Technologies: toward a pedagogical framework. *Language Learning and Technology*. v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007.

MENDES, E. Perspectivas interculturais no ensino de línguas: uma relação "entreculturas". In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. da. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Pontes, 2007. p. 119-139.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R. *The EVALUATE Group. Evaluating the impact of virtual Exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net., 2019.

PADILHA, P. R. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, D. G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2013.

ROSS, A. F.; DISALVO, M. L. Negotiating displacement, regaining community: The Harvard Language Center's response to the COVID-19 crisis. *Foreign Language Annals*, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12463>. Acesso em: 02 jul. 2020.

RYDER, L.; LYNCH, L. Y. Understanding Tensions: Activity Systems Analysis of Transpacific Collaboration. *CALICO Journal*, v. 31, n. 2, p. 201-220, 2014.

SALOMÃO, A. B. C. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*. 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.

SCHENKER, T. Intercultural Competence and Cultural Learning through Telecollaboration. *CALICO Journal*, v. 29, n 3, p. 449-470, 2012.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n.3, p. 603-632, 2015.

TELLES, J. A. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

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

WELSCH, W. Transculturality – the puzzling form of cultures today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (org.). *Spaces of culture: city, nation, world*. London: Sage, 1999. p. 194-213.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and methods*. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

As memórias e a instabilidade genérica: considerações acerca dos diferentes modos de inserção do tempo no processo constitutivo de memórias de professoras

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2898>

Orasir Guiherme Teche Cális¹

Resumo

Partindo do famoso postulado de Bakhtin (2003), segundo o qual os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), este artigo procura mostrar, a partir das ocorrências da palavra *tempo*, em um conjunto de textos memorialísticos produzidos por professoras-alfabetizadoras, de que modo se encontra inscrita nessa mesma definição, como outra face de uma mesma moeda, a percepção dos gêneros discursivos como sendo também *constitutivamente instáveis*, isto é, marcados muito mais pela abertura do que pelo fechamento de suas fronteiras. Isso se deve às diferentes formas de apropriação e condições de produção de um dado gênero, bem como às diferentes formas de diálogo que o(a) escrevente estabelece com outros gêneros discursivos, mas também em função de uma particularidade do gênero em questão: o diálogo estabelecido entre o presente e o passado.

Palavras-chave: gêneros discursivos; memória; instabilidade genérica; tempo; ensino de língua materna.

¹ Professor da rede pública municipal de Ensino Básico, Cubatão, São Paulo, Brasil; bionicalis@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-2963-1493>

Mémoires et instabilité générique: réflexions sur les différentes manières d'insérer le temps dans les processus constitutif de la mémoire des enseignants

Résumé

Prenant comme point de départ le fameux postulat de Bakhtine (2003), selon lequel les genres de discours sont des « types d'énoncés relativement stables » (BAKHTINE, 2003, p. 262), cet article cherche à montrer, à partir des occurrences du mot *temps*, dans un ensemble de textes mémorialistes produits par les alphabétiseurs, comment s'inscrit-il dans cette même définition, comme un autre côté de la même médaille, la perception des genres discursifs comme étant aussi constitutivement instables. C'est-à-dire marqués beaucoup plus par l'ouverture que par la fermeture de ses frontières, qui tient aux différentes formes d'appropriation et aux conditions de production d'un genre donné, ainsi qu'aux différentes formes de dialogue que l'scripteur établit avec d'autres genres discursifs, mais aussi à cause d'une particularité du genre en question: le dialogue établi entre le présent et le passé.

Mots-clés: genres discursifs; mémoire; instabilité générique; temps; enseignement de la langue maternelle.

Introdução

Minha experiência como professor permite observar que, em nossas escolas, a moda de ensino dos gêneros do discurso fez, e ainda faz, prevalecer a consideração do produto em detrimento de seus processos de constituição. Em outras palavras, dadas as condições em que se realiza o trabalho do professor, o ensino de um gênero discursivo em nossas salas de aula (quando ocorre) procura focalizar, ao que parece, tão-somente se os textos produzidos pelos alunos corresponderam aos modelos apresentados pelos professores, o que se traduz, na maioria dos casos, na mera verificação dos aspectos formais presentes nesses textos. Tal hipótese baseia-se nas percepções já levantadas por Fiorin (2008, p. 60), para quem:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo.

Esse modo de apropriação do que Bakhtin (2003, p. 262) chamou de “tipos relativamente estáveis de enunciado”, modalização a cuja inobservância o discurso pedagógico ainda paga pesado tributo, põe em cena uma característica essencial presente em qualquer consideração que se faça a respeito dos gêneros discursivos: a tensão existente entre

aquilo que é estável – e que, por assim dizer, define um momento específico de seu processo constitutivo – e aquilo que aponta para a natureza intrinsecamente instável inerente a esse mesmo processo. Com efeito, o filósofo russo observa que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciado*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor). Tal definição, ao modalizar os elementos estáveis presentes no processo de produção dos gêneros discursivos, não deixa de apontar, como pressuposto, para aspectos que, desde sempre inscritos nos gêneros, poderíamos chamar – ainda que com certa cautela – de *constitutivamente instáveis*. Assim, essa dinâmica constitutiva parece evidenciar uma espécie de tensão entre o que permanece e o que escapa, principalmente aos olhares do discurso pedagógico, no processo constitutivo dos gêneros discursivos.

Vários são os autores que apontam para essa natureza predominantemente fluida, mais processo do que produto, dos gêneros do discurso. Fiorin (2008, p. 61), por exemplo, faz questão de pontuar o quanto essa percepção já se encontrava formulada pelo próprio Bakhtin, a quem interessavam “menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem”. O autor, ao destacar a relação intrínseca entre gêneros e esferas da atividade humana, ressalta ainda que “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança” (FIORIN, 2008, p. 69). Depreende-se, desse modo, a extrema flexibilidade que preside, sempre, o processo de produção de um dado gênero discursivo, o que nos obriga a atentar para seus modos de constituição, e não para a suposta – e relativa – rigidez de suas formas.

Faraco (2009, p. 127), por sua vez, observa que Bakhtin, ao se referir aos gêneros como sendo *tipos relativamente estáveis*, “está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”. Tal passagem destaca, a um só tempo, a importância dos eventos históricos para o processo de constituição dos gêneros, o que nos possibilita afirmar que estes não se constituem no vazio, colocando em evidência, novamente, a fluidez característica dessas formas relativamente estáveis do dizer, que precisam “ser abertas à contínua remodelagem, tendo de ser capazes de responder ao novo e à mudança” (FARACO, 2009, p. 127).

Algumas questões, no entanto, precisam ser colocadas: o que seria, exatamente, essa *instabilidade* presente nos gêneros, de que sua historicidade é caudatária? Como seria possível apreender essa inscrição do *instável* marcada, como sua contraparte constitutiva, nos processos que regem a produção escrita de um gênero discursivo? E mais: que razões explicariam essa *instabilidade*? Além disso, de que modo a consideração de tais aspectos, se pertinente, poderia tornar-se produtiva nos debates que envolvem o ensino de língua materna, mormente no que se refere à didática de ensino dos gêneros?

Como já dito acima, os gêneros do discurso não são apenas “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), mas, sobretudo, práticas sóciodiscursivas

marcadas por uma *constitutiva instabilidade*, decorrente, do ponto de vista que assumo, dos diferentes modos de apropriação de que se valem os(as) falantes ou os(as) escreventes durante seu processo de produção.

Partindo, pois, dessa dinâmica entre o que é *relativamente* estável e o que, em suas dobras, constitui-se de forma *instável*, tal percepção se baseia no fato de que o processo de constituição dos gêneros – ainda que estes tenham uma existência *a priori*, na medida em que todo gênero já foi historicizado pelo uso – não existe independentemente de um sujeito (falante ou escrevente) que deles se apropria a partir de condições de produção específicas, as quais atuam, de forma determinante, sobre esse mesmo processo, instabilizando-o.

Dito isto, ao ancorar-se na análise das várias formas de inscrição da palavra *tempo* em textos memorialísticos produzidos por professoras alfabetizadoras em um curso de formação, o objetivo deste trabalho será depreender um dos muitos aspectos constitutivos dessa instabilidade genérica, tomando-a como ponto de partida privilegiado para a análise dos diferentes modos de inserção temporal no processo de escrita do gênero por elas produzido, a partir de um funcionamento que considero constitutivo e *relativamente estável*: o diálogo² entre o passado e o presente.

Nesta perspectiva, ao colocar em evidência a extrema heterogeneidade que regula o processo de constituição dos gêneros discursivos, particularmente no que se refere às relações temporais, as análises visam apontar para um dos modos de percepção da inevitável instabilidade presente nesse mesmo processo, por meio da consideração das diferentes nuances a que a palavra *tempo*, para além de sua circunscrição dicionária, possui. Dito de outro modo, em suas diversas formas de reinscrição, toda e qualquer palavra carrega os vestígios de uma história constitutivamente instável – o que é possível apreender mediante a observação de seus diferentes usos e sentidos –, bem como das próprias inflexões impostas por determinado gênero discursivo.

Assim, embora em relação ao conteúdo temático das memórias, isto é, ao seu universo de sentido, a recorrência por parte das escreventes à palavra *tempo* tenha representado um aspecto *relativamente estável* na escrita das memórias, defendo que a percepção do instável, no que se refere a essa mesma presença, marca-se no acontecimento³

2 Faço referência, aqui, às relações de sentido estabelecidas entre dois ou mais enunciados, ou seja, ao fato de todo enunciado fazer remissão a enunciados já ditos e/ou escritos, aspecto que coloca em destaque sua historicidade.

3 Utilizo esta palavra, aqui, não em sua acepção comum de evento ou fato ocorrido, mas sim no sentido de novidade capaz de romper a aparente impermeabilidade de uma estrutura, de uma previsibilidade, na medida em que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, [deslocando-se] discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2002, p. 53).

que representou seus diferentes modos de reaparição no processo de escrita, ou seja, nas diferentes formas a partir das quais essa palavra, ao imprimir-se no processo de escrita do referido gênero, carrou diferentes sentidos, diferentes entoações, isto é, variegados valores atribuídos ao que foi produzido pelas escreventes, o que acarretou, como consequência, diferentes modos de relação entre o passado e o presente. No limite, vislumbro neste aspecto, que põe em relevo a necessária dimensão ideológica da palavra, “carregada de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos” (BAKHTIN, 2014, p. 96), um modo privilegiado de percepção da instabilidade no processo de escrita das memórias.

Fundamentos teóricos

O tempo é plural. Inconstante e fluido, de natureza imutável e irreduzível a apreensões furtivas, “não havendo nele lugares mortos, imóveis, paralisados” (BAKHTIN, 2003, p. 245), ele parece corresponder ao domínio por excelência do instável. A luta contra o tempo, que sempre escapa por entre os dedos, parece refletir-se nas vãs tentativas de enclausurá-lo em delimitações, cujo objetivo é torná-lo menos fugidivo e mais perene à nossa frágil condição humana. Força invisível, infensa à facilidade das imagens rápidas que obliteram o singular e o imperceptível, sua extrema heterogeneidade permite que possamos, somente, rastrear seus indícios, espalhados sobejamente a nossa volta: numa folha que desenha no ar o movimento de sua queda, nas cãs que aos poucos se misturam aos cabelos, tornando-os grisalhos, ou no fluxo de um rio a seguir seu curso aparentemente eterno.

Já nesta exemplificação das diferentes formas de manifestação do tempo, é possível depreender sua presença ao menos em sua dimensão física, a qual, para Benveniste (1989, p. 70), caracteriza-se por uma “duração infinitamente variável que cada indivíduo irá medir ao sabor de suas emoções e ao ritmo de sua vida interior”. Trata-se, aqui, de um princípio de instabilidade marcado na própria visão assumida pelo autor, já que a dimensão do tempo, se tão-somente individualizada e restrita às idiosincrasias humanas, reproduziria *ad infinitum* suas diversas formas de percepção e o próprio tempo seria reduzido às impressões isoladas de cada indivíduo. É neste sentido que o autor, ao estabelecer uma distinção fundamental entre duas dimensões temporais – uma individualizada, quase inacessível, e outra mais passível de circunscrições –, irá propor a ideia de um *tempo crônico*.

Para o autor, a partir de tal perspectiva, o que chamamos tempo é a continuidade “na qual se dispõem em série esses blocos distintos que são os acontecimentos. Estes não são o tempo, na medida em que estão no tempo” (BENVENISTE, 1989, p. 70). Aqui, o tempo pode ser mensurado, cercado, dividido. Tal separação, fundamental, ao ancorar o homem em um lugar dentro desse fluxo (in)constante – o que, de outro modo, lançá-lo-ia em permanente estado de indefinição –, fornece-lhe pontos de referência a nos indicar “onde

nos encontramos na vastidão da história, qual é o nosso lugar entre a infinita sucessão de acontecimentos que parecem não distinguir homens e coisas” (BENVENISTE, 1989, p. 72).

No entanto, longe de ser um espaço de permanência e fixidez, essa forma de mensurar o tempo também encontra seus limites e instabilidades na própria não coincidência entre as tentativas de fixar o tempo – mediante um calendário, por exemplo – em comparação com outras formas de manifestação da experiência humana. Para Benveniste (1989, p. 73), “é por meio da linguagem que se manifesta a experiência humana de tempo”. A singularidade desta forma de inserção temporal situa-se no fato de que, mediante o estabelecimento de um eixo axial ancorado no presente da enunciação, instauram-se, como consequência, as demais oposições temporais: nomeadamente o *passado* e o *presente*.

Para o autor, “o momento no qual o evento não é contemporâneo do discurso, deixou de ser presente e deve ser evocado por meio da memória” (BENVENISTE, 1989, p. 73). E continua: “e aquele no qual o evento ainda não está presente, torna-se futuro e surge em prospecção.” (BENVENISTE, 1989, p. 74). Depreende-se desta passagem o quão marcados pela instabilidade encontram-se esses tempos engendrados pelo presente, na medida em que dependem de uma estabilidade situada num instante preciso da enunciação, isto é, aquele em que acontecimento e discurso coincidem. Assim, porquanto o passado não existe enquanto tal – já que não é a não ser por meio de recriação da linguagem –, nem o futuro apresenta qualquer espessura passível de apreensão – uma vez que, também, ainda não existe senão prospectivamente –, pode-se perceber de que forma o instável se inscreve principalmente naqueles gêneros discursivos, por exemplo, as memórias, em cujo processo de constituição o diálogo entre o passado e o presente é incontornável.

Bakhtin (2003), ao deter-se sobre a obra do poeta alemão Goethe, também fez importantes observações sobre a questão do tempo. Para o autor, sua movência revela-se em sua diversidade de manifestação, no modo como fragmentos de tempo surgem “como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante” (BAKHTIN, 2003, p. 229). Por esta passagem, percebe-se que o poder do tempo também é prospectivo, de vez que os vestígios de sua presença não apenas revelam a existência de um passado em relação a um presente, mas também deste em relação a um futuro. Espaço de confluências, de vozes que se cruzam, o tempo é constituído de “um passado criativamente eficaz, determinando o presente e fornecendo com este uma direção também para o futuro, em certa medida antecipando-o” (BAKHTIN, 2003, p. 235).

O tempo também é movimento que possibilita observar o próprio homem e sua imersão na história. Para o autor, aqui se encontram os “vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: [nas] cidades, ruas, casas, obras de arte,

organizações sociais, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 225). Este modo de situar o tempo, não o desvinculando dos lugares em que se pode perceber sua presença, desvela sua contraparte imprescindível e inseparável: sua relação com o espaço.

Com efeito, ao abordar aspectos romanescos a partir do conceito de *cronotopo*, o filósofo russo observa que “em todos os seus momentos essenciais o tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele” (BAKHTIN, 2003, p. 245), não sendo possível, desse modo, observá-los de forma distinta, isolada, uma vez que se encontram integralizados num todo orgânico e indissolúvel. Para o autor, essa interpenetração mútua entre o espaço e o tempo, ao condensar mundo e história, somente foi possível porque “o ambiente deixou de ser parte de uma natureza abstrata e parte de um mundo indefinido [...] e o acontecimento deixou de ser um fragmento do tempo igualmente indefinido” (BAKHTIN, 2003, p. 254).

Essa capacidade de ler o *espaço* no *tempo* revela-se bastante produtiva, tendo em vista que o conjunto de textos que compõem nosso *corpus* – memórias produzidas por professoras – não revelou apenas a relação inextricável entre o passado e o presente materializada na escrita de seus textos, mas também a materialização desse diálogo constitutivo das memórias nos espaços concretizados por esse tempo. Em outras palavras, o tempo das memórias, longe de constituir algo estático, vazio e imóvel, é saturado de ambiências, de lugares e de pontos nos quais as lembranças resgatadas vão se construindo e ganhando corpo, adensando-se juntamente com a imagem dos espaços recriados pelo tempo.

Para Amorim (2008, p. 105), o conceito de cronotopo, ao ligar-se a um modo de produção da história, “designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”. Assim, na medida em que se relaciona aos gêneros, a uma inscrição mais coletiva, mais pública, a autora identifica esse conceito a uma visão capaz de definir o ser humano “inteiramente pela esfera social, num tempo coletivo e único, partilhado por todos em esferas comuns de atividade” (AMORIM, 2008, p. 105-106).

Destaco da passagem acima dois aspectos: a) as memórias produzidas pelas professoras, como a própria marca de plural indica, carregam, em seu processo constitutivo, os vestígios de várias vivências que se contam, de várias vozes que se cruzam em espaços partilhados de forma gregária, comum; b) principalmente em função da maneira como as esferas sociais se organizam, e se entrecruzam, elaborando, assim, seus *tipos relativamente estáveis de enunciado*, diria que esses vestígios da presença humana encontram-se desde sempre diluídos (e instabilizados) nos gêneros discursivos que o homem produz: trata-se, pois, do homem mergulhado no tempo e inscrito na história.

Metodologia de análise

Neste artigo, tomo como ponto de partida a análise de 84 textos de cunho memorialístico produzidos por professoras alfabetizadoras, no ano de 2006, como atividade inicial de um curso de capacitação intitulado Letra e vida. Aplicado exatamente nos mesmos moldes do antigo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Letra e vida destinava-se especialmente a professores e professoras que lecionavam nas séries iniciais da Educação Infantil e, também, no Ensino Fundamental⁴.

Não obstante seu público-alvo ser composto, em sua grande maioria, por professoras alfabetizadoras, tratava-se de um curso voltado a qualquer profissional da educação interessado no aprimoramento de seus conhecimentos, mormente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem referente a essa etapa da escolarização formal.

A fim de tentar apreender a instabilidade genérica presente no processo de constituição das memórias ali produzidas, bem como a diversidade quanto aos seus diferentes modos de apropriação, adotei como recurso metodológico a análise comparativa dos textos que compõem o *corpus* selecionado, colocando em relevo não somente as semelhanças que, de fato, eles possuem, mas, sobretudo, procurando evidenciar, mediante tal método, as diferenças por vezes sutis que os tornaram exemplos de textos marcados por uma profunda singularidade do ponto de vista discursivo.

Defendo, portanto, que um mesmo gênero discursivo pode possuir diferentes configurações textuais (diferentes regularidades), a depender das relações intergenéricas (BAKHTIN, 2003) marcadas em seu processo de escrita, as quais poderão ser vistas como indícios da relação do sujeito com a linguagem. Tal orientação metodológica, fundamentando-se nos trabalhos de Ute Heidmann (2010, p. 63), traz para o âmbito deste artigo reflexões inscritas em uma perspectiva de análise que concebe a noção de texto “como discurso [que leva] em consideração os princípios epistemológicos da comparação”.

Para esta autora, que se utiliza desses princípios para a análise comparada de textos literários e para a análise de traduções, “o reconhecimento da diferença é frequentemente negligenciado em favor da focalização imediata e quase exclusiva sobre a pesquisa do semelhante [...] e, por extensão, do *universal*” (HEIDMANN, 2010, p. 64), o que, em outras palavras, significa dizer que, embora seja frequente, por parte do analista, a percepção de aspectos comuns em textos postos sob análise, “nada nos obriga a generalizar esse traço

4 Ponto de partida do processo de aprendizagem, a Educação Infantil, correspondente à educação pré-escolar anterior ao ensino obrigatório, é destinada às crianças entre 0 e 5 anos de idade; já o Ensino Fundamental, que se estende do 1º ao 9º ano, corresponde a uma das etapas obrigatórias da escolarização formal, abarcando os alunos cuja idade, em geral, vai dos 6 aos 14 anos.

para constituir *universais*" (HEIDMANN, 2010, p. 64). A autora também alerta para o fato de que essa busca desenfreada pelo que é semelhante e universal impede não somente o reconhecimento e a exploração do que é diferente, mas também impossibilita que se tome "consciência da necessidade de conceber o procedimento comparativo como um ato de *construção*" (HEIDMANN, 2010, p. 66). Dizendo de outro modo, a opção pela *diferenciação* deve subsumir a construção de um nível axial comparativo "suficientemente pertinente e complexo para considerar, ao mesmo tempo, o traço comum percebido e as diferenças fundamentais dos fenômenos a serem comparados" (HEIDMANN, 2010, p. 66).

Embora a autora utilize a metodologia acima para a análise de um *corpus* diferenciado⁵ em relação às memórias com as quais trabalho, creio que sua utilização aqui se justifica em função, principalmente, de duas razões: a) tendo em vista que se trata de um *corpus* extenso, essa metodologia permite, mediante a metodologia comparativa, que se observem as menores variações entre os textos analisados, de modo a identificar os agrupamentos discursivos que apresentam características genéricas comuns, abrindo espaço, além disso, para a percepção de zonas de instabilidade no processo de constituição das memórias, permitindo, desse modo, que sejam observadas as diversas ocorrências da palavra tempo em sua multiplicidade de usos e, conseqüentemente, de sentidos.

Tal aspecto, remetendo ao que se convencionou chamar de *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), permitirá: a) a observação daqueles *indícios* que, localizados tanto em um nível textual, quanto em um nível discursivo, evidenciam não somente os diversos tipos de contato das escreventes com outros gêneros discursivos, mas também os *vestígios* da constituição heterogênea do gênero memórias, sobretudo no tocante aos seus pontos de ruptura, isto é, àquelas fissuras constitutivas que, inscritas em sua configuração textual-discursiva, parecem colocar em evidência o convívio, nos textos produzidos pelas escreventes, entre os traços estáveis e instáveis dos gêneros discursivos; e b) uma vez que, para essa perspectiva metodológica, "comparar quer dizer, então, fazer *dialogar*" (HEIDMANN, 2010, p. 82), a utilização desses princípios metodológicos comparativos permite observar as várias formas de diálogo que as professoras estabeleceram com o material que lhes serviu de pretexto para a escrita das memórias⁶, possibilitando, desse modo, apreender nessas relações dialógicas uma das razões para o surgimento, no que diz respeito ao modo de constituição das memórias, da dinâmica entre os aspectos estáveis e instáveis no processo de produção do referido gênero discursivo.

5 Com efeito, Heidmann (2010) utiliza-se de tal metodologia na análise das variações genéricas existentes entre textos literários traduzidos de uma língua para outra, bem como para a análise de traduções, as quais, ainda segundo a autora, sempre se configuram como outro tipo de enunciação.

6 Refiro-me, aqui, ao fato de as professoras, antes da produção propriamente dita de seus textos, terem tido acesso a um conjunto de excertos memorialísticos, dentre os quais alguns da esfera literária, que assumiram um caráter modelar do gênero que elas deveriam produzir.

O tempo das memórias: um percurso assentado no instável

Neste item, partindo do uso que as escreventes fizeram da palavra *tempo*, analisarei o modo por meio do qual diferentes formas de inscrição do tempo se imprimiram no processo de escrita das memórias, o que, do ponto de vista que venho assumindo, representa uma singular forma de percepção de alguns aspectos da instabilidade genérica. Depreensível dos textos representativos de nosso *corpus*, assumo este aspecto como o resultado de um funcionamento característico inscrito na constituição deste gênero: o diálogo estabelecido entre o passado e o presente.

Apresento, de início, um quadro que contempla a totalidade de ocorrências dessa palavra, bem como os diferentes traços semânticos a ela associados pelas escreventes:

Tabela 1. Traço semântico e número de ocorrências da palavra tempo no *corpus*

Traço semântico	Número de ocorrências	Porcentagem
Rastro de história, fato ocorrido	18	38,29%
Delimitação cronológica	10	21,27%
Dimensão física	06	12,76%
Indefinição	05	10,63%
Permanência/continuidade	05	10,63%
Contiguidade/simultaneidade	03	6,38%
Total de ocorrências	47	100%

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, a visualização do quadro permite aferir que não apenas foi significativo o uso *relativamente estável* que as escreventes fizeram da palavra *tempo*, mas que também diversos foram os sentidos a partir dos quais essa palavra emergiu no fio textual-discursivo das memórias, o que nos permite um primeiro modo de percepção da instabilidade no processo de escrita do gênero. Essa recorrência, ao apontar para a relação existente entre o uso de certas palavras e um dado gênero discursivo, parece refletir as impressões de Stella (2005, p. 181), para quem “as palavras, ao constituírem o projeto discursivo, possuem, em seu bojo, traços que permitem sua utilização, de acordo com determinado gênero, em determinada situação”.

Tomemos, pois, um primeiro caso para análise.

1. “Minha professora era muito rígida do tempo da palmatória” (T.09).

No exemplo, representativo de 38,29% das ocorrências, o uso da palavra remete a um tempo histórico que, embora não delimitado de forma rigorosa, permite ao interlocutor a construção de sentidos vinculados a uma determinada prática de ensino marcada pela utilização de métodos baseados na violência e no autoritarismo do professor. A própria organização sintática do enunciado possibilita essa aproximação entre método de ensino e sua correspondente truculência, na medida em que a escrevente não promove nenhuma separação entre os sintagmas “muito rígida” e “do tempo da palmatória”, os quais parecem formar um único e indistinto bloco significativo, como se tudo pertencesse à mesma massa temporal amorfa.

Além disso, a inscrição da expressão “tempo da palmatória”, ao permitir o acesso a um estrato da própria história da escrevente, produz, em seu leitor, um duplo efeito de sentido: de distanciamento, já que a referida prática é situada num recorte de longa duração temporal – com efeito, fez parte da infância da escrevente –, mas também de aproximação, uma vez que ela, ao trazer essa prática para dentro da escrita do gênero – e, principalmente, para um curso de formação de professores –, promove sua (re)atualização sob a forma de um olhar que, ao colocar determinada prática punitiva em xeque, tornando-a obsoleta ao olhar contemporâneo, impõe um afastamento crítico da expressão, deslocada no tempo e no espaço, na mesma medida em que assume, por assim dizer, um caráter de exemplaridade aos leitores do curso de capacitação.

Vejamos outro exemplo em que acontece algo um pouco diferente:

2. “[...] sinto saudades do tempo da saia azul” (T.17).

Aqui, a palavra *tempo* também é trazida para o texto carregada de uma história que remonta às diferentes formas de vestimenta escolar características de uma dada época, cuja inscrição no texto permite uma identificação quase palpável do fato referido pela escrevente. Nota-se, neste exemplo, um efeito de sentido de saudosismo em relação a uma época distanciada no plano temporal, mas também espacial, já que esse sentimento saudosista ressurgiu logo adiante, quando ela recorda sentir falta da “lancheira e das brincadeiras do recreio”. Ademais, a fluidez quanto ao uso desse sentido da palavra tempo também se encontra no fato de ela remeter a um evento cujos limites, embora esgarçados no tempo e no espaço, por assim dizer imprecisos, possibilitam, no presente e em contrapartida, o reencontro da escrevente com essa voz pretérita que constitui parte significativa de sua história.

A seguir, apresento um caso em que a ocorrência dessa palavra estabeleceu uma tentativa de relação com limites temporais mais precisos. Vejamo-lo:

3. “Até o tempo do recreio dos que estavam atrasados era diminuído” (T.36).

No exemplo, observa-se uma circunscrição temporal que restringe a palavra tempo a um limite mais preciso. Trata-se de um tempo específico – regulado (adestrado?) pelo relógio – em que as crianças, deixando a imobilidade da sala de aula, brincam, conversam e correm livremente, em geral no pátio das escolas. De início, o exemplo permite observar o modo como um aspecto específico da palavra tempo – seu traço cronológico – faz circular, no plano temático, uma voz de oposição a uma prática de ensino que, arbitrária, impunha restrições a um dos momentos mais aguardados pela criança na escola.

O traço de permanência, no presente, desse evento a que a escrevente se refere – com efeito, os recreios não são as “saias azuis” do passado, que já não existem mais –, atrelado a seu curto tempo de duração – um simples relógio é capaz de mensurar seu transcurso –, talvez explique sua possibilidade de circunscrição cronológica nas memórias, de vez que tais eventos são mais afeitos a períodos de curta duratividade. O que, no limite, ajudaria a explicar por que, normalmente, não se mede em minutos ou em horas o fim de uma guerra ou o tempo que separa um casal de namorados do instante correspondente a seu primeiro beijo. Além disso, outro aspecto presente no exemplo é a profunda imbricação existente entre o espaço referido pela escrevente em suas memórias – o recreio – e seu decurso, o que, de fato, confirma as impressões de Bakhtin (2003, p. 245), que, a propósito do conceito de cronotopo, observa que “em todos os seus momentos essenciais o tempo está localizado em um espaço concreto, que nele se marca”.

O exemplo que mostro, a seguir, corresponde àquelas ocorrências (06) em que a palavra tempo assumiu um traço semântico de algo inapreensível, quase localizado no plano ficcional. Observemo-lo:

4. “Mas o tempo, não voltava atrás” (T.77).

No exemplo, há na ocorrência da palavra *tempo* um traço de intangibilidade – correspondente ao gesto (impossível) de refrear os efeitos do tempo, enquanto estrutura física – sobre os desígnios humanos. Em seu texto, a escrevente utiliza a palavra numa passagem em que relembra a morte do pai, evento ocorrido na mesma época da infância, bem como o desejo – imponderável – de “ressuscitar a figura masculina”. A barreira intransponível e compacta que esse tempo representa pode ser apreendida na própria forma com que a escrevente, ao utilizar-se de uma vírgula, estabelece uma cisão entre a palavra e a correspondente impossibilidade de seu retorno, aspecto materializado não somente na estruturação sintática do enunciado, mas também em seu acento prosódico que, ao definir uma ligeira pausa diante da palavra tempo, parece representar uma vã tentativa de impedir os efeitos de sua passagem.

Vejamos, ainda, outro exemplo em que essa espessura de difícil apreensão parece atingir seu paroxismo no caráter ficcional que se lhe associa:

5. “Faço uma viagem no tempo e retorno aos meus 5 anos de idade” (T.65).

Ficcionalizada pela escrevente, o que parece trazer ecos de sua convivência com narrativas ficcionais, a palavra *tempo*, no exemplo acima, assume uma dimensão imaginária e fantasiosa, cujo principal efeito é criar a ilusão de um efetivo retorno ao passado. Trata-se, ainda, daquele tempo de amplitude onírica, de universal espessura, mas que é trazido pela escrevente a partir de um recurso estilístico que suaviza seu impacto sobre a impossibilidade humana de abarcá-lo por completo. Desse modo, ao ficcionalizá-lo, isto é, ao trazer esse tempo para uma dimensão que simula a transfiguração de certa realidade, a escrevente relativiza suas fronteiras, rompendo-as simbolicamente e tornando o tempo mais tangível, se não de modo concreto, ao menos possível no plano da imaginação⁷.

A própria forma de apresentação de seu texto permite aprimorar essa leitura, na medida em que a escrevente apresenta suas memórias mediante a cenografia (MAINGUENEAU, 2008) de uma carta pessoal – gênero este que emerge das memórias sob a forma de *ruína*, isto é, como “parte mais ou menos informe de outros gêneros discursivos” (CORRÊA, 2006, p. 209) –, gênero ancorado, pelas próprias condições de produção em que se realiza, num distanciamento marcado duplamente no espaço e no tempo. Assim, não somente a palavra tempo traz as marcas desses contornos ficcionais, como também o próprio gênero produzido pela escrevente, ao marcar o convívio de diferentes vozes discursivas advindas do contato com outros enunciados genéricos, aponta para esse domínio fluido em que elementos do imaginário convivem com o real no processo de escrita das memórias, instabilizando-o.

Por fim, a utilização de formas verbais no presente, isto é, naquele tempo que “situa o acontecimento como contemporâneo do instante do discurso mencionado” (BENVENISTE, 1989, p. 73), produz um efeito de afastamento no tempo – ruptura ainda mais acentuada pela metáfora da viagem proposta pela escrevente –, uma vez que essas formas, ao estabelecerem a inscrição de limites temporais distintos, projetam no discurso das memórias uma linha ilusória que, fincada no presente, aponta em direção ao passado. Percebe-se, aqui, portanto, um movimento diferente, e instável, quanto à utilização do referido tempo verbal, já que, ao invés de trazer o passado por meio de um efeito de presentificação, é o presente que, ao encenar um movimento possível apenas no plano da linguagem, projeta-se em busca das brumas desse passado.

⁷ Explorada à exaustão pela indústria cinematográfica, essa dimensão de tempo foi tematizada em diversos filmes, por exemplo, *De volta para o futuro* (1985) e *Efeito borboleta* (2004).

A observação das ocorrências da palavra tempo permitiu, ainda, circunscrever outro traço semântico: o de indefinição. Este modo de inscrição, embora pouco representativo no conjunto de textos do *corpus* – na medida em que apenas 10,63% das ocorrências atestaram sua presença –, também serviu como percepção dos diferentes modos de acesso das escreventes à dimensão temporal presente no processo de escrita das memórias.

Observemos um exemplo:

6. “Pouco tempo depois, pedi para ir à escola” (T.62).

Aqui, a tentativa por parte da escrevente de agarrar o tempo pelas bordas, a fim de não permitir que ele escape por entre os dedos ou que, pelo menos, não se distancie muito de certo controle, ainda que fugidio, esbarra na própria dificuldade em delimitá-lo, em circunscrevê-lo a partir de limites temporais mais precisos, o que pode ser observado pelo recurso que a escrevente faz a uma marca formal – o pronome indefinido “pouco” – que acentua a vagueza, bem como a própria impossibilidade de definição do transcurso temporal. Esse tempo, de contornos imprecisos, marcadamente prosaico e típico do trânsito da escrevente com gêneros orais, pode ser apenas reconstituído às apalpadelas, de forma aproximativa e incerta. Trata-se de um tempo que, também arisco ao poder da memória, somente pode ser trazido para o processo de escrita do gênero por suas beiradas vacilantes, feitas de indeterminadas e instáveis fronteiras.

A presença da palavra tempo nas memórias também marcou a ideia de permanência, de continuidade. Nestes casos, que cobriram 10,63% das ocorrências, o emprego da palavra mostrou outro modo de observar a materialização do tempo. Vejamos um exemplo ilustrativo deste tipo de ocorrência:

7. “Ficava muito tempo treinando [...]” (T.06).

No exemplo, a escrevente faz referência a um momento de sua vida escolar em que ela se punha a ler os textos da cartilha, a fim de decorar as lições para o dia seguinte. As lembranças desses momentos são tão marcantes que ela chega a revelar que “curiosamente o que mais me recordo são os momentos em que estudava a lição em casa”. Não se trata, desse modo, de uma simples recordação de infância, mas sim de algo que traz em seu interior um traço imarcescível associado ao que não se apaga. A própria presença da marca formal de gerúndio (“treinando”) sugere um efeito de sentido de algo que se quer perene, congelado num tempo que, no plano discursivo, jamais se encerra. Elástico, infinitamente distendido, esse tempo se imprime no processo de escrita das memórias, deixando-lhe marcas indeléveis e revelando a persistência e o inacabamento daquilo que ainda parece manter-se vivo no presente.

Um último aspecto associado à presença da palavra tempo nas memórias refere-se a uma forma de inscrição que correspondeu a apenas 6,38% das ocorrências. Trata-se dos casos em que, ao uso da referida palavra, associou-se um traço de contiguidade, de simultaneidade. Mostro um exemplo emblemático deste tipo de ocorrência:

8. “Ao mesmo tempo que as coisas fluíam naturalmente” (T.13).

No exemplo, a escrevente refere-se à simultaneidade de dois eventos que, conjugados, inscrevem-se no processo de escrita das memórias: a entrada para a escola, com tudo que isso traz de expectativa, e a presença de uma professora “muito rígida [...] muito brava”. Longe, porém, de apontarem para uma mesma direção, como o fluxo de dois rios que seguissem cursos contrários, a coexistência desses diferentes tempos marca também o convívio de diferentes e simultâneas formas de inserção no próprio universo escolar, na medida em que, ao lado de expectativas agradáveis, podem encontrar-se, igualmente, os dissabores advindos da figura austera de uma professora. A palavra tempo, neste caso, remete, portanto, à confluência de diferentes durações temporais que, imprimindo formas distintas de percepção do tempo no espaço escolar, também deixaram os traços de sua permanência no processo constitutivamente instável das memórias.

Considerações finais

Procurei mostrar, a partir da análise de diferentes usos que professoras fizeram da palavra *tempo*, algumas formas de percepção da instabilidade genérica presente no processo de constituição do gênero memórias. No caso específico dos exemplos trazidos para análise, parece encontrar-se nesse aspecto constitutivo e fundamental do gênero – o diálogo entre o passado e o presente – o motor que impulsiona as diferentes formas de inscrição e percepção do tempo, cuja heterogeneidade, ao materializar-se na escrita das memórias, colocou em cena algumas das possibilidades para sua apreensão.

Além disso, os textos analisados puseram em evidência os percursos que atestam o constante diálogo entre a mudança e a permanência, entre a repetição e a variação (numa palavra, entre o que parece permanecer, mas, ao mesmo tempo, escapar), elementos estes sempre presentes no modo heterogêneo de constituição do gênero produzido pelas professoras. No limite, tal aspecto evidencia a dinâmica constitutiva entre estabilidade e instabilidade no processo de produção de um gênero discursivo.

Dizendo de outro modo, a própria existência dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) só tem sentido, ao que parece, se forem consideradas as relações estabelecidas entre os aspectos estáveis dos gêneros discursivos (suas forças centrípetas) e seus aspectos instáveis (suas forças centrífugas), os quais não apenas atestam o diálogo intergenérico, como também apontam para determinados

pontos de ruptura dentro do próprio gênero. Em outras palavras, os gêneros do discurso, bem como sua apropriação pelo discurso pedagógico, só ganham vida a partir da tensão e da dinâmica constitutivas que, dotando-os de forma e sentido, contribuem, a um só tempo, para abrir frinchas em sua estabilidade sempre fluida e cambiante, aspecto que procurei salientar na consideração da natureza constitutivamente instável presente no processo de escrita do gênero produzido pelas professoras.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-113.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989. p. 60-80.

CÁLIS, O. G. T. *Quando as memórias são a matéria: memórias de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HEIDMANN, U. Comparatismo e análise de discursos: a comparação diferencial como método. In: RODRIGUES, M. G. S.; NETO, J. G. S.; PASSEGGI, L. (org.). *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 61-82.



MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

Empréstimos de conjunções e subordinadores do Português em Nheengatu

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2928>

Gláucia Vieira Cândido¹

Aline da Cruz²

Giovana Alves de Oliveira³

Resumo

Estudos demonstram que os empréstimos linguísticos também ocorrem em classes gramaticais, como a das conjunções, conforme Muysken (1981) e Matras (2009), embora sejam mais comuns em classes lexicais. Por isso, este artigo discute a acessibilidade de conjunções a se manifestarem como empréstimos. Para tanto, faz-se uma análise dos empréstimos de conjunções do Português Brasileiro (PB) que são utilizadas em Nheengatu (NG). A partir da comparação entre dados, foram identificados empréstimos como o da adversativa “mas” (em Nheengatu, “ma”) e do advérbio de tempo dêítico “agora”, que adquiriu, em um processo de gramaticalização, também a função de conjunção de ressalva, a qual foi transportada para o NG. Pôde-se confirmar a abertura das línguas para empréstimos de conjunções e que termos de funções ambíguas no PB são transportados com função mais delimitada para o NG.

Palavras-chave: contato linguístico; empréstimo; conjunções; Português Brasileiro; Nheengatu.

1 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil; glaucia.v@uol.com.br;
<http://orcid.org/0000-0002-3790-9192>

2 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil; aline.da.cruz@live.com;
<http://orcid.org/0000-0003-0448-3137>

3 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil; giovanaalves_2@hotmail.com;
<http://orcid.org/0000-0001-7493-420X>

Portuguese conjuncture and subordinate loans in Nheengatu

Abstract

Studies show that language loans also occur in grammatical classes, such as conjunctions, according to Muysken (1981) and Matras (2009), although they are more common in lexical classes. This article discusses the accessibility of conjunctions to manifest themselves as loans. For this purpose, an analysis is made of the Brazilian Portuguese (PB) conjuncture loans that are used in Nheengatu (NG). From the comparison between data, loans were identified as that of the adversary “mas” (in Nheengatu, “ma”) and the adverb of deictic time “agora”, which also acquired, in a grammaticalization process, the function of conjunction of caveat, which was transported to the NG. It was possible to confirm the opening of languages for conjuncture loans and that terms of ambiguous functions in the PB are transported with a more fixed function to the NG.

Keywords: linguistic contact; loans; conjunctions; Brazilian Portuguese; Nheengatu.

Introdução

Estudos sobre contato linguístico têm procurado observar quais estruturas seriam mais propícias a se manifestarem como empréstimo linguístico, particularmente em situações que envolvam assimetria entre duas línguas em contato. Em nossa experiência cotidiana, facilmente observamos palavras pertencentes à classe dos nomes ocorrendo como empréstimos linguísticos. Essa observação empírica confirma-se em estudos tipológicos que propõem hierarquias que procuram prever quais estruturas seriam mais comumente passíveis ao empréstimo entre línguas em contato.

De fato, os nomes constituem a classe lexical mais acessível a empréstimos (cf. MORAVCSIK, 1978; MUYSKEN, 1981, entre outros). Contudo, empréstimos linguísticos não ocorrem exclusivamente com classes lexicais, podendo ocorrer também com estruturas gramaticais. Dentre as classes gramaticais, as conjunções são as que mais frequentemente ocorrem como empréstimo, como vemos, por exemplo, em Muysken (1981), Matras (2009), dentre outros. Ainda que haja um apontamento para a necessidade de estudos sobre empréstimos linguísticos se atentarem para a existência de empréstimos de conjunções, e quiçá permitirem uma maior compreensão sobre o papel desse tipo de empréstimo na reestruturação dos enunciados em situações de intenso contato linguístico, estudos subsequentes procuraram refinar essa hierarquia, procurando identificar, dentre as conjunções, quais seriam mais passíveis de ocorrerem como empréstimo. Com base em uma amostra de vários dialetos de Romani, de línguas em contato com o Árabe e de línguas em contato com o Espanhol Americano, Matras (2009) propõe a seguinte hierarquia de acessibilidade de conjunções a ocorrerem como empréstimo:

1. Adversativa > alternativa > conjuntiva

MAS > OU > E

Essa é uma hierarquia implicacional, ou seja, se uma língua apresenta uma conjunção alternativa como empréstimo, também apresentará uma conjunção adversativa. Se uma língua apresentar uma conjunção conjuntiva como empréstimo, em tese, também deverá apresentar conjunções alternativas e adversativas. A alta acessibilidade de conjunções adversativas para empréstimos também é apontada por Stolz, C. e Stolz, T. (1996, 1997) em estudos sobre línguas indígenas da América Central.

Embora alguns estudos sobre empréstimos linguísticos no Nheengatu já tenham sido realizados, como vemos em Eldeweiss (1969), em Santos (2020) e em Cruz e Santos (2020), o intuito deste estudo é contribuir, especificamente, para a discussão a respeito da acessibilidade de conjunções a se manifestarem como empréstimos, o que ainda não foi realizado. Mais especificamente, objetiva-se analisar as conjunções, etimologicamente originárias do Português, que são utilizadas como empréstimo em Nheengatu, língua da família Tupi-Guarani, utilizada com língua geral entre os povos Baré, Baniwa e Werekana no Alto do Rio Negro.

Para tanto, este artigo é dividido em três seções. Primeiramente, são descritas as conjunções do Português que ocorrem como empréstimo no Nheengatu. Em seguida, são descritos os subordinadores emprestados ao Nheengatu. Por fim, são apresentadas, em nossas considerações finais, um sumário das principais observações feitas aqui, além da indicação de perspectivas para a continuidade das pesquisas. Completam o texto as referências usadas em nosso estudo.

Empréstimo de conjunções

De modo geral, Rocha Lima (1992), Cunha e Cintra (2001), dentre outros expoentes dos estudos gramaticais tradicionais, referem-se às conjunções de maneira muito semelhante àquela feita pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Seguindo, então, essa tendência, as conjunções podem ser definidas, em sentido amplo, como vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes de uma mesma oração. É consenso também, entre autores da tradição gramatical, a classificação das conjunções em dois tipos: as coordenativas e as subordinativas.

As conjunções coordenativas são aquelas que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical (critério sintático) conforme podemos ver, respectivamente, nos exemplos 2 e 3. As conjunções subordinativas, por sua vez, são as que ligam duas orações, sendo o papel de uma delas o de determinar ou complementar o sentido da outra, ou seja, de funcionar como um termo integrante ou mesmo acessório da oração

a que está se ligando, o que resulta na percepção de que, entre essas duas orações, há evidentemente uma relação de dependência (sintática e semântica), como se pode notar no exemplo em 4, a seguir:

2. [O tempo] e [a maré] não esperam ninguém.
3. [Chovia muito] ou [o sol brilhava] na hora do casamento?
4. [[Eram três da tarde] [quando cheguei às arenas romanas]].

Partindo, agora, para uma tendência mais atual de estudos gramaticais, de cunho mais funcionalista, retomamos Neves (2000), que define as conjunções no escopo da “junção”, o qual compreende as palavras pertencentes à esfera semântica das relações e processos, haja vista atuarem na junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrerem em determinado ponto do texto, indicando o modo por meio do qual as partes do discurso que se sucedem se conectam.

Quanto à classificação para as palavras de “junção”, a autora estabelece uma tipologia, baseada no estatuto dessas palavras, o qual determina que, se a palavra de junção estiver: a) dentro da estrutura da oração ou dentro de suas subestruturas, serão conjunções subordinadoras e as conjunções coordenadoras; b) fora da estrutura oracional, isto, no âmbito textual, então serão as conjunções coordenadoras⁴. Os dados, a seguir, todos retirados de Neves (2000), refletem o referido estatuto de cada palavra de junção, conforme a tipologia estabelecida pela própria autora:

5. [[Sempre aproveito para dormir] [quando me obrigam a fazer alguma coisa que não quero].]
6. [[Eu] e [meu marido] fizemos os exames necessários] e [constatamos que o problema era meu].]
7. [[Pecando a gente mitiga mas não derrota o pecado.] [Ou seria preciso pecar muito tenazmente?]]

4 Neves (2000) inclui ainda nessa tipologia de palavras as preposições que não se constituem como foco do presente estudo. Todavia, é interessante ressaltar a ideia da autora de que a subordinação estrita ocorreria na complementação e na adjunção, representadas, então, no uso das preposições (entre sintagmas ou entre orações). Já a junção concernente às relações entre satélites adverbiais e seus núcleos (relações como as de tempo, causa, entre outras) se representa não apenas no uso das preposições, mas também no de algumas conjunções designadas tradicionalmente como de subordinação.

Para concluir, mas ainda à luz dos aportes teóricos advindos dos estudos de cunho mais discursivo, referenciamos Ilari (2015), cuja definição de conjunção passa pelas propriedades semântico-sintáticas dessa classe de palavras e, obviamente, assemelha-se muito à proposta de Neves (2000), já que ambos os autores se prendem à noção de “junção” para melhor definir a classe de palavras usadas para estabelecer conexões entre elementos de um texto. Para aquele autor, portanto, as conjunções são palavras dotadas de uma função conectiva, cuja peculiaridade entre os demais conectivos seria a capacidade de se aplicarem a um tipo particular de objetos linguísticos, as orações⁵.

Considerando as propriedades semânticas das conjunções, Castilho (2010) lembra-nos de que essa classe de palavras, em geral, deriva de advérbios e de outras classes lexicais. Dessa maneira, em consonância com a indagação desse autor, qual seria, então, a contribuição semântica que as conjunções dão às sentenças? Sweetser (1990) estabelece uma relação entre as conjunções inglesas *because, and, or, but* e os verbos modais para mostrar sua ambiguidade.

Adversativa

De acordo com Castilho (2010), as orações coordenadas adversativas ou contrajuntivas caracterizam-se pelo fato de que o dito na segunda oração contraria as expectativas geradas na primeira. Essa contrariedade é estabelecida semanticamente pela conjunção adversativa “mas”⁶, a qual funciona como um bloqueador da aposição do segundo segmento ao primeiro (DIAS DE MORAES, 1987 *apud* CASTILHO, 2010), como se pode ver no exemplo do Português Brasileiro:

8. Pensei que iria ganhar na loteria, mas o “sortudo” foi outro.

No Nheengatu, a conjunção adversativa *ma*, empréstimo do Português “mas”, também permite estabelecer esse tipo de relação adversativa descrito por Castilho (2010) para o Português. Todos os enunciados em Nheengatu foram retirados de Cruz (2011). No caso dos exemplos abaixo, os enunciados de 9 a 11 ilustram o uso da conjunção. Na última linha de cada exemplo, indicamos também o estatuto do falante em relação às outras línguas em contato.

5 A exemplo de Neves (2000), Ilari (2015) ressalta que essa característica basta para distinguir as conjunções das preposições, conectivos que se aplicam a termos da oração. Todavia, o autor lembra e mostra que muitas conjunções ditas coordenativas se associam a sintagmas, como já mostrado em exemplos dados neste artigo.

6 Estudos mostram que não há consenso entre os estudiosos sobre o fato de outras conjunções tidas pelas gramáticas como adversativas terem as mesmas propriedades de “mas”. Para mais detalhes, consultar Castilho (2010, p. 354).

9. "poxa yande Werekena, mamãe ma, ti=ya-kua ya-kuntai
 INTJ⁷ nós Werekena, mamãe CONJ NEG=1PL.A-saber 1PL.A-falar
 'Poxa! Nós somos Werekena, mamãe, mas não sabemos falar.' [Br⁸, bilíngue (YRL-PB)].
 (p.483)

10. *ti=wã=awa* *u-kuntai* *se-irũ/*
 NEG=PFV=pessoa 3SG.A-contar 1SG.NA-COM
ma supi suu rera a-kua
 CONJ com.certeza animal nome 1SG.A_saber
 'Ninguém mais fala comigo, mas na verdade, os nomes de animais, eu sei'. [Wr, bilíngue
 YRL-Wr] (p.483).

11. imũ paa u-riku x-imiriku ma ae ti=u-riku
 3SG.A:irmã REP 3SG.A-ter 3SG.NA-esposa CONJ ele NEG=3SG.A-ter
 'Diz que o irmão dele tinha esposa, mas ele não tinha.' [Bn, falante de Bn, YRL, PB] (p.483)

Ressalva

Como já dito anteriormente, as conjunções geralmente derivam de advérbios, os quais são, ma maior parte das vezes, concebidos em gramáticas tradicionais do Português como palavras modificadoras de outra classe de palavras, o verbo. Segundo Rocha Lima (1992), a função dos advérbios é expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal⁹. Quanto à classificação, os advérbios se distribuem em termos semânticos pelos seguintes tipos: de dúvida ("talvez", "acaso", "porventura", entre outros);

7 Abreviações: INTJ = interjeição, CONJ = conjunção, NEG = negação, 1PL_ primeira pessoa plural, PFV = perfectivo, REP = reportativo, 3SG = terceira pessoa do singular, 1SG = primeira pessoa do singular, NA = não ativo (índices de pessoa da série ativa usados com complemento de nome, de posposições e de verbos intransitivos estativos flexionáveis e argumento único de verbo transitivo ativo e sujeito de verbo transitivo), COM = comitativo, 1SG = primeira pessoa do singular, REL = relativizador, DAT = dativo, DEM = demonstrativo, FIN = finalidade, RESTR = restritivo, ABLAT = ablativo, DAT_{prosp} = dativo prospectivo, 1PL.A = primeira pessoa do plural, A = ativo, INDF = indefinido, PL = plural, FOC = foco, SUB = subordinador, FUT = futuro projetado, NMZ = nominalização.

8 Nos exemplos deste trabalho, utilizam-se siglas para as etnias, são elas: BR para Baré, BN para Baniwa, WR para Werekena.

9 Rocha Lima (1992) lembra, porém, que alguns advérbios de intensidade podem também modificar adjetivos ou mesmo outros advérbios, indicando-lhes o grau. Exemplo: "muito belo" (belíssimo), "vender muito barato" (baratíssimo).

de intensidade (“muito”, “pouco”, “bastante”, “excessivamente”, entre outros); de lugar (“abaixo”, “acima”, “ai”, “aqui”, entre outros); de modo (“bem”, “mal”, “assim”, entre outros) e, ainda, de tempo (“ainda”, “amanhã”, “ontem”, entre outros).

Nesta última categoria de advérbios do Português, ou seja, de tempo, inclui-se a palavra “agora”, a qual, em um sentido, que podemos chamar de primário, é usada para indicar o momento da enunciação e, por isso, como afirma Castilho (2010) é classificado como advérbio dêítico. No entanto, no Português Brasileiro, a palavra “agora” tem sido também utilizada com a função de conjunção, indicando as funções de ressalva, confronto, contraste, entre outras (CASTILHO, 1997). O processo pelo qual passa o termo “agora” é o da gramaticalização. Nesse processo, elucidado por autores como Meilet (1912 *apud* LEHMANN, 2015), um termo passa a assumir, numa perspectiva funcional de linguagem, outras funções as quais anteriormente não assumia. Com o avanço dos estudos nessa área, foi proposto que a gramaticalização é um processo unidirecional por meio do qual itens de valor lexical adquirem *status* de valor gramatical ou morfossintáticos, estabelecendo, desse modo, relações anteriormente não realizadas ou realizadas de outras formas (TRAUGOTT; KÖNIG, 1991). Compreende-se, assim, o estabelecimento de um *continuum* do “menos gramatical” para o “mais gramatical”.

Nesse sentido, para Sweetser (1990), mesmo expressões de alta carga gramatical, como é o caso das conjunções, visto que pertencem à classe de palavras fechadas, liberam, durante o enunciado, cargas de sentido, o que aponta para um processo de gramaticalização. Enfim, tendo em vista que a gramaticalização se configura, basicamente, no processo de mudança de *status* de um termo, o “agora” anteriormente discutido aqui, ao ser usado, além da função de advérbio dêítico, também pode ser uma conjunção, é assim um termo gramaticalizado.

No discurso Nheengatu, o termo “agora” foi introduzido unicamente com a função de conjunção, expressando o sentido de ‘ressalva’¹⁰. Os enunciados 12 e 13 são exemplos de orações coordenadas por meio da conjunção agora em Nheengatu:

12.	a-pudei	a-mbeu	a-kua	waa /	
	1SG.A-poder	1SG.A-contar	1SG.A-saber	REL	
	Agora	Tunũ	a-paka	a-maã	yawe=wã
	CONJ	Tunum	1SG.A-acordar	1SG.A-ver	ser.assim=PFV

‘Posso falar o que sei. Agora, Tunum, eu acordei e vi já assim.’ (Wr, monolíngue YRL) (p.484).

¹⁰ Para referência dêítica ao tempo de enunciação, utiliza-se o advérbio dêítico kui(ri), ‘agora’.

13. *porke aikue iskola indigenaixê a-aseitai /*
 CONJ EXIST escola indígena eu 1SG.A-aceitar
 agora diferenciada xarã nhaã ti=a-kua
 CONJ diferenciada eu=DAT DEM NEG=1SG.A-saber

'Porque haver escola indígena, aceito. Agora, diferenciada para mim, não sei.' [Br, bilíngue YRL-PB) (p.484).

Vale a pena ressaltar que o empréstimo *agora* é utilizado apenas com a função de conjunção de ressalva. Em Nheengatu, o advérbio de origem Tupi-Guarani *kuiiri*, traduzido como "agora", funciona como advérbio dêitico, conforme ilustrado no exemplo abaixo:

14. *kuiiri ya-seruka Namuim*
 agora 1PL.A-chamar Anamoim

'Agora chamamos de Anamoim'. (Br, bilíngue YRL-PB) (p.297).

Explicativa e causalidade

A conjunção coordenativa explicativa, assim como a conjunção subordinativa causal, segundo a Gramática Tradicional do Português, e como outras conjunções, ligam duas orações estabelecendo entre elas algum tipo de relação. Segundo Almeida (1965), a conjunção coordenativa explicativa introduz a segunda oração para explicar ou dar continuidade ao sentido da primeira oração, como podemos ver no exemplo em 15:

15. Morreu, ou seja, deixou de incomodar-nos.

A conjunção subordinativa causal, por sua vez, liga uma oração a outra em uma relação de dependência, tal "como o efeito depende da causa". A oração que indica o efeito é chamada de principal; já a que representa a causa é denominada de subordinada, como no exemplo em 16, a seguir:

16. Dei-lho **porque** me pediu.

A distinção tipológica entre "ou seja", no exemplo 14, e "porque", em 15, a princípio, pode não trazer dúvidas sobre as funções específicas dessas conjunções, conforme a definição dada pela Gramática Tradicional. Contudo, em se tratando da conjunção "porque" e equivalentes ("como que" ou "pois que"), é preciso lembrar que tal distinção não se faz de maneira considerada tranquila. Afinal, segundo a própria NGB, essas conjunções ora possuem valor de coordenativas explicativas, ora de subordinativas causais.

A respeito dessa polêmica, parece-nos que Neves (2000) reafirma, de certa maneira, o que a NGB diz sobre as relações expressas pelas conjunções ditas causais. De acordo com a autora, a relação causal diz respeito à conexão causa-consequência, ou causa-efeito, existente entre dois eventos. Tais relações ocorrem entre predicacões (isto é, estado de coisas), indicando uma causa real, eficiente ou efetiva. Dessa forma, a relação causal entre os dois eventos implicaria uma subsequência temporal¹¹ do efeito em relação à causa. É o que notamos, assim, no exemplo 16, em que o evento “dei-lho” é posterior à causa “me pediu”.

Neves (2000) lembra-nos, ainda, que as expressões linguísticas de ligação causal restringem-se ao que está chamando de causalidade efetiva entre conteúdos. As relações ditas, essencialmente, causais, raramente se referem a simples acontecimentos ou a situações de mundo. Segundo essa autora, tais relações também podem ser marcadas por um conhecimento existente no domínio epistêmico do falante. Notemos o exemplo em (17):

17. A opção de usar frango para alimentação de peixes pode não ser boa, porque há excesso de proteína na carne da ave.

Como ressalta Neves (2000), por ocorrerem também entre fatos possíveis (não somente entre estados de coisas), essas relações (chamadas tradicionalmente de “causas formais”) dependem da avaliação do falante. Além disso, esse tipo de relação pode ocorrer entre um ato de fala e a expressão da causa que motivou tal ato linguístico. Assim, por exemplo, na chamada oração principal, pode ocorrer um ato de fala declarativo, como no exemplo em 18; um ato de fala interrogativo, como em 19, ou, ainda, um ato de fala injuntivo (dêitico ou imperativo), como vemos em 20, respectivamente.

18. Vou tirar umas férias, **porque** estou cansadíssimo.

19. Muito conveniente, não é? **Porque** aí saiu todo o mundo, você ficou lá, sozinho com o retratista...

20. Vai, vai, **que** já vai tarde.

Como afirma Neves (2000), construções como as expressas nos exemplos acima são consideradas, na tradição gramatical, dentro da coordenação, pois não preveem a

11 Neves (2000) adverte que a relação causal entre conteúdos, isto é, a chamada “causa efetiva” não, necessariamente, envolve tempo, pois pode dar-se entre estados de coisas considerados não dinâmicos. Exemplo: “Mas o caso americano é sui-generis porque não há políticos no país”.

articulação simples de orações, mas sim de períodos, em que há a representação de vários atos de fala. Por isso, defende a autora, justifica-se a denominação conjunção explicativa, em vez de causal, para os termos grifados nos exemplos 18 - 19. Afinal, na relação de causalidade entre os diferentes atos de fala não se percebe a causalidade real, efetiva, material, eficiente, e tampouco a causalidade emanada da visão dos fatos do falante. Trata-se de uma relação mais frouxa¹² do que uma relação verdadeiramente causal (em qualquer de suas subespécies, como “motivo”, “razão”, “justificativa”, entre outras), muito mais próxima de uma explicação.

Em Nheengatu, a oração coordenada com a conjunção *porke* (explicativa) permite introduzir uma explicação para o trecho discursivo. É usada até mesmo por falantes com baixa fluência em Português. Os enunciados 21 e 22 ilustram o uso da conjunção explicativa *porke*:

21.	ya-kuntai	Portugues	ya-mundu	arã /	
	1PL.A-falar	Português	1PL.A-mandar	FIN	
	<i>porke</i>	<i>yande</i>	<i>ya-kua</i>	<i>yane-nheenga=ntu</i>	<i>ti=u-meẽ</i>
	CONJ	nós	1PL.A-saber	1PL.NA-língua=RESTR	NEG=3sg _A -dar

‘Falamos Português para mandarmos, porque sabermos somente nossa língua, não dá’ [Bn, falante de Bn, Nh, PB] (p.485).

22.	<i>ape</i>	<i>paa</i>	<i>yakare</i>	<i>u-tumai=wã</i>	<i>i-sui /</i>
	aí	REP	jacaré	3SG.A-tomar=PFV	3SG.NA-ABLAT
	<i>porke</i>	<i>panhe</i>	<i>u-putai</i>	<i>u-iku</i>	<i>tata</i>
	CONJ	todo	3SG.A-querer	3SG.A-estar	fogo

‘Aí o jacaré tomou dele, porque todos estavam querendo o fogo.’ [Br, bilíngue YRL-PB] (p.485).

A língua também disponibiliza uma forma nativa de expressar a causa de um evento. Trata-se da subordinação por meio da conjunção *nhanse*. Em geral, a conjunção *nhanse* tende a ser substituída pelo empréstimo *porke*. Apesar disso, ainda ocorre espontaneamente em discursos orais produzidos por mulheres monolíngues, como ilustrado em 23 e 24:

12 Neves (2000) reforça que a relação expressa pelas conjunções nesses exemplos seria mais “frouxa” do que a que observamos no exemplo 20, inclusive por ser sensível na formação de duas curvas entoacionais nessas construções, cada uma delas referente a um dos dois atos de fala, os quais se separam por pausa, o que, em geral, registra-se, na escrita, por meio de sinal de pontuação (vírgula, ponto e vírgula ou mesmo, ponto final).

23. *a-saisu* *kua* *se-iwi* *nhanse ae* *i-sui* *a-yuka*
 1SG.A-amar DEM 1SG.NA-terra CONJ ele 3SG.NA-ABLAT 1SG.A-tirar
 panhe mãã a-viveri arã
 todo coisa 1sg_A-viver DAT_{PROSP}
 'Amo esta minha terra, porque dela tiro tudo para viver.' [Bn, falante de Bn, YRL, PB] (p.486)

24. *a-saisu* *kua* *yane-iwi /*
 1SG.A-amar DEM 1PL.NA-terra
nhanse *ti=presizu* *ya-piripana* *maã*¹³
 CONJ NEG=é.preciso 1PL.A-comprar coisa
 'Amo esta minha terra, porque não precisamos comprar nada.' [Bn, falante de Bn, YRL, PB] (p.486)

Em registros escritos, a conjunção *nhanse* é conscientemente empregada para substituir o empréstimo *porke*. O enunciado 25 foi, no ano de 2007, produzido por professores durante o curso de Magistério Indígena, traduzindo um depoimento, originalmente produzido em Português, com emprego da conjunção do Português *porque*.

25. *ixe* *Baré* *nhanse* *a-siki* *se-manha* *rupi*
 eu Baré CONJ 1SG.A-puxar 1SG.A-mãe por
 'Eu sou Baré, porque puxo pela minha mãe.' [Br, bilíngue YRL-PB] (p.486).

Como já dissemos, a NGB trata as orações que introduzem uma explicação como orações coordenadas explicativas, enquanto as que introduzem a causa de um evento são tratadas como orações subordinadas causais¹⁴. No Português e, por convergência sintática no Nheengatu, a distinção entre os supostos dois tipos de estruturas que relacionam as orações é bastante tênue e se dá no nível semântico, mas não no nível sintático. A relação entre coordenação e subordinação se estabelece em um *continuum* semântico, não havendo necessariamente um critério de corte bem estabelecido. Neste trabalho, não serão levadas em conta as minúcias semânticas da gramática tradicional para

13 A forma *presizu* é um empréstimo verbal que ocorre como partícula modalizadora em Nheengatu. Para um estudo acerca de empréstimos verbais que ocorrem como partículas modalizadoras, cf. Cruz e Santos (2020).

14 "As conjunções que, porque, porquanto, etc. ora têm valor coordenativo, ora subordinativo; no primeiro caso, chama-se explicativas, no segundo, causais" (NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA, 1959).

distinguir entre explicação e causa. A rigor, causa é apenas um dos tipos de explicação. Como a influência de estruturas do Português no Nheengatu é mais comum no nível da coordenação do que na subordinação, as estruturas com *porke* serão consideradas orações coordenadas explicativas.

Alternativa

Conforme os estudos propostos por Neves (2000), a conjunção alternativa “ou” é utilizada para marcar uma disjunção ou uma alternância entre o elemento em que é usada a conjunção e o elemento que o precede. O processo de alternância ocorrerá entre palavras, entre sintagmas nominais, verbais, adverbiais e adjetivos, entre orações e entre enunciados.

A relação de alternância entre duas orações é estabelecida por ou “conjunção de alternância”, empréstimo do Português ou esse empréstimo ocorre, principalmente, na fala de adolescentes, como em 26, e na de pessoas que vivem na zona urbana de São Gabriel da Cachoeira, como em 27. Na fala de pessoas mais velhas, a coordenação alternativa não ocorre, exceto em construções que podem ser caracterizadas como código misto, como em 28:

26.	kua	tempu		tu-resebei=wã		kua	farda ¹⁵
	DEM	tempo		3PL.A-receber=PFV		DEM	uniforme
	u	ti=ta-resebei		kua		farda	
	CONJ	NEG=3PL.A-receber		DEM		uniforme	

‘Neste tempo, recebiam já uniforme ou não recebiam uniforme?’ [Wr, bilíngue PB-YRL] (p.488).

27.	<i>u-manduai</i>	<i>u-defendei</i>	<i>arã</i>	yepe	parti	garimpeiru	ita
	3SG.A-lembrar	3SG.A-defender	FIN	INDF	parte	garimpeiro	PL
	u	yepe	parti	empresariu			
	CONJ	INDF	parte	empresário			

‘Pensou em defender uma parte dos garimpeiros ou uma parte dos empresários’ [Br, bilíngue PB-YRL] (p.488).

15 A expressão *kua* tempo, formada pelo demonstrativo e pelo empréstimo nominal *tempu*, é empregada com o sentido de “atualmente”, ou seja, um presente mais duradouro do que o expresso pelo advérbio dêítico *kuiiri* ‘agora’.

28. não sei serto u ti=serto yawe
 não sei ao certo CONJ NEG=certo ser.assim

'Não sei se certo ou não certo, assim...' [Wr, monolíngue YRL; PB aprendido quando adulto] (p.488).

Aditiva

Como visto na Introdução, a terceira conjunção mais comumente utilizada como empréstimo entre as línguas indígenas faladas em territórios colonizados por povos falantes de Português e Espanhol é a conjunção *e*. De fato, em Nheengatu, encontra-se o empréstimo *i*. No entanto, essa conjunção aparece apenas na fala de pessoas que apreenderam o Nheengatu como segunda língua já como adultos, sendo sistematicamente corrigida pelos falantes nativos. Para os falantes nativos, *e* > *i* deve ser substituído por sintagmas posposicionais com *irũ*, quando se trata de adjunção de sintagmas nominais como ilustrado em (29).

29. ape paa ai yawuti irũ tau-manduai
 CONJ REP preguiça jabuti COM 3PL.A-lembrar
 tau-munhã arã yepe kupixa /
 3PL.A-fazer FIN INDF roça
 ape te ai u-su
 CONJ FOC preguiça 3SG.A-ir

'Aí, diz que a preguiça e o jabuti resolveram fazer uma roça. Aí, diz que a preguiça foi.' [Br, bilíngue YRL-PB] (p.385).

Subordinador

As conjunções subordinativas, ou subordinadoras, têm, em sua funcionalidade, a capacidade de exercer uma relação de dependência sintática entre os constituintes relacionados. Conforme Kortmann (1994), a função dos subordinadores é a de especificar as relações entre os termos constituintes da oração, embora estudos como o de Matthiessen e Thompson (1988) já demonstrem a capacidade das conjunções adverbiais atuarem entre sintagmas e "porções maiores do discurso" e não somente orações.

Tendo isso em vista, Neves (2000) elenca os subordinadores no Português Brasileiro conforme as relações semânticas que estabelecem, são elas: relações de tempo, causa, condição, concessão, finalidade, comparação, consecução, conformação, proporção e modo. Neste trabalho, trataremos do empréstimo de conjunções adverbiais concessivas do PB para o NG.

Concessiva

Os estudos gramaticais tradicionais chamam de oração subordinada adverbial concessiva aquela que se liga a uma outra oração, dita principal, por meio de uma conjunção subordinativa que expresse a circunstância de concessão (ALMEIDA, 1965), como podemos ver nos exemplos:

30. Ainda que enterrem a verdade, a virtude não se sepulta.

31. Eu sairei, embora ele entre.

A oração subordinada adverbial concessiva é identificada morfologicamente pelo subordinador *soki* "concessivo", empréstimo do Português "só que". Não apenas houve transferência de forma e sentido, mas também de estrutura sintática: a oração subordinada é posposta à oração principal e o subordinador ocorre no início da subordinada. Os enunciados 32 a 34 ilustram orações subordinadas adverbiais concessivas.

32. ape u-nheengai u-iku apiga rera /
CONJ 3SG.A-cantar 3SG.A-estar homem nome
soki ti=a-pudei a-mbeu
SUB NEG=1SG.A-poder 1SG.A-contar

'Aí, estava cantando o nome do homem só que não podia contar.' [Wr, bilíngue YRL-PB] (p. 509).

33. inde re-nasei se-sui / soki inde nunca kuri
você 2SG.A-nascer 1SG.NA-ABLAT SUB você nunca FUT
re-su re-yuká bŭwa piri waa nhaã pirá
2SG.A-ir 2SG.A-matar ser.abundante ser.mais REL DEM peixe

'Você nasceu de mim, só que você nunca vai matar um peixe que é maior (do que você).' [Br, bilíngue YRL-PB] (p. 509).

34. ya-sendu ya-sendu /
1PL.A-escutar 1PL.A-escutar
soki ti=ya-compreendi maye-sa
SUB NEG=1p|_A-compreender ser.como-NMZ

'Escutar, escutamos, só que não compreendemos o que é dito.' Lit.: Escutamos, escutamos, só que não compreendemos o como. [Wr] (p. 510).

Em termos semânticos, a interpretação pode ser de concessiva ou de adversativa. Na interpretação concessiva propriamente dita, a oração principal expressa um evento como sendo real 'O homem está cantando', em 32, e 'o ouvinte nasceu da falante', em 33. Na interpretação adversativa, a verdade está na subordinada "nós não compreendemos o que é dito", em 34, que contradiz a principal. Porém, trata-se de uma adversativa que compromete menos o grau de verdade da proposição da principal, do que uma oração adversativa com a conjunção "mas", vista na seção das adversativas.

Considerações finais

Este artigo discutiu a possibilidade de as conjunções se manifestarem como empréstimos linguísticos, a despeito de geralmente esse processo ser mais comum com classes lexicais. Contudo, como previsto por Muysken (1981) e Matras (2009), isso também pode ocorrer em classe fechadas, como é o caso das conjunções.

De fato, a breve comparação entre dados da língua Nheengatu (NG) e do Português Brasileiro (PB) permitiu-nos identificar empréstimos envolvendo as classes gramaticais *conjunção* e também a classe de advérbios. Assim, nosso estudo confirma a abertura das línguas para empréstimos de conjunções, como vimos no exemplo da adversativa "mas", que se manifesta em Nheengatu por meio da forma *ma*. Além disso, também vimos que termos de funções ambíguas no PB podem ser emprestados por outras línguas com função mais delimitada, como é o caso do advérbio de tempo dêitico "agora", que ao ser transportada para o NG, passou a receber também a função de conjunção de ressalva, após um processo de gramaticalização.

Também com base nos dados aqui elencados e nas análises realizadas, além da tendência da classe das conjunções de se manifestarem como empréstimo linguístico, pudemos confirmar a hierarquia estabelecida por Matras (2009) a respeito da ordem implicacional de tais empréstimos. Levando em conta esse pressuposto teórico, uma vez mais podemos citar, em NG, o exemplo da conjunção de contraste *ma*, emprestada do PB "mas", como a adversativa mais prototípica da língua fonte. Ocupando o segundo lugar na hierarquia proposta por Matras (2009) estão as conjunções alternativas. De fato, a forma "ou" também ocorre principalmente com falantes com pouca fluência em Português.

Dessa forma, esse artigo pode contribuir para lançar mais clareza sobre o tema apresentado. Por outro lado, é necessário reconhecer que os resultados alcançados, ainda que incipientes, também apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre o tema. Afinal, no Brasil, há cerca de 274 línguas autodeclaradas, sendo que uma parte significativa delas encontra-se em intenso contato com o Português.

Isso nos leva a crer que muitas outras línguas brasileiras, assim como o Nheengatu, possam apresentar empréstimos de conjunções e/ou de outra classe gramatical com

menor incidência para ser emprestada. Como esse ainda é um tema muito pouco explorado dentro da área da linguística de contato no Brasil, aponta-se para a necessidade de ampliar esses estudos, na interlocução entre estudiosos de línguas indígenas e de Português, principalmente em uma perspectiva funcional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1965.

CASTILHO, A. T. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. Língua falada e gramaticalização. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 1, p. 107-120, 1997.

CRUZ, A.; SANTOS, B. H. L. de P. E do verbo fez-se partículas em Nheengatú. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Ciências Humanas*, 2020.

CRUZ, A. *Fonologia e gramática do Nheengatu: a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit, Utrecht, 2011.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIAS DE MORAES, L. *Nexos de coordenação na fala urbana culta de São Paulo*. 1987. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

EDELWEISS, F. G. *Estudos Tupis e Tupi-Guaranis: confrontos e revisões*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editora, 1969.

ILARI, R. As conjunções. In: ILARI, R. (org.). *Palavras de Classe Fechada. Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 311-356.

KORTMANN, B. Adverbial Subordinators in the Languages of Europe. Towards a Typology and History. *Eurotyp Working Papers*, v. 8, 1994.

LEHMANN, C. *Thoughts on grammaticalization*. 3. ed. Berlin: Language Science Press, 2015.

MATHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (org.). *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 275-329.

MATRAS, Y. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MEILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. *Scientia (Rivista di Scienza)*, v. 12, n. 26, 1912. Reprint in *Linguistique historique et linguistique Générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1965.

MORAVCSIK, E. Language contact. In: GREENBERG, J. P.; FERGUSON, C. A.; MORAVCSIK, E. A. (org.). *Universals of human language*. Califórnia: Stanford University Press, 1978. p. 93-122.

MUYSKEN, P. Halfway Between Quechua and Spanish: The Case for Relexification. In: HIGHFIELD, A. R.; VALDMAN, A. (org.). *Historicity and variation in Creole studies*. Karoma Publishers, Incorporated, 1981. p. 52-69.

NEVES, M. H. M. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROCHA LIMA, C. H. *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

SANTOS, B. H. L. de P. *Empréstimos Lexicais do Português para a Língua Geral: século XVI ao XXI*. 2020. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

STOLZ, C.; STOLZ, T. Funktionswortentlehnung in Mesoamerika Spanisch-amerindischer Sprachkontakt (Hispanoindiana II). Berlin: *STUF – Language Typology and Universals*, v. 49, n. 1, p. 86-123, 1996.

STOLZ, C.; STOLZ, T. Von Manila über Lima bis Mexiko und zurück: Muster bei der Entlehnung spanischer Funktionswörter in die indigenen Sprachen Amerikas un Austronesiens. Philadelphia: *Orbis*, v. 39, p. 1-77, 1997.

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAUGOTT, E. C.; KÖNIG, E. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (org.). *Approaches to grammaticalization*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 189-218.

Marcadores discursivos de base verbal: duas hipóteses de mudança em casos do verbo “crer”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3056>

Lucas Borel Cristiano¹
Solange de Carvalho Fortilli²

Resumo

O objetivo deste artigo é tratar de duas possíveis trajetórias de mudança geradoras de marcadores discursivos (MD) no português, em específico, marcadores de base verbal. À primeira, encabeçada por Thompson e Mulac (1991) e bastante aceita em estudos sobre o tema, será relacionada uma segunda, advinda de Brinton (1996, 2008, 2017). Esboçando uma possível associação a quadro de mudança mais recente, contemplado pelos estudos da gramática de construções diacrônica (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), apontamos a diferença entre reanálise e neoanálise dentro das trajetórias levantadas. Utilizamos o verbo *crer*_{MD} para a demonstração de uma outra análise acerca da mudança linguística envolvendo o percurso verbo > marcador. Nossos encaminhamentos são no sentido de considerar outras fontes para a emergência de marcadores de base verbal, diferentes das que são mais amplamente defendidas até o momento.

Palavras-chave: verbos cognitivos; verbo *crer*; marcadores discursivos; mudança linguística; oração adverbial.

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; mrlucasborel@outlook.com; <https://orcid.org/0000-0002-8758-4832>

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; fortilli@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8348-4359>

Verbally based discourse markers: two hypotheses of language change in usages of the verb “*crer*” (to believe)

Abstract

The purpose of this article is to address two possible trajectories of change that generate discourse markers (MD) in Portuguese, specifically, verbal-based markers. The first, headed by Thompson and Mulac (1991) and widely accepted in studies on the topic, will be related to a second, coming from Brinton (1996, 2008, 2017). Outlining a possible association with a more recent field of change, contemplated by studies of the diachronic construction grammar (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), we point out the difference between reanalysis and neoanalysis within the raised trajectories. We used the verb *crer* (to believe) to demonstrate another analysis about linguistic change involving the verb > discourse marker path. Our referrals are aimed at considering other sources for the emergence of verbal-based markers, different from those that are most widely defended so far.

Keywords: cognitive verbs; verb *crer*; discourse markers; language change; adverbial clause.

Introdução

Os marcadores discursivos são formas linguísticas revestidas de um notável valor pragmático. Bybee (2020, p. 448), por exemplo, define a classe dos marcadores como “expressão que fornece indícios pragmáticos sobre como se espera que um enunciado ou partes dele seja interpretado no contexto discursivo”. Seu uso é manejado pelo falante, dado que, ao construir suas proposições, ele utiliza um certo marcador para sinalizar aspectos como a relação entre os interlocutores, aberturas e trocas de turno, para mostrar acordo ou discordância com o que o outro diz etc.

Conforme Bybee (2020), Fraser (1996) e Schiffrin (1987), marcadores discursivos são essencialmente uma classe pragmática, não morfossintática, já que vocábulos muito diversos entre si podem ser marcadores. Risso (2019) destaca que diferentes classes de palavras podem ser recrutadas para funcionarem como marcadores discursivos, como advérbios, conjunções, adjetivos e verbos.

Nossa atenção, neste artigo, desloca-se para um marcador discursivo de base verbal, a saber o verbo *crer*³. A forma que se mostra relevante para a mudança linguística que

3 Os traços definidores dos marcadores discursivos podem contemplar ou não casos como o do verbo *crer*. Para autores que consideram esses marcadores como elementos mais esvaziados de significado, a rotulação de *creio* como MD pode soar incoerente. Porém, há vários trabalhos que admitem verbos com comportamento como o que se vê em (01) e (02) como marcadores, o que será mais bem visualizado adiante.

pretendemos enfocar é a de primeira pessoa do singular no presente do indicativo, tal como se vê nas ocorrências a seguir, retiradas do *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006)⁴:

1. Ela está grávida de três meses, **creio**. (18:Azevedo:Sogra)
2. É o mesmo princípio que pode existir no que vocês chamam, **eu creio**, hoje, de esportes extremos (amorporgaia.blogspot.com)

A expressão (*eu*) *creio*, nos dois casos, manifesta um comportamento de marcador, sobretudo, por dois fatores: pela quebra sintática e de tópico⁵ que se observa entre ele e a estrutura canônica da oração e por representar a atitude dos falantes acerca do conteúdo proposicional presente nos eventos comunicativos. Nesses casos, o marcador presta-se a sinalizar a incerteza sobre o conteúdo da proposição, estratégia, que, analisada de forma ampla, minimiza seu impacto e possível responsabilidade imputada ao emissor. De outra forma, a mesma expressão ajuda a manter aberto o canal comunicativo, já que a não assertividade gera uma tolerância no receptor, caso ele não concorde com o emissor e/ou esse último se mostre equivocado sobre algo (REGINATTO; FORTILLI, 2019).

Esses usos foram entendidos, por autores brasileiros interessados em mudanças que levam verbos a se tornarem marcadores, majoritariamente, como fruto de gramaticalização da oração matriz (GONÇALVES, 2003; CASSEB-GALVÃO, 1999; FREITAG, 2003; FORTILLI, 2015 e outros). Com base nessa tradição, entenderíamos (*eu*) *creio* como uma antiga oração matriz (*eu creio que X*) que encaixava uma subordinada. No percurso, a subordinada tornar-se-ia absoluta e a matriz, um marcador. Uma segunda possibilidade, advinda de Brinton (1996, 2008, 2017), mostra que verbos operando como marcadores podem ser resquícios de orações adverbiais ou relativas, isto é, seu surgimento nada teria a ver com a oração principal e com a reanálise de sua suposta condição de encaixador. Nosso objetivo geral é, portanto, comparar essas duas hipóteses de mudança, observando, por meio do marcador selecionado, a definição de reanálise/neoanálise nas discussões mais recentes sobre mudança linguística na perspectiva cognitiva-funcional de língua.

4 O Corpus do Português é uma base de dados muito utilizada para investigação linguística, pela sua amplitude e disponibilização *on-line*. Há, nele, 45 milhões de palavras, apresentadas em milhares de enunciados de diferentes gêneros textuais do português, representativos dos séculos XIII ao XXI. Embora a base não exiba critérios rígidos de quantidade de dados por gênero, século, rigor na compilação das amostragens etc., acreditamos que a natureza da nossa pesquisa, sem aferição de frequência, por exemplo, não é afetada pelas características do corpus.

5 Jubran (2006), ao tratar dos parênteses, assinala a quebra tópica como um de seus traços definidores. Embora nosso trabalho seja sobre marcadores discursivos, pode-se perceber neles essa mesma característica, dado que Jubran (2019, p. 295), em trabalho posterior, apresenta marcadores como uma das classes envolvidas na formação da parentetização.

Para atingir tais intentos, nossa primeira seção é direcionada a mostrar a hipótese da oração matriz, com a presença de alguns trabalhos brasileiros que se dedicaram à emergência de marcadores via orações matrizes. Em seguida, há a apresentação da hipótese da oração adverbial/relativa. Salientamos, em seguida, o percurso metodológico tomado neste artigo. Na quarta, exibimos o diálogo entre as duas hipóteses com as ocorrências do verbo *crer* em alguns períodos da história do português. Tecemos as considerações finais em seção própria e, por fim, são apresentadas as referências.

A hipótese da oração matriz

A hipótese da oração matriz será aqui representada pelo conhecido estudo de Thompson e Mulac (1991), elaborado dentro dos estudos de mudança por gramaticalização. Os verbos que funcionam como marcadores discursivos são considerados mais gramaticais do que os seus usos plenos e prototípicos, dado que seu comportamento se assemelha à classe dos advérbios e serve a aspectos estruturantes do próprio evento comunicativo.

Os autores concebiam um *cline* de mudança para marcadores de base verbal, tendo como fonte uma oração matriz com um complemento oracional. Pesquisas brasileiras que enfocaram marcadores desse tipo defenderam que certos usos, quase sempre os mais recentes na história da língua, podiam ser explicados nos mesmos moldes, mostrados a seguir.

3. **I think that** we're definitely moving towards being more technological. (THOMPSON; MULAC, 1991, p. 313, grifos nossos)

Acho que definitivamente estamos caminhando para ser mais tecnológicos.

4. **I think Ø** exercise is really beneficial, to anybody. (THOMPSON; MULAC, 1991, p. 313, grifos nossos)

Eu acho Ø o exercício é realmente benéfico para qualquer pessoa.

5. It's just your point of view you know what you like to do in your spare time **I think**. (THOMPSON; MULAC, 1991, p. 313, grifos nossos)

É apenas o seu ponto de vista, você sabe o que gosta de fazer no seu tempo livre, **eu acho**.

Thompson e Mulac (1991) analisaram uma sequência de combinações de sujeito e verbo nas interações do inglês. Os verbos *to think* e *to guess* foram os mais frequentes, fato que os fez entender que casos como (5), revestidos de valor de marcador, seriam mais gramaticalizados do que os usos em (3) e (4). A partir de um conjunto de dados do inglês falado, eles propuseram estágios de mudança que partiriam da oração encaixada (3) e seguiriam até a transformação em MD (5).

Um dos fenômenos possibilitadores, no inglês, foi o *That-deletion*, recurso próprio daquela língua que possibilita às expressões com verbos encaixadores dispensarem o complementizador. Em (4), vemos, na tradução aproximada, como seria a matriz *eu acho* sem a presença do complementizador *que*. Esse estágio, visto como o 2º passo de mudança pelos autores, mostra ainda uma oração principal, dada a permanência da relação sintática de complementação.

O último estágio, totalmente gramaticalizado, mostra-se quando a antiga oração (*eu acho*) funciona como marcador, desvinculando-se sintaticamente do que era o seu complemento oracional. Nesse percurso conceptualizado por Thompson e Mulac (1991), na passagem do encaixador a marcador, ocorre uma inversão da hierarquia sintática, pois a oração subordinada transforma-se em absoluta e autônoma. Assim, o *cline* defendido por eles baseia-se em: a) oração matriz encaixando um complemento oracional por complementizador; b) oração matriz encaixando um complemento com a ausência de marca explícita/complementizador e c) a oração absoluta relacionando-se ao marcador discursivo, seu antigo encaixador.

Explicações como a dos autores alinham-se a uma visão difundida por Hopper (1991), sobre a gramaticalização na sincronia. A hipótese da oração matriz é o caminho de mudança mais usado nos trabalhos que têm a gramaticalização como quadro teórico principal para explicar mudanças envolvendo verbos na língua portuguesa. Casseb-Galvão (1999), por exemplo, ao analisar *achar* no português, apresenta usos em que o elemento funciona de maneira próxima aos advérbios, identicamente ao que é sustentado por Thompson e Mulac (1991), sobretudo, quando o verbo ostenta uma livre posição na oração.

Na mesma linha, Gonçalves (2003) descreve ocorrências com o verbo *parecer*. O autor (2003) assume que *parecer* não apresenta uma fixidez sintática enquanto marcador, o que o leva a comportamentos semelhantes aos encontrados por Thompson e Mulac (1991) em seus dados, tendo como fonte as sentenças encaixadas. Em trabalho mais recente, utilizando um conjunto de verbos cognitivos, Barbosa-Santos (2019) verificou, dentro do quadro da gramaticalização, o percurso de verbos como *achar*, *imaginar*, *crer*, e outros, no português. A autora, igualmente utilizando a hipótese das orações matrizes, sustenta que essas últimas são as fontes dos parentéticos epistêmicos em casos como “a maioria de vocês, *imagino*, estuda ou trabalha” (BARBOSA-SANTOS, 2019, p. 12).

Os parentéticos epistêmicos são elementos portadores de modalidade epistêmica que se alocam no enunciado promovendo a ruptura no seu curso natural. Além desse traço sintático, há parâmetros textuais para elucidar a atuação dos parênteses. Jubran (2006) explica-os como uma breve suspensão do tópico discursivo, que não constitui uma nova centração tópica e não afeta a coesão daquele tópico dentro do qual ocorre. Ao estabelecer a constituição formal dos parênteses, Jubran (2019) apresenta cinco

configurações possíveis para a natureza da parentetização: marcadores discursivos, sintagmas nominais, frases simples, frases complexas e pares adjacentes. Conforme sinaliza a autora, “os parênteses podem ser constituídos por marcadores discursivos ou por unidades limítrofes à classe dos marcadores” (JUBRAN, 2019, p. 296), asserção que evidencia que o tratamento da parentetização, tida como um processo constitutivo do texto, acaba contemplando os marcadores discursivos pelo fato de os últimos consolidarem certos parênteses. A autora utiliza um caso do verbo *acreditar* como exemplo:

6. Doc. – o senhor falou que o presidente pode estabelecer regras... normas... de: em torno do sindicato que ele: preside... essas normas ele decidiria só? sozinho ele decidiria eu quero que seja feito isso isso e isso?
Inf. – normalmente existe... *acredito eu*... um colegiado... é graças a este colegiado... que o senhor presidente vai evidentemente pautar: suas decisões... porque evidentemente nós temos que admitir... que um indivíduo... não tem condições... de resolver: todas aquelas questões... atinentes ao sindicato. (JUBRAN, 2019, p. 297, grifos da autora)

A atuação textual-interativa de *acredito eu*, acima, pauta-se, segundo a autora, na manifestação atitudinal do locutor em relação ao tópico, isto é, “um locutor [que] relativiza o teor de certeza sobre a veracidade do conteúdo do enunciado escopado pelo parêntese” (JUBRAN, 2019, p. 318).

A seguir, será apresentada a segunda explicação possível para a atuação de verbos cognitivos, em especial, o *crer*, como MD.

A hipótese da oração adverbial ou relativa

A outra hipótese tratada neste artigo tem os trabalhos de Brinton (1996, 2008, 2017) como base. A fonte dos marcadores em questão, neste outro caminho, são orações mais periféricas, como as adverbiais e as relativas. Os estudos dessa autora enfatizaram dados diacrônicos, o que é um ponto de diferenciação entre sua pesquisa e as de Thompson e Mulac (1991). Apesar disso, a relação entre esses estudos parece válida porque a base de ambos é o processo de gramaticalização, além de o objeto serem verbos parecidos, como se verá abaixo.

Em 2008, Brinton analisou dois verbos do inglês, *to gather* e *to find*, não prototípicos dos marcadores verbais, uma vez que os que costumam ser apontados como mais frequentes são, por exemplo, *to think* e *to guess*. A autora verificou que, ao contrário de afirmações como de Wierzbicka (2006), que defendia a emergência desses verbos a partir do século XVIII, usos de *to gather* e *to find* podem ser rastreados antes desse período. Sua forma mais antiga não continha indícios de que seu início se pautou em formas encaixadoras, ao contrário, havia, em períodos anteriores, como no século XVI, formas expressas por

orações adverbiais, sobretudo, iniciadas pelas conjunções do inglês *as* ou *so*. Para os dois verbos, as descobertas da pesquisa foram semelhantes.

A autora nota que as orações adverbiais contemplam traços que se relacionam melhor à emergência dos marcadores construídos por esses verbos, pois, como geralmente é defendido nos trabalhos de mudança (cf. HOPPER; 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 2003), a forma antiga pode se enfraquecer em termos de uso devido à emergência de um novo emprego. Destaca-se que orações adverbiais com o verbo *to find* caem em desuso no mesmo período em que a frequência de suas formas como marcador aumenta. A autora traz os seguintes dados:

7. Both of French and of Germayn kynde Was þis man . . . and ferþermor,

as I fynde, Whan in his modir newly conceyved was he (BRINTON, 2008, p. 235)

Este homem era de sangue francês e alemão... e, além disso, como descobri, quando, em sua mãe, ele foi recém-concebido...

8. The time's at hand my lord, the enemy hearing of succours daily flocking to us, is marching, **as I gather**, towards our camp. (BRINTON, 2008, p. 228)

O tempo está próximo, meu senhor, o inimigo ouvindo sobre socorros que diariamente se dirigem a nós, está marchando, como eu percebo, em direção ao nosso acampamento.

Não se sabe, até aqui, se verbos do português como *descobrir* e *perceber*, próximos semanticamente a *to find* e *to gather* poderiam ter usos como marcadores. Brinton (2008) defende que é por meio desses usos, como orações adverbiais, que os marcadores baseados nos verbos em questão emergem na língua inglesa.

Em trabalhos de 1996 e 2017, a autora focaliza os marcadores que são mais prototípicos, aqueles que são formados pelos verbos *to think*, *to guess*, *to believe*, entre outros. Ao contrário dos resultados de outros autores que salientaram os mesmos predicados, seus resultados são semelhantes aos apurados para *to gather* e *to find*. Segundo Brinton, ocorrências ainda no inglês médio podem ser mapeadas, como as que vêm a seguir.

9. And I shal swich a feeste and revel make/ That, **as I trowe**, I shal the Sowdan quite. (BRINTON, 2017, p. 148, grifos nossos)

E eu farei tal festa e festejo que, como eu acredito, eu devo retribuir ao Sultão

10. Now wolde som men waiten, **as I gesse**,/That I sholde tellen al the purveiance (BRINTON, 2017, p. 150, grifos nossos)

Agora, alguns homens esperariam, como eu acho, que eu deveria contar a todas as provisões

Essas duas ocorrências, encontradas pela autora, são do século XIV. Ela enfatiza que a emergência de marcadores, se pautada nesse tipo de dado, não contempla a correlação clara entre as etapas propostas por Thompson e Mulac (1991). Seu argumento é que a diacronia do inglês não respeita etapas, em tese, não podem se sobrepor. Para Brinton, essa forma mais antiga, vista em (9), por exemplo, transfigura-se no uso como MD, sem indícios de conexão oracional e alicerçado apenas no verbo. Esse cenário da história do inglês indica, segundo a autora, que:

O surgimento de parentéticos parece ser fortemente influenciado pela existência de orações adverbiais com *as* ou *so*, que podem ser rastreadas até o inglês antigo. Nesta visão, o desenvolvimento de parentéticos sem *as* ou *so* envolve o simples apagamento do conector adverbial, por exemplo:

Para treze anos é um convento, como eu acho > Para treze anos é um convento, eu acho⁶ (BRINTON, 2017, p. 160).

Investigaremos, adiante, se há fatores que sugerem a possibilidade de visualizar uma ou outra trajetória para o *creio*, do português, por meio de um recuo temporal.

Vale ressaltar que, de uma forma ou de outra, quando atuando como marcador discursivo, o verbo em questão está sendo manejado, pelo falante, de uma forma diferente daquela ditada pelos seus traços originais. Isso sugere uma nova análise, ou uma reanálise, como se vinha denominando. Em Langacker (1977), a reanálise sintática era entendida como a mudança na estrutura sintática sem uma alteração direta na estrutura de superfície.

Com o seguimento dos estudos de gramaticalização, uma sequência de autores (HEINE; REH, 1984; HASPELMATH, 1998; LIGHTFOOT, 1999) tem debatido que a reanálise é entendida a partir de mudanças grandes, e não tão graduais. Haspelmath (1998), por exemplo, desconsidera a relação entre reanálise e gramaticalização por aquela ser abrupta.

Um exemplo de *cline* bem conhecido na gramaticalização, que pode representar esse tipo de mudança em grande escala, concebido pela reanálise, é o de nominalização de Lehmann (1988). Entre duas estruturas que podem ser funcionalmente equivalentes, a mais gramaticalizada é posterior à menos gramaticalizada. Mesmo que apresentem certas diferenças, elas podem ser relacionadas e explicadas pela reanálise. O *cline* de nominalização, por exemplo, em Lehmann (1988), traz os estágios que levam uma oração subordinada a reduzir-se a apenas um nome, seu correspondente:

6 No original: "Thus, the rise of parentheticals seems to be heavily influenced by the existence of adverbial clauses with *as* or *so*, which can be traced back to Old English. In this view, the development of parentheticals without *as* or *so* involves simple deletion of the adverbial subordinator, e.g.: For thrittene is a covent, *as / gesse* > For thrittene is a covent, */ gesse*".

11. a) encaixada verbal finita; b) encaixada verbal não-finita e c) encaixada nominalizada.

Parreira (2018, p. 19) traz exemplos do português para cada um desses estágios:

12. a) eu vi [que Maria saiu]; b) eu vi [Maria sair] e c) eu vi [a saída de Maria].

A oração *que Maria saiu* torna-se nominalizada em *a saída de Maria*. A mudança em grande escala mostra que tais orações no *cline* têm estruturas diferentes umas das outras, embora tenham certa equivalência funcional.

A neoanálise direciona a mudança em pequena escala, a micro passos de mudança, seja na forma ou no significado (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Os autores apresentam, por exemplo, o uso do quantificador *a lot of* no inglês. Um micro passo sintático ocorre quando *of* passa a atrelar fonologicamente a *lot* e não ao sintagma nominal sequente. A forma partitiva antiga, no uso, *a lot of land* tem *of* ligado a *land*, a mudança em pequena escala representa uma forma neonalisada que *of* se atrela a *lot*. Assim, *a lot of* quantificador se torna mais fixo em suas partes, ao contrário de sua forma antiga.

A seguir, passamos à metodologia de coleta de dados, os quais podem indiciar ou não um novo olhar sobre o “ponto zero” do percurso que levou *crer* a se tornar marcador discursivo.

Metodologia

Diante das duas propostas de explicação da mudança que leva o verbo *crer* ao comportamento de marcador discursivo, utilizaremos um conjunto de ocorrências de outras sincronias do português, diversas da atual, para verificar indícios de alinhamento à hipótese da oração matriz ou à outra trajetória possível.

Como já foi dito, a maior parte dos trabalhos brasileiros adota a hipótese da oração matriz (CASSEB-GALVÃO, 1999; GONÇALVES, 2003; FORTILLI, 2015; BARBOSA-SANTOS, 2019), razão pela qual alguns pontos dessas pesquisas serão mencionados na análise.

O córpus escolhido foi o *Genre/historical* do *Corpus do Português*, que disponibiliza quatro *corpora* distintos para fins de pesquisa, oferecendo, ao usuário, a comparação da frequência e da distribuição de palavras, frases e construções gramaticais entre padronizações de textos por:

a. Registro: compilado de textos coloquiais, ficcionais, jornalísticos e acadêmicos;

- b. Dialeto: reúnem dados do Português europeu e brasileiro;
- c. Período histórico: periodização entre diferentes séculos (do XIII ao XX).

Optamos pela coleta de dados de maneira histórica, utilizando o cópuz *Genre/Historical* porque o que se quer é verificar como o verbo *crer* vinha sendo utilizado antes de se firmar como marcador discursivo. Para a coleta, ainda não exaustiva⁷, foi selecionada a forma em primeira pessoa do verbo *crer* tanto na sua grafia anterior *creo* quanto na sua escrita atual *creio*.

O tratamento dos dados é essencialmente qualitativo, já que olhar para os séculos anteriores, abarcados pelo *Genre/Historical*, revela uma tentativa de, pelas características das ocorrências mais antigas envolvendo o verbo, perceber pistas sobre a fonte do marcador. Assim, o critério de coleta foi selecionar todas as ocorrências com o verbo *creo/creio* funcionando como núcleo da oração matriz, a fim de contemplar a hipótese de Thompson e Mulac (1991), e atuando como componente de orações adverbiais ou relativas, para ilustrar a hipótese de Brinton (1996, 2008, 2017). Como este trabalho não intenta determinar cabalmente a origem de *creio*_{MD}, sua presença nos diferentes tipos de oração (matriz, adverbial e relativa) traduz-se em indícios a serem usados em pesquisa maior.

Análise

Para discutir as duas hipóteses, a reanálise é um mecanismo de mudança que precisa ser retomado. Na hipótese da oração matriz, a reanálise ocorre quando a forma mais gramaticalizada é reanalisada a partir da forma menos gramaticalizada. Assim, a oração matriz encaixando uma subordinada com ausência do complementizador é vista como a reanálise daquela oração em que esse ocorre. No mesmo caminho, o uso de marcador, antes núcleo da matriz, escopando uma oração absoluta é a estrutura reanalisada da oração matriz encaixando uma subordinada com ausência do complementizador. Partindo dos casos abaixo, se tomada essa primeira hipótese de mudança, (14) é reanalisado com base em (13) e (15) com base em (14).

13. **Creio que** a solução não está nem na estatização nem na privatização (19Or:Br:Intrv:Pov)

14. ***Creio** a solução não está nem na estatização nem na privatização

⁷ O conteúdo deste trabalho está alocado em pesquisa maior, sobre o verbo *crer*, ainda não finalizada.

15. Há nove anos ela não participava dum filme e este, **creio**, é o melhor de sua carreira (19Or:Br:Intrv:ISP)

Uma característica que há no inglês e não ocorre no português é o fenômeno da ausência do complementizador, o *That-deletion*. Não há uso documentado com o apagamento do complementizador e manutenção da posição inicial comum para as orações matrizes, como em (14). Assim, os três estágios concebidos por Thompson e Mulac (1991) não podem ser totalmente aplicados aos casos com verbos encaixadores do português.

Barbosa-Santos (2019), por exemplo, apresenta a hipótese da oração matriz para o estudo de alguns verbos cognitivos que se tornam parentéticos epistêmicos, mas observa, na trajetória dos mesmos, manifestação apenas do primeiro estágio e do terceiro. Considerando a reanálise, tal como ela vinha sendo investigada, isso é possível, dado que, com ou sem a fase intermediária, as duas estruturas são equivalentes funcionalmente e uma tem um grau de gramaticalidade maior do que a outra. Desse modo, mesmo que não ocorra o segundo estágio, aceitar que as mudanças podem ser em escala maior, sem tantos micropassos, torna viáveis análises como a dessa última autora, ao defender a mudança em dois passos: de oração encaixada com complementizador > marcador.

Esse quadro se torna um pouco diferente se tomarmos algumas pesquisas recentes, que revisam as questões relativas à formação de significados mais gramaticais, sobretudo pela observação da neoanálise. Para Traugott e Trousdale (2013, p. 36), a neoanálise é um “micropasso em uma mudança construcional [...], seja de forma ou de significado”⁸. Os autores defendem que neoanálise são sucessões de pequenos passos, relacionados para que a mudança mais global possa ocorrer. Diferentemente do entendimento sobre reanálise, a neoanálise diverge da ideia de mudança mais abrupta, ou em grande escala, pois alterações mínimas que ocorrem no desenvolvimento geral das formas linguísticas são neoanalisadas.

A neoanálise não se ajustaria bem ao *cline* de Thompson e Mulac (1991), se tomássemos como base casos do português, pela ausência de um estágio intermediário no possível trajeto entre a suposta estrutura encaixadora e o funcionamento como marcador discursivo, o que destoaria da ideia de micropassos.

Na hipótese da oração adverbial, há um cenário diferente se pensarmos sobre a aplicação da reanálise e da neoanálise. Brinton (1996, 2008, 2017) defende dois estágios principais: um em que as expressões são as orações adverbiais e o segundo com a presença dos marcadores discursivos “equivalentes”. Parece-nos que os dois usos podem ser, de fato, mais próximos, pela existência de algumas características sintáticas presentes tanto no uso fonte como no uso alvo, o emprego como marcador.

8 No original: “micro-step in a constructional change [...] whether of form or of meaning”.

A livre posição dentro da oração, por exemplo, é presente nos dois usos, dado que o caráter periférico de advérbios e das orações adverbiais permite ao falante alocar o elemento em questão em posições diferentes no enunciado. Com a finalidade de esclarecer o que se está dizendo, trazemos o caso a seguir:

16. Quem nesta vyda cuydar pode bem çerto saber quee gram trabalho vyuer. Quem cuidar nesta mudãça queste triste mundo faz achara que nele jaz a mayor desconfyança. [...] Cada hû em sseu estado meta bem a mão no sseo achara **ssegundo creio** muyta dor muyto cuydado. (15:Resende:Cançioneiro)

Transcrição: “Quem, nesta vida, imagina, pode certamente ter ciência que grande trabalho existe. Quem pensa nesta mudança que este triste mundo faz, tinha encontrado que, nele, estende-se a maior desconfiança. [...] Cada um, em seu conjunto de qualidades e características, pôs com propriedade a mão no seu [mundo], e tinha encontrado, **segundo creio**, muita dor e muita precaução.”

Uma segunda característica que é presente tanto no uso fonte quanto no uso alvo, o de MD, é a própria parentetização. Repetimos, aqui, o exemplo de Brinton (2017, p. 160):

17. *para treze anos é um convento, como eu acho*

18. *para treze anos é um convento, eu acho*

Observando esses casos, pode-se pensar que a mudança, como concebida por Brinton, é mais processual, em pequena escala ou em passos mínimos. As duas estruturas têm posições periféricas em relação à oração matriz, com diferença estrutural apenas na presença e ausência da conjunção. Diferentemente do que se afirmava em Thompson e Mulac (1991), sobre perda de complementizador seguida de inversão da hierarquia sintática das partes envolvidas, a hipótese da oração adverbial aposta em um pequeno passo de mudança, pois a oração matriz não perde tal estatuto, nem tampouco a oração margem/adverbial muda drasticamente sua condição. Todo esse processo parece se presentificar no caso abaixo:

19. em aquela casa que chamom Edepol, hu estiverom juntos, **segundo creio**, e quantas cousas ali forom ditas (14:Boosco)

20. isto tem uma influência muito grande **eu creio** (190r:Br:LF:SP)

Thompson e Mulac (1991) entendem que orações matrizes sem o complementizador preservavam seu lugar no âmbito das estruturas de complementação. Thompson (2002), uma década após, defendeu que casos de orações iniciais sem o complementizador não deveriam caber em uma análise sobre complementação e usou diversos critérios para verificar se esses complementos poderiam ser objetos ou uma categoria unitária, chegando à consideração de que os usos, identificados com o estágio dois da hipótese da oração matriz, deveriam ser vistos já como marcadores totalmente independentes. A perspectiva de Thompson (2002) nos leva a pensar que talvez os estágios dois e três do *cline*, propostos por Thompson e Mulac (1991), sejam complementares, não sendo um mais gramaticalizado do que o outro, em dados do português. Cristiano (2021), analisando o desenvolvimento do marcador *pode crer*, também defende que usos do marcador em posição inicial da sentença sem o complementizador não revelam conservação de traços e estatuto de oração matriz, ao contrário, indicam já uma atuação como marcador discursivo.

Em períodos passados do português, é possível encontrar ocorrências de *creo* em orações adverbiais conformativas (*como eu creio/segundo creio* e variações), como abaixo:

21. Na tenda nom ficou pano nem cordas nem guarnimento que toda nom foss'a dano, pelo apoderamento da Meestra, que, tirando foi tanto pelo esteo, que por esto, **com'eu creio**, se foi toda espeçando. (Cantigas1)
22. A Virgen mui groriosa... E pois en toda ssa vida, per com achei, serviu a Santa Maria, Madre do muit' alto Rei, que o levou pois conssigo, per **com' eu creio** e sei, deste mund' a Parayso (Mettman:CantigasSM1)
23. Mays eu sey ben, **segundo creio**, que, ante que elles o ajan morto ou preso, cõmo elles queriã, ante fará taes esporoadas et taes feytos et taes entradas et taes caualariás que el meesmo tomará pauor en ssy (13:CronTroyana)
24. E, **segundo quanto eu creio**, ben parece a nós todos que disse ben. (13:CronTroyana)

As duas primeiras, (21) e (22), são do século XIII, e as duas últimas do século XIV. Algumas características podem ser vistas nesse conjunto. *Com'eu creio* tem a configuração de parêntese, pois se mostra como uma suspensão no desenvolvimento tópico, pela qual o falante insere elemento denotador de conformidade, ajuste do que se fala às suas próprias crenças e opiniões. Ainda, marca uma posição circunstancial semelhante aos usos como marcador na história mais recente da língua.

Segundo quanto eu creio e *segundo creio* operam também como suspensão do tópico, isto é, uma interrupção no curso de desenvolvimento do conteúdo da proposição, para a saliência de um dado sobre o locutor, qual seja o amparo do que se diz nas suas crenças. Em (23), *segundo creio* é medial, enquanto em (24) é anterior ao conteúdo proposicional que será proferido. Essa variabilidade sintagmática se assemelha à variabilidade já encontrada nos usos de marcadores nos trabalhos brasileiros. Se as orações adverbiais forem vistas como fontes, como defende Brinton (2017, p. 161), vê-se que elas podem “envolver o apagamento do conectivo adverbial em casos em que a conexão lógica da oração adverbial e principal é contextualmente inferível”⁹. Expressões/marcadores com o *creer* podem ser vistas/os na exata posição que a oração adverbial conformativa ocupava. É o que se vê abaixo:

25. a coisa não faz muita diferença para ti, **creio eu** (18:Garrett:Arco)
26. Mas o meu namorado, **creio**, está pensando em me trair. Aí está o mistério (18:Azevedo:Filha)
27. Amara à Margarida em demasia, **creio**, e o vigor nervudo e musculento da herdeira do marinheiro Reginaldo Venceslau era como (18:Oliveira:Guidinha)

Essas três ocorrências são do século XIX. Podemos observar que os usos em que a oração funciona como marcador se assemelham com a natureza adverbial das ocorrências que estão expostas um pouco mais acima, de (21) a (24). Parece haver mais semelhanças sintáticas entre *a coisa não faz muita diferença para ti*, [*creio eu*] [*como eu creio*] [*segundo eu creio*] do que entre uma suposta oração matriz e o marcador (*creio eu que a coisa não faz muita diferença* e *a coisa não faz muita diferença, creio eu*), sobretudo, por um fator: o apagamento de conjunções mais periféricas (*como*, *segundo* e *conforme*) parece uma mudança mais sutil, uma espécie de micropasso. Já a perda da conexão entre duas orações, ou seja, do *que*, que articulava uma matriz e uma completiva, soa como uma alteração de grande monta, um passo que desemboca, inclusive, na transformação de uma oração dependente em autônoma e no total deslocamento do verbo, supostamente, antigo encaixador.

Nos dados atuais do português, *eu creio*, *creio eu* e *creio*¹⁰ seguem funcionando como marcadores discursivos, como se vê abaixo

9 No original: “It merely involves deletion of an adverbial connective in cases where the logical connection of main and adverbial clause is contextually inferable”.

10 Pode haver distinção, em algum âmbito, entre as três formas do MD atualmente, mas sua especificação não é alvo deste artigo.

28. tem um pouco a ver com a descrença, **eu creio**, com o facto de, hoje em dia, por exemplo, (19Or:Pt:Intrv:Web)

29. Eu era muito criança, devia ter.. quinze anos, **creio eu**, nessa época (19:Fic:Br:Penna:Menina)

30. e dessas leituras várias, mas bem orientadas, me ficaram, **creio**, uma estesia e um estilo (19:Fic:Br:Rio:Momento)

O intuito neste trabalho não foi defender de imediato uma trajetória outra (diferente da que já é bem aceita nos estudos do fenómeno) para os marcadores discursivos de base verbal, pois a investigação sobre tal possibilidade ainda é inicial. Procuramos apresentar, somente, algumas pistas que apontam a coerência de se repensarem as trajetórias já tão consagradas para os verbos do português que passam a marcadores discursivos. Tendo como ponto de partida os estudos de Brinton (1996, 2008, 2017), mesmo no quadro da gramaticalização, pode ser possível uma reinterpretção dos casos em um quadro mais recente de mudança, por exemplo, por meio da abordagem cognitiva-funcional que, dentre seus trabalhos, comporta os que apostam em micropassos e neoanálise.

Considerações finais

Majoritariamente, trabalhos brasileiros (CASSEB-GALVÃO, 1999; GONÇALVES, 2003; FORTILLI, 2015; BARBOSA-SANTOS, 2019) assumem a oração matriz (THOMPSON; MULAC, 1991) como fonte para marcadores discursivos como *achar*, *parecer*, *supor*, *imaginar*, entre outros. Com base nesse cenário, buscamos, aqui, apresentar outro olhar sobre os mesmos casos, presente na literatura sobre mudança por gramaticalização.

Inicialmente, a hipótese da oração matriz estabelece três etapas. Uma delas não é encontrada na língua portuguesa, o que gera a primeira discussão sobre esse caminho. Os trabalhos já realizados mostram os verbos, supostamente encaixadores, atuando na etapa um, com esse valor, e na etapa três, já como marcadores discursivos.

As proposições de Brinton (1996, 2008, 2017), à luz da hipótese da oração adverbial e da oração relativa, parecem se encaixar, além da língua inglesa, também à língua portuguesa por: a) favorecer micropassos de mudança, identificados com a neoanálise e b) alinhar o comportamento dos marcadores discursivos, que tendem a ser parentéticos, a orações adverbiais, que também tendem a esse comportamento sintático.

Nesse momento, apresentamos uma breve discussão e uma amostra de dados, ambas destinadas a sinalizar uma possível releitura de casos já analisados. O andamento de nossas pesquisas, amparado em maior volume de dados e análises mais profundas, poderá, futuramente, validar ou refutar essa primeira reflexão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-SANTOS, L. A. *O uso de verbos cognitivos em construções parentéticas epistêmicas: uma abordagem do ponto de vista da gramaticalização*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2019.

BRINTON, L. J. *The Evolution of Pragmatic Markers in English: Pathways of Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. DOI: 10.1017/9781316416013

BRINTON, L. J. *The comment clause in English: syntactic origins and pragmatic development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. DOI: 10.1017/CBO9780511551789

BRINTON, L. J. *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996. DOI: 10.1515/9783110907582

BYBEE, J. *Mudança Linguística*. Tradução Marcos Bagno. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

CASSEB-GALVAO, V. C. *O 'achar' no Português do Brasil: um caso de gramaticalização*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271021>. Acesso em: 01 out. 2020.

CRISTIANO, L. B. *Uma análise de pode crer à luz dos modelos baseados no uso*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. Brigham Young University: Provo-UT, 2006-. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 28 set. 2020.

FORTILLI, S. C. Parentetização de verbos de atividade mental no português falado e escrito. In: VII SINEFIL, 2015, Campo Grande. *Revista Philologus*, 2015. p. 1067-1077.

FRASER, B. Pragmatic markers. *Pragmatics*, v. 6, n. 2, p. 167-190, 1996.

FREITAG, R. M. K. O papel da frequência de uso na gramaticalização de acho (que) e parece (que) marcadores de dúvida na fala de Florianópolis. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n.2, p. 113-132, jul./dez. 2003.

GONÇALVES, S. C. L. *Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270368>. Acesso em: 07 out. 2020.

HASPELMATH, M. Does grammaticalization need reanalysis? *Studies in Language*, v. 22, p. 315-351, 1998. DOI: 10.1075/sl.22.2.03has

HEINE, B.; REH, M. *Grammaticalization and Reanalysis in African Languages*. Hamburg: Buske, 1984.

HOPPER, P. J. On Some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamin, 1991. p. 17-35. DOI: 10.1075/tsl.19.1.04hop

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. DOI: 10.1017/CBO9781139165525

JUBRAN, C. C. A. S Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A., KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: construção do texto falado*. v. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 301-357.

JUBRAN, C. S. Parentetização. In: JUBRAN, C. S. *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2019.

LANGACKER, R. W. Syntactic Reanalysis. In: LI, C. (org.). *Mechanisms of syntactic change*. Austin: University of Texas Press, 1977. p. 53-139.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (ed.). *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 181-225. DOI: 10.1075/tsl.18.09leh

LIGHTFOOT, D. J. *The development of language: acquisition, change, evolution*. Oxford: Blackwell, 1999.

PARREIRA, A. C. de L. *Investigação diacrônica de construções complexas formadas por [[achar] + [predicado não-verbal]]*. 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, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154338>. Acesso em: 04 out. 2020.

REGINATTO, S.; FORTILLI, S. C. *Verbos cognitivos parentetizados e funções argumentativas na esfera jornalística*. Relatório de Pesquisa. Campo Grande, 2019.

RISSO, M. S. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. *In*: JUBRAN, C. S. *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2019.

SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. DOI: 10.1017/CBO9780511611841

THOMPSON, S.; MULAC, A. A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parentheticals in English. *In*: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (org.). *Approaches to grammaticalization*. v. 1. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. DOI: 10.1075/tsl.19.2.16tho

THOMPSON, S. "Object complements" and conversation towards a realistic account. *Studies in Language*, v. 26, p. 125-164, 2002. DOI: 10.1075/sl.26.1.05tho

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199679898.001.0001

Ações corporificadas e construção de turnos em uma interação entre terapeuta e criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2912>

Fernanda Miranda da Cruz¹

Ana Caroline Lopes Gomes Guerra²

Ana Carina Tamanaha³

Jacy Perissinoto⁴

Resumo

Os objetivos deste trabalho são explorar como algumas ações interacionais corporificadas silenciosas são construídas, contribuindo para a descrição de interações envolvendo sujeitos com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Transcrevemos e descrevemos quatro sequências em que perguntas e solicitações verbais de uma terapeuta são dirigidas a uma criança com TEA e respondidas por ações corporificadas não-verbais. Identificamos algumas formas pelas quais os interlocutores constroem, monitoram e gerenciam as múltiplas e complexas temporalidades de uma interação que envolvem ações de: a) projeções; b) sequencialidade e c) inteligibilidade de unidades constitutivas dos turnos. As análises apresentadas colaboraram para o refinamento de métodos qualitativos para a descrição da dinâmica interacional de interações envolvendo sujeitos com TEA.

Palavras-chaves: Transtornos do Espectro do Autismo; temporalidade; ações corporificadas.

1 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; fernanda.miranda.cruz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5051-7759>

2 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; anaguerra.ac@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1104-1732>

3 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; anacarinatamanaha@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9915-6299>

4 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; jacydch.otor@epm.br; <https://orcid.org/0000-0002-0287-9296>

Embodied actions and turn-taking in an interaction between therapist and child with Autistic Spectrum Disorder (ASD)

Abstract

This article aims to explore how some silent embodied interactional actions are constructed to contribute to the descriptions of interactions with people with Autism Spectrum Disorders (ASD). We transcribed and described four sequences in which verbal questions are addressed to a child with ASD and answered by embodied non-verbal actions. We identified some ways in which the participants accomplish, monitor, and manage the multiple and complex temporalities of an interaction that involve actions of a) projections, b) sequentially, and c) intelligibility of turns' construction units. This analysis contributes to the improvement of qualitative methods for the description of the interactional dynamics of atypical interactions.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; temporality; embodiment action.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo central explorar como algumas ações interacionais corporificadas silenciosas são construídas e contribuir com as descrições de interações envolvendo sujeitos com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), colaborando para o refinamento de métodos qualitativos para a descrição da dinâmica interacional de interações atípicas. O TEA é compreendido, clinicamente, como uma condição congênita que afeta o desenvolvimento neurocognitivo. Apesar de ser um grupo bastante heterogêneo de características e sintomas, as características principais do TEA são prejuízos na comunicação e na interação social; dificuldade na construção de atenção conjunta e na participação em interações sociais (LAI; LOMBARDO; BARON-COHEN, 2013; CUNHA; BORDINI; CAETANO, 2015; TAMANAHA; PERISSINOTO, 2019).

Analisaremos interações com uma estrutura sequencial específica: sequências em que perguntas ou solicitações verbais de um adulto dirigidas a uma criança com TEA são seguidas de silêncio verbal. Esse tipo de sequência não é exclusivo de interações envolvendo sujeitos com TEA. Tampouco as respostas em silêncio significam necessariamente não responsividade interacional de crianças com TEA. Sequências com essa organização, em que um turno verbal dirigido ao outro seguido por silêncio verbal ou respostas silenciosas, foram identificadas, por exemplo, em sequências interacionais de instrução, solicitação ou diretivas (MONDADA, 2014b, GOODWIN; CEKAITE, 2014). Essas interações são sequencialmente organizadas como pares de adjacência, em que a primeira parte do par pode ser reconhecida como uma instrução ou diretiva (GOODWIN, 2006; MONDADA, 2011). Essa primeira parte estabelece uma relevância condicional para a segunda parte do par, que seria a resposta interacional (GOODWIN, 2006) ou a própria realização da ação (MONDADA, 2011). Essas respostas silenciosas podem ser estruturadas por ações corporificadas relevantes (LINDWALL; EKSTRÖM, 2012; MONDADA, 2009, 2011).

A pertinência analítica desse tipo de sequência está na análise do que ocorre corporalmente nesta segunda parte silenciosa de um par adjacente, que pode revelar um conjunto de ações corporificadas interacionais em silêncio, sugerindo que uma qualificação de critérios para o grau de participação de uma criança com TEA em interações, seja em ambiente familiar, escolar ou terapêutico, pode se beneficiar de uma maior sistematização descritiva de quais pistas de participação interacional se mostram relevantes.

Nossas análises foram informadas pelos métodos e procedimentos do campo dos estudos interacionais multimodais (GOODWIN, 1986; ERICKSON; SCHULTZ, 1982; HEATH, 1986; MONDADA, 2016a), incluindo os estudos aplicados a interações envolvendo autistas (KORKIAKANGAS, 2014; DOAK, 2018). Essa abordagem considera não somente o papel da linguagem verbal na construção das interações, mas também dos aspectos não-verbais e mostra como prosódia, posturas corporais, gesto, expressão facial, por exemplo, nos fornecem uma grande quantidade de informações a respeito da organização e da estruturação da própria interação. Esses recursos podem ser mais convencionalizados, tais como os recursos linguísticos e alguns recursos gestuais, ou mais improvisados e contingentes (MONDADA, 2019), incluindo vocalizações, movimentos e manipulação de objetos, que são altamente dependentes das especificidades do contexto (MONDADA, 2019). Os aspectos não-verbais estariam não apenas coordenados com a fala (KENDON, 2004), mas também configuram, juntamente com os aspectos verbais, o fluxo conversacional, a sequencialidade e a temporalidade das interações (MONDADA, 2004).

Analisaremos um pequeno conjunto de quatro momentos de uma interação entre uma terapeuta e uma criança com TEA. Esta última é verbal, considerada, clinicamente, um caso de TEA de bom funcionamento. A análise parte da premissa de que, nas interações, os participantes são instados a conduzir suas ações dentro de regras de temporalidade e de sequencialidade de uma dinâmica interacional que envolve uma Gestalt Multimodal Complexa (MONDADA, 2016a), caracterizada por distintas projeções, temporalidades e trajetórias de microações constitutivas de nossas interações com o outro. Ao fazermos uma análise multimodal de interações, conseguimos identificar detalhes das formas pelas quais os interlocutores constroem, monitoram e gerenciam as múltiplas e complexas temporalidades de uma interação que envolvem ações de a) projeção; b) sequencialidade; c) inteligibilidade dos potenciais locais de transição de turno (LRT) e das unidades de construção de turno (UCT); e d) construção da interação por ações corporificadas não-verbais.

Temporalidade e sequencialidade das interações

A dinâmica de trocas de turnos de fala tem sido amplamente estudada (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; MARCUSCHI, 1991; SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009; LODER; SALIMEN; MULLER, 2008). Do ponto de vista estrutural, os turnos de fala são constituídos por “segmentos construídos a partir de unidades de construção de turno (UCT) e podem corresponder a unidades como sentenças, orações, palavras

isoladas, locuções frasais ou recursos prosódicos.” (JUNG; MAREGA, 2011, p. 323). Essas unidades são “determinadas por traços da estrutura linguística superficial” (LEVINSON, 2007, p. 377), portanto, da fala em uso. Dessa forma, as UCT são unidades que possuem uma composição lexical, sintática, prosódica e sua completude se dá de forma situada e contingente pelas dinâmicas interacionais entre os participantes (LEVINSON, 2007).

No curso de uma interação, geralmente, há uma dinâmica de alternância de turnos entre os interlocutores que ocorre ao fim de uma UCT, incluindo as possíveis sobreposições de turnos que parecem não ocorrer em qualquer momento na interação (LEVINSON, 2007; OLLOF, 2013). O final de cada UCT é um ponto potencial para a alternância do turno, sendo um local de relevância de transição (LRT). Essa estrutura organizacional indica que o processo de alternância de turno requer uma identificação de aspectos de projeção ou previsibilidade do fim de cada UCT. A descrição das dinâmicas de trocas de turnos verbais tem ganhado outras direções com os estudos multimodais (AUER, 2005; STUKENBROCK, 2014; MONDADA, 2019; dentre outros). Por exemplo, tem sido interessante mostrar, a partir de uma perspectiva multimodal, que locais relevantes de transição de turno podem ser mobilizados ou ocupados tanto por recursos verbais quanto por recursos não-verbais. Essa projeção diz respeito à possibilidade de os participantes poderem prever, durante uma UCT em curso, qual tipo de unidade está sendo produzida e em que momento ela potencialmente se completa. A própria definição de turno tem sido revista a partir da consideração dos aspectos não-verbais constitutivos da dinâmica interacional (DEPPERMAN, 2013). Neste artigo, uma revisão bibliográfica mais robusta da crescente e atual literatura sobre a noção de turno a partir da perspectiva multimodal (MONDADA, 2008; DEPPERMAN, 2013) não foi feita.

As ações de identificação, monitoramento e gerenciamento das UCT e dos LRT realizadas pelos participantes durante a construção de suas interações são pertinentes para dar visibilidade às microações de coordenação e colaboração envolvendo a participação, mesmo que silenciosa, de sujeitos com TEA em interações com o outro. Como aponta Mondada (2019, p. 2, tradução nossa⁵), a respeito do tratamento analítico do silêncio nos estudos conversacionais:

5 No original: “Within Conversation Analysis, silence has been categorized in different ways, as the absence of talk at different sequential locations with respect to the organization of turns (Hoey, 2017). An intra-turn silence occurring in the middle of a turn, before its completion and before a transition-relevance point TRP is reached, is a pause; an inter-turn silence that occurs within a TRP is a gap; and an extended silence after a TRP is a lapse. This terminology is not straightforward when considering actions that are silently achieved: for example, when considering embodied compliance to a directive, it is problematic to treat the second pair part as occurring within a gap or a lapse. This shows that silence is not always the absence of talk. Silence invites us to consider the temporality of embodied actions more closely”.

Na Análise da Conversa, o silêncio foi categorizado de diferentes maneiras, como a ausência de fala em diferentes locais sequenciais no que diz respeito à organização dos turnos (Hoey, 2017). Um silêncio intra-turno ocorrendo no meio de um turno, antes de sua conclusão e antes de um local relevante de transição LRT ser alcançado, é uma pausa; um silêncio entre turnos que ocorre dentro de um LRT é uma lacuna; e um silêncio prolongado após um LRT é um lapso. Essa terminologia não se aplica ao considerarmos as ações que são realizadas silenciosamente: por exemplo, ao considerar a resposta corporificada a uma diretiva, é problemático tratar a segunda parte do par como ocorrendo dentro de uma lacuna ou lapso. Isso mostra que o silêncio nem sempre é a ausência de fala. O silêncio nos convida a considerar mais de perto a temporalidade das ações corporificadas.

Para Mondada (2019), dentre um conjunto de questões da agenda dos estudos linguísticos, está a pergunta em torno de como as ações corporificadas e os recursos verbais se distribuem em uma atividade situada, quando momentos de fala são alternados com momentos de ações em silêncio.

Métodos e materiais

Visualizamos 10 horas de vídeo de interações do *corpus* audiovisual de interações entre terapeutas-crianças-familiares (Comitê de Ética em Pesquisas - CAAE 59128416.3.0000.5505). Os registros foram gerados pelo Núcleo de Investigação Fonoaudiológica em Linguagem de Crianças e Adolescentes com Transtornos do Espectro Autista (NIFLINC-TEA) do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob a responsabilidade das pesquisadoras Ana Carina Tamanaha e Jacy Perissinoto. Selecionamos os dados de uma interação em particular entre Enrique (ENR), com diagnóstico de TEA, e a fonoaudióloga Clara (CLA). Essa interação teve uma duração de 3 minutos e 13 segundos e corresponde a momentos de uma atividade de imitação proposta pela terapeuta.

Enrique nasceu em fevereiro de 2008. Um relato da mãe feito ao serviço de atendimento, quando Enrique tinha 4 anos e 7 meses, descreve “ele não consegue me explicar nada, não entende as orientações dadas na escola, temos que falar as coisas várias vezes e nem sempre ele entende”. Em outro relato posterior, com 6 anos, a mãe considerava que Enrique estava bem, “mas, às vezes, fala coisas fora de hora”. Em uma avaliação feita com a idade de 6 anos e 7 meses, alguns aspectos interacionais foram destacados: restrição na manutenção do contato visual; mas alinhamento às regras de troca de turnos, ainda que com poucas iniciativas de fala; dificuldade na compreensão de ordens simples na conversa espontânea, que era facilitada quando contava com apoio de figuras e gestos; dificuldade na compreensão de inferências; dificuldade na elaboração de relatos e recontos e ocorrências de ecolalia imediata e tardia. Na interação analisada,

Enrique tinha 7 anos e 1 mês. Nos interessa destacar, na descrição do perfil interacional de Enrique, a identificação de sua compreensão e uso das regras de troca de turnos. Vale lembrar que Enrique é um autista verbal, com necessidade de pouco suporte do outro para suas atividades. Respeitar as regras de turno é um indicador de uma inteligibilidade das unidades de constituição de turno, uma vez que exige a identificação e o monitoramento das mesmas. Nosso enfoque de análise recairá especificamente sobre os traços entonacionais, os direcionamentos de olhar e as mudanças de posturas corporais que indicam a inteligibilidade e, portanto, identificação e monitoramento das unidades de constituição de turno. Antecipamos uma limitação deste artigo. A análise empreendida neste artigo se restringiu a uma interação envolvendo uma criança autista verbal. No entanto, uma análise como esta futuramente direcionada a interações com autistas não-verbais nos parece produtiva e necessária.

A terapeuta, antes do início do teste de imitação, faz uma instrução verbal sobre o que deve ser feito: imitar o que ela vai fazer. Os dois participantes estão sentados um diante do outro em uma mesa. A câmera tem um ângulo que apreende a interação global, conforme Figura 1 abaixo.

Figura 1. Terapeuta mostra uma ação a ser imitada pela criança



Fonte: Elaboração própria

Para transcrição dos dados, adotamos o sistema de convenção de Mondada (2016b), disponível em: <https://bit.ly/3xqnDqD>. Essa convenção é baseada no princípio fundamental de que todas as ações corporificadas estão precisamente localizadas no tempo e são coordenadas entre si. A coordenação dessas ações não significa necessariamente simultaneidade, mas sincronia e ajuste com as ações do outro e com a temporalidade de toda a interação. Como tem demonstrado Mondada (2019), a localização precisa das ações corporificadas por meio da transcrição permite proceder a uma análise de quão responsivos os participantes são uns aos outros e, portanto, permite a identificação de qual participante, com qual recurso, iniciou qual ação. A visualização e a transcrição dos dados foi realizada com auxílio do *software* ELAN (WITTENBURG *et al.*, 2006).

Temporalidades complexas em uma atividade de imitação entre uma terapeuta e uma criança com TEA

Ao longo da interação, a terapeuta pega objetos para utilizar durante o teste (moto de brinquedo, escova de dentes, vela, sapo de brinquedo). Do ponto de vista de uma organização pragmática, o teste de imitação acontece dentro de uma dinâmica de alternância entre os interlocutores a partir de três ações (ora corporificadas, ora verbais) que se repetem a cada nova rodada: ação 1 (a terapeuta demonstra uma ação corporificada em silêncio a ser imitada pela criança, por exemplo, fazer um sapo pular, escovar o dente); ação 2 (a terapeuta passa o turno à criança, através de um ação verbal, “sua vez”); ação 3 (a criança imita através de uma ação corporificada, em silêncio, a demonstração inicial feita pela terapeuta). Do ponto de vista interacional, muitas outras microações silenciosas acontecem entre as três etapas de ações identificadas acima e dizem respeito à forma como Enrique exhibe seu entendimento do que deve ser feito; à forma como os dois participantes fazem a transição do turno de um para o outro, como marcam a trajetória de suas ações e como sinalizam sua finalização.

Analisamos quatro momentos dessa interação. No excerto 1, a terapeuta mostra uma moto de brinquedo para a criança (linha 04) e começa a demonstrar o movimento da moto andando (linha 07) enquanto, simultaneamente, vocaliza o barulho do motor (linha 09). Enquanto realiza essas ações de demonstração e vocalização da moto, Enrique acompanha com olhar a demonstração do movimento da moto com a cabeça (linha 02). A terapeuta finaliza a ação de imitar demonstrativa do que Enrique deve fazer em seguida, na linha 15, e olha para Enrique. Logo após o olhar mútuo entre os dois, a terapeuta lhe entrega o brinquedo para iniciar a imitação.

Queremos evidenciar o momento em que Enrique inicia uma mudança de postura na cadeira, iniciando a preparação do seu turno de ação corporificado (imitar) e indicando a projeção do fim do turno da avaliadora, o que evidencia seu monitoramento da construção do turno de sua interlocutora. Essa preparação se inicia na linha 12, antes da passagem verbal do turno (linha 18) feita pela terapeuta, o que indica uma projeção da completude do turno da terapeuta orientada pela entonação descendente da vocalização “vrum”.

Excerto 1 – Imitar uma moto andando

```
01 CLA      *@/a moto \
02 enr      *acompanha com o olhar a moto-----> (l. 17)
03 cla      @olha p/ a moto que está em sua mão--> (l. 10)
04 cla      >> mostra uma moto p/ ENR-----> (l. 07)
05 enr      >> torso encostado na cadeira-----> (l. 12)
06          @(1.1)*
07 cla      @CLA simula uma moto correndo-----> (l. 15)
08 enr      *acompanha o movimento da moto com a cabeça--> (l. 17)
09 CLA      VRU::M VRU::M VRU@:::M \ @*
10 cla      ----->@...olha p/ ENR----->@...olha p/ brinquedo
11 cla      em sua mão-----> (l. 16)
12 enr      ----->*...inclina o torso
```

```

13 enr      p/ frente em direção a moto de brinquedo-----> (1. 26)
14          @(0.1) + (0.5)@ + (0.3) + *(0.3) @
15 cla      @entrega a moto de brinquedo p/ ENR----->@
16 cla      ----->@...olha p/ ENR-----> (1. 19)
17 enr      ----->*...olha p/ CLA-----> (1. 20)
18 CLA      @/sua *vez \
19 cla      -->@...olha p/ baixo e recua o torso-----> (1. 25)
20 enr      ----->...*olha p/ a moto que está em sua mão-----> (1. 26)
21          *(0.6) +
22 enr      *simula uma moto correndo-----> (1. 28)
23 ENR      VRU::@M VRU::M V@*RU:::M
24 cla      -->...@olha p/ ENR----->>
25 cla      ----->...@inclina o torso p frente----->>
26 enr      ----->...*recua o torso e olha p/ CLA----->>
27          (0.2) * + (0.5)* + (4.6)
28 enr      *entrega p/ CLA----->*

```

A entonação descendente é um traço de finalização de uma UCT e uma potencial LRT. Enrique projeta o curso e a finalização dessa UCT uma vez que se orienta para esses traços de finalização do turno e inclina o torso para frente em direção a moto (linha 12). Ainda que saibamos, pela configuração situada de um teste sendo aplicado por uma terapeuta adulta a uma criança paciente com TEA, que a terapeuta conduz a interação, também podemos notar que os ajustes e as dinâmicas da temporalidade dessa interação são coordenados pelos dois participantes. Enrique, ao mudar sua postura corporal e aproximar-se do campo visual da terapeuta, indica ou torna visível seu entendimento do que deve ser feito. Da mesma forma, essa ação corporificada orienta a próxima ação da terapeuta. Há um período de silêncio verbal (1.2 segundos) e ambos, terapeuta e criança, se olham mutuamente. Em um estudo realizado por Bavelas, Coates e Johnson (2002) em ambiente experimental, algumas funções do olhar mútuo foram identificadas, como na transição de falantes e na solicitação de respostas: “O ouvinte tendia a responder quando o locutor olhava para ela, e o locutor tendia a desviar o olhar logo após o ouvinte responder. Juntos, falantes e ouvintes criaram e usaram a janela do olhar [olhar mútuo] para coordenar suas ações” (ROSSANO, 2013, p. 309, tradução nossa).

No excerto acima, essa janela do olhar ocorre ao final da ação 1 (demonstração do que deve ser imitado), o que publiciza alguns entendimentos específicos de uma sequência de ações: a finalização da ação de demonstração e o entendimento do curso da ação. Da mesma forma, no excerto 2, a orientação de Enrique para a projeção da completude do turno se volta para a entonação descendente das vocalizações “PUM PUM PUM” (linha 14), referentes à ação de imitar um sapo pulando.

Excerto 2 – Imitar um sapo pulando na mesa

```

01 AVA      ó/(.) o      sapo@
02 cla      >> olha p/ ENR-->@
03 cla      >> torso inclinado p/ frente em direção à mesa-----> (1. 25)
04 enr      >> olha p/ brinquedo na mão de CLA-----> (1. 11)
05 enr      >> torso inclinado p/ frente em direção a mesa-----> (1. 38)
06 enr      >> braços estendidos em cima da mesa -----> (1. 19)

```

```

07 CLA @f *az ass@im\
08 cla @olha p/ o brinquedo que está em sua mão-----> (1. 15)
09 cla >> mão suspensa----->@...simula um sapo
10 cla pulando-----> (1. 17)
11 enr --->*.olha p/ CLA-----> (1. 13)
12 (0.1)* + *(0.5)
13 enr --->*.acompanha com o olhar o brinquedo-----> (1. 29)
14 CLA PU:M PU:M PU:M @PU:M @ P@U:@M\ **
15 cla ----->@..olha p/ ENR-->@..olha p/ mão com brinquedo
16 cla ----->@..olha p/ ENR-->@..olha p/ ENR--> (1. 24)
17 cla ----->@..pousa a mão
18 cla em cima do sapo-----> (1. 23)
19 enr ----->*
20 enr *pega brinquedo na
21 enr mão de CLA-----> (1. 28)
22 (0.2)@ + (0.6) + @(0.1)
23 cla --->@...entrega o sapo p/ ENR-----> (1. 27)
24 cla ----->@olha p/ baixo-----> (1. 31)
25 cla ----->@recua o torso na cadeira-----> (1. 36)
26 CLA /sua@** vez\
27 cla --->@
28 enr --->*
29 enr *olha em direção ao torso de CLA-----> (1. 33)
30 (0.5)@* + (0.3)* + *(0.4)
31 cla @olha p/ ENR-----> (1. 35)
32 enr *simula um sapo pulando na mesa-----> (1. 38)
33 enr ----->*....olha p/ a avaliadora----->
01 AVA Ó/(.) o sapo@

```

Nesse segundo excerto, a terapeuta, ao terminar de vocalizar o último “PUM” (linha 14), com entonação descendente, olha para a criança no momento em que pouisa a mão em cima do sapo (linha 16 e 17), sinalizando que é o fim de uma UCT e abrindo espaço para um LRT, ou seja, uma possibilidade de alternância de turno. A criança, logo ao final dessa UCT, como já estava com o torso inclinado para frente, estende a mão para frente para pegar o brinquedo na mão da avaliadora, indicado na linha 20. E na linha 23, a terapeuta entrega o brinquedo para a criança. Em seguida, há um silêncio verbal e só então há a marcação verbal de troca de turno (linha 26).

A preparação da tomada de turno, tanto no excerto 1 como no excerto 2, indica uma inteligibilidade por parte dos participantes das unidades mínimas que o compõem. O sistema de trocas de turnos exige unidades mínimas sobre as quais operar (LEVINSON, 2007). Essas unidades são determinadas por vários traços da estrutura linguística superficial: são unidades sintáticas (sentenças, orações, sintagmas nominais etc.), identificadas como unidades de turno em parte por meios prosódicos e, especialmente, por meios entonacionais (LEVINSON, 2007). O conceito de projeção tem sido estudado principalmente com foco em unidades de ação ou em elementos linguístico-gramaticais (AUER, 2005). Como aponta Stukenbrock (2014), a projeção opera em diferentes domínios, que vão desde microfenômenos no nível fonológico (segmental) e prosódico, até componentes no nível da morfologia, léxico-semântica e sintaxe. Mas os fenômenos corporificados não parecem periféricos nas ações de projeção.

No caso das vocalizações “*vrum vrum vrum*” e “*PUM PUM PUM*”, não temos exatamente uma sentença sintática. Keevallik (2005) enfoca o fenômeno das demonstrações vocais e corporais. A autora investiga a construção de multiunidades de turnos em que certas configurações corpóreo-visuais produzidas em conjunção com vocalizações não lexicais, (a) podem acompanhar a fala na construção de uma UCT; (b) pode completar uma UCT iniciada por sintaxe na fala; ou (c) em última instância constituem uma UCT por conta própria. Keevallik (2005) considera e analisa essas configurações como padrões emergentes que não priorizam a linguagem e a fala, categorizando-as como unidades sintático-corporais. No caso das produções “*vrum*” e “*PUM*”, o que nos interessa é justamente o fato de termos nessas sequências vocalizadas o emprego do traço de entonação descendente que indica um curso de finalização da ação de demonstração. Esse traço é interpretado por Enrique como projeção de finalização da construção do turno, tornando condicionalmente relevante sua preparação para o início de sua resposta corporificada.

A ideia de projeção também opera sobre outras dimensões corporificadas, em que o comportamento corporal visível desempenha um papel crucial em prever coisas ou ações que estão por vir e preparar as próximas ações (STUKENBROCK, 2014). Assim, além da entonação, marcada nas vocalizações (*vrum* e *PUM*), também destacamos outras ações corporificadas que permitem dar visibilidade às temporalidades coordenadas: inclinação do corpo, direcionamentos do olhar e o ritmo de repetições das ações demonstrativas de imitação, como assoprar a vela (excerto 3) e escovar dente (excerto 4).

Excerto 3 – Assoprar uma vela

```

01 CLA /a *vela \
02 enr >> olha p/ CLA-->*olha p/ vela-----> (1. 21)
03 enr >> torso recuado, os braços apoiados na cadeira----> (1. 14)
04 cla >> projeta o torso p/ frente----->>
05 cla >> olha p/ ENR-----> (1. 08)
06 cla >> pega uma vela da caixa de brinquedos-----> (1. 09)
07 @ (0.6)@
08 cla -->@olha p/ vela em sua mão-----> (1. 11)
09 cla ----->@assopra a vela-----> (1. 18)
10 (0.8)@ + (0.3)@ + (0.6)@ +
11 cla ---->@olha p/ ENR-->@ olha p/ vela em sua mão--->@olha p/ ENR---
12 cla -----> (1. 23)
13 (0.5)* + (0.1)@ + (0.5)@ + (0.1)* + (1.1)@ +
14 enr ---->*alinha o torso e retira os braços da cadeira-----> (1. 16)
15 cla ----->@olha p/ vela----->@olha p/ ENR----->(1. 23)
16 enr *....pega a vela na mão
17 enr da avaliadora -----> (1. 25)
18 cla ----->@
19 (0.5)@ + (0.3)*
20 cla @entrega a vela p/ ENR-----> (1. 24)
21 enr ----->*olha p/ vela na mão de CLA-----> (1. 26)
22 CLA @/SUa vez \ @**
23 cla @olha p/ vela--->@olha p/ ENR----->>
24 cla ----->@
25 enr ----->*
26 enr ----->*olha p/ vela em sua mão-----> (1. 32)
27 (0.4)* + (0.6)* + (3.3)

```

```

28 enr          *...assopra a vela----->>
29 enr          ----->*olha p/ CLA----->>
30 CLA          hum hum
31          (1.3)* + (1.2) ** + (0.5)@ +
32 enr          ---->*olha p/ baixo ----->*olha p/ CLA----->>
33 enr          ----->*...entrega a vela p/ CLA----->>
34 cla          @pega a vela da mão de
35 cla          ENR----->>

```

Nesse excerto, a terapeuta começa a demonstrar a ação de soprar a vela (linha 09) e finaliza essa ação só na linha 18. Ela realiza verbalmente a troca de turno apenas na linha 22, “*sua vez*”. Mas, ao nos atentarmos para os movimentos de Enrique, percebemos que muito antes, na linha 14, Enrique se orienta para o fim do turno da terapeuta, ajustando seu torso na cadeira e retirando os braços da cadeira, no momento em que a avaliadora direciona o olhar para ele ao final das ações de assoprar a vela (linhas 11 a 15). O olhar pode ter muitas funções na interação, por exemplo, regulador da dinâmica de turno (ROSSANO, 2013).

Em um quarto excerto, a terapeuta pega um novo objeto, uma escova de dentes. Ela começa a demonstrar uma escovação enquanto olha para Enrique. Ao terminar a demonstração da imitação, entrega a escova, diz “*sua vez*” e Enrique repete os movimentos realizados anteriormente pela terapeuta. Mas Enrique inicia sua preparação para realizar a ação de imitação e indica a projeção da completude da solicitação da avaliadora ao final no curso da ação de demonstração “escovar dente”. Ao inclinar seu corpo, Enrique sinaliza seu entendimento do que é para fazer e sua disponibilidade para iniciar seu turno de imitação. Essa sequência deixa de forma bem visível que, embora seja a terapeuta quem conduz a atividade, as temporalidades de quem inicia as ações são mais complexas. Tanto a terapeuta quanto Enrique ajustam a temporalidade de suas ações a esses pequenos movimentos corporais de cada um deles.

Excerto 4 - Imitar a ação de escovar o dente

```

01 CLA          /a *es@cova @ó\
02 cla          >> torso direcionado p/ baixo-----> (1. 05)
03 enr          >> torso encostado na cadeira-----> (1. 13)
04 enr          *olha p/ CLA-----> (1. 08)
05 cla          @alinha o torso p/ frente----->>
06 cla          @olha p/ ENR----->@...olha p/ baixo-----> (1. 09)
07          (0.2)* + (0.4)@ + (0.1)
08 enr          ---->*...olha p/ escova na mão de CLA-----> (1. 14)
09 cla          ----->@...olha p/ ENR-----> (1. 15)
10 CLA          @shhhhhhhh\ @
11 cla          @simula os movimentos de escovação dentária---->@
12          (0.3)*@ + *(0.4) + (0.2) + @(0.2)
13 enr          ---->*...alinha o torso em direção à mesa-----> (1. 19)
14 enr          ----->*olha p/ escova na mesa-----> (1. 21)
15 cla          ----->@...olha p/ baixo-----> (1. 23)
16 CLA          @**/sua vez\ @*
17 cla          @entrega a escova p/ ENR-->@
18 enr          *pega a escova----->*
19 enr          ->*

```

```

20          (0.2)* + (0.2)* + (0.9)@ + (0.1)
21 enr ----->*...olha p/ CLA----->>
22 enr          *simula escovação dentária-----> (1. 26)
23 cla ----->@...olha p/ ENR----->>
24 ENR  °shhhhhhhh°
25 cla  (0.4)** + (0.8)          +          (0.3)* + (2.5)
26 enr ----->**entrega a escova p/ CLA----->*

```

Nos quatro excertos, a proposta de imitação da terapeuta é coordenada com as ações de Enrique, como a preparação para iniciar o turno de imitação por mudança de postura corporal (recurso não-verbal) orientando-se para as pistas da estrutura superficial da fala, por exemplo, a entonação descendente das vocalizações (*vrum* e *PUM* dos excertos 1 e 2), e o direcionamento do olhar da avaliadora ao final das demonstrações (excertos 3 e 4). Essas microações publicizam alguns entendimentos específicos dessa sequência de ações: a finalização da ação de demonstração, entendimento do curso da ação, o momento em que efetivamente Enrique deve iniciar sua resposta ao teste (sua vez de iniciar a sequência de imitações).

Discussão

Ao nos atentarmos para as microações que constituem a organização sequencial do teste de imitação, além das três ações (ora corporificadas, ora verbais) que se repetem a cada nova rodada, ou seja, a ação 1 (a terapeuta demonstra uma ação corporificada em silêncio a ser imitada por Enrique); ação 2 (a terapeuta passa o turno a Enrique); ação 3 (Enrique imita através de uma ação corporificada, em silêncio, a demonstração inicial feita pela terapeuta), identificamos, através de aspectos não-verbais, que Enrique modula uma resposta inicial à solicitação da terapeuta antes mesmo desta última passar verbalmente o turno (ação 2), indicando que identifica e projeta a finalização da ação de imitar demonstrada pela terapeuta (ação 1) e se coloca disponível para iniciar seu papel na interação de realizar ou cumprir (LINDWALL; EKSTRÖM, 2012; MONDADA, 2009, 2011) a imitação. Essas microações deixam ver o que acontece no substrato interacional (MARLAIRE; MAYNARD, 1990) em que o teste de imitação ocorre. Para além das habilidades de imitar ou não as proposições da terapeuta, temos em jogo as habilidades de coordenar as múltiplas temporalidades de uma interação social em que, neste conjunto de dados do artigo, acontecem com a participação verbal da terapeuta e a participação corporificada silenciosa da criança com TEA. Vale lembrar que Enrique faz uso da linguagem verbal em suas outras interações. Optamos por trazer um caso em que as habilidades interacionais e respeito às regras de trocas de turnos já haviam sido identificadas e avaliadas por profissionais fonoaudiólogos, justamente por considerar que a metodologia e análise empreendidas aqui podem ser estendidas a casos de interações de sujeitos com TEA com comprometimentos dessa dimensão e, neste caso, relevar como se dão as dificuldades de monitoramento e identificação das unidades constitutivas da dinâmica interacional, incluindo as ausências ou formas compensatórias dos participantes.

Descrições de dinâmicas interacionais envolvendo sujeitos com TEA, com maior ou menor comprometimento das funções interacionais e da linguagem, podem ser de grande importância para entendermos e descrevermos formas variadas de participação na interação. Análises nessa direção oferecem pistas de como sistematizar indicadores de competências ou limitações interacionais, sobretudo para aquelas interações com autistas não-verbais ou pouco verbais. Do ponto de vista interacional, alguns autores têm apontado para o fato de que fatores sociointeracionais situados, tais como, a familiaridade com o interlocutor, as posições corporais durante a interação, tópicos discursivos de maior ou menor interesse da criança, por exemplo, influenciam substancialmente na organização dessas interações (OCHS, 2010). Outra evidência da influência do trabalho interacional pode ser encontrada na literatura fonoaudiológica, que tem mostrado respostas positivas às intervenções fonoterapêuticas precoces propostas para as crianças (MARQUES, 1998; TAMANAHA; PERISSINOTO, 2011). Indicadores mais específicos, como contato visual, direcionamentos de olhar e gestos de apontar também têm sido descritos como relevantes, tanto em estudos clínicos (TAMANAHA; PERISSINOTO, 2019) quanto linguístico-interacionais (KORKIAKANGAS, 2014; DOAK, 2018) para entender qualitativamente e, portanto, com variabilidades as dinâmicas interacionais.

Uma consideração deve ser feita sobre a legibilidade da transcrição adotada. Reconhecemos que, ao mesmo tempo em que a granularidade da transcrição permite um aprofundamento analítico das temporalidades complexas das ações corporificadas e verbais nas interações, seu resultado final pode ser um texto com símbolos gráficos e formato pouco legíveis. A legibilidade da transcrição tem sido debatida por autores como Mondada (2003), Knoblauch *et al.* (2006), dentre outros. Da mesma forma, debate-se a possibilidade de tradução dos resultados da transcrição para além dos pesquisadores do campo dos estudos multimodais interacionais. Para o tratamento de *corpora* de interações envolvendo sujeitos com TEA, Doak (2018), por exemplo, tem proposto adaptar formas de representação da transcrição para tornar mais acessíveis os resultados analíticos da transcrição para leitores como professores, terapeutas e estudiosos de outras áreas, uma vez que as análises detalhadas das dinâmicas interacionais, viabilizadas pelo método analítico da transcrição multimodal, podem oferecer subsídios teóricos e mesmo práticos para profissionais que atuam com ou pesquisam TEA.

Por fim, consideramos que um empreendimento analítico que pudesse conjugar uma análise detalhada, como a apresentada aqui, a um universo maior de dados poderia ser pertinente, embora este não tenha sido o recorte realizado neste artigo. Reiteramos ainda que este tipo de análise nos pareceu produtiva para tratar interações das quais participam crianças autistas não-verbais, sinalizando futuros desdobramentos desta pesquisa.

Agradecimentos

Esta pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, Processo 2020/01199-9, Projeto “Ao mínimo gesto: estudo dos recursos multimodais (aspectos verbais, gestos, corpo e mundo material) nas interações envolvendo crianças com TEA (Transtornos do Espectro Autista)” e do CNPq (Processo 421937/2018-1 – Reconhecimento de padrão pré-verbal e verbal para predizer a necessidade de implementação do PECS em crianças com TEA).

REFERÊNCIAS

AUER, P. Projection in Interaction and Projection in Grammar. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, v. 25, n. 1, p. 7-36, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/text.2005.25.1.7>. Acesso em: 15 set. 2020.

BAVELAS, J.; COATES, L.; JOHNSON, T. Listener Responses as a Collaborative Process: The Role of Gaze. *Journal of Communication*, v. 52, n. 3, p. 566-580, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02562.x>. Acesso em: 20 set. 2020.

BAVELAS, J.; COATES, L.; JOHNSON, T. Listener Responses as a Collaborative Process: The Role of Gaze. In: ROSSANO, F. *Gaze in Conversation*. Oxford: Willey-Blackwell, 2013. p. 825.

CUNHA, G. R.; BORDINI, D.; CAETANO, S. C. Autismo, transtorno do espectro do autismo. In: CAETANO, S. C.; LIMA-HERNANDES, M. C.; PAULA, F. V.; RESENDE, B. D.; MÓDOLO, M. (org.). *Autismo, Linguagem e Cognição*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 13-24.

DEPPERMAN, A. Turn-design at turn-beginnings: multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. *Journal of Pragmatics*, v. 46, p. 91-121, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.010>. Acesso em: 25 set. 2020.

DOAK, L. ‘But I’d rather have raisins!’: Exploring a hybridized approach to multimodal interaction in the case of a minimally verbal child with autism. *Qualitative Research*, v. 19, n. 1, p. 30-54, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794117752115>. Acesso em: 12 set. 2020.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. The counselor as gatekeeper. Social interaction in interviews. In: HAMMEL, E. *Language, Thought and Culture: Advances in the Study of Cognition*. New York: Academic Press, 1982. p. 237-260.

GOODWIN, M.; CEKAITE, A. Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. In: DREW, P.; COUPER-KUHLEN, E. (org.). *Requesting in social interaction*. Amsterdam: Benjamins, 2014. p. 181-210.

GOODWIN, M. H. Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, v. 26, p. 513-541, set. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/TEXT.2006.021>. Acesso em: 23 set. 2020.

GOODWIN, C. Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica*, Amsterdam, v. 62, p. 29-49, jan. 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>. Acesso em: 28 ago. 2020.

HEATH, C. *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KORKIAKANGAS, T.; RAE, J. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. *Interaction Studies*, v. 15, n. 2, p. 233-259, 2014.

KEEVALLIK, L. The deictic *nii* 'so, in this way' in interaction. In: MONTICELLI, D.; PAJUSALU, R.; TREIKELDER, A. (org.). *From utterance to uttering and vice versa*. Multidisciplinary views on deixis. Tartu: University Press, 2005. p. 109-126.

KENDON, A. *Gesture: Visible actions as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KNOBLAUCH, H.; SCHNETTLER, B.; JÜRGEN, R.; HANS-GEORG, S. *Video Analysis: Methodology and Methods*. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. 3. ed. Frankfurt: Peter Lang, 2006.

LAI, M. C.; LOMBARDO, M.; BARON-COHEN, S. Autism. *The Lancet*, v. 383, p. 896-910, set. 2013. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1). Acesso em: 15 ago. 2020.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

LINDWALL, O.; EKSTRÖM, A. Instruction-in-Interaction: The Teaching and Learning of a Manual Skill. *Human Studies*, v. 35, p. 27-49, fev. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10746-012-9213-5>. Acesso em: 23 set. 2020.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MULLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39-58.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, C. Autismo - Intervenção terapêutica na 1ª infância. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 16, p. 139-144, mar. 1998. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000100013. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARLAIRE, C. L.; MAYNARD, D. W. Standardized testing as an interactional phenomenon. *Sociology of Education*, v. 63, n. 2, p. 83-101, abr. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2112856?seq=1>. Acesso em: 26 set. 2020.

MONDADA, L. Transcribing silent actions: a multimodal approach of sequence organization. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, v. 2, n. 1, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7146/si.v2i1.113150>. Acesso em: 20 set. 2020.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, v. 20, n. 3, p. 336-366, jun. 2016a. Disponível em: https://doi.org/10.1111/josl.1_12177. Acesso em: 20 set. 2020.

MONDADA, L. Página Pessoal. *Conventions for multimodal transcription*, versão 3.0.6. jul. 2016b. Disponível em: https://franzoestik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoestik/mondada_multimodal_conventions.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

MONDADA, L. Instructions in the operating room: How surgeons direct their assistant's hands. *Discourse Studies*, v. 16, n. 2, p. 131-161, mar. 2014a. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461445613515325>. Acesso em: 20 set. 2020.

MONDADA, L. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, v. 65, p. 137-156, maio 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>. Acesso em: 20 set. 2020.

MONDADA, L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 2, p. 542-552, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>. Acesso em: 20 set. 2020.

MONDADA, L. The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. *Research on Language and Social Interaction*, v. 42, n. 4, p. 329-361, nov. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08351810903296473>. Acesso em: 18 set. 2020.

MONDADA, L. Multimodal resources for turn-taking. *Discourse Studies*, v. 9., p. 194-225, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461445607075346>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MONDADA, L. Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de Linguistique Française*, v. 26, p. 269-292, ago. 2004. Disponível em: https://clf.unige.ch/files/4514/4102/7607/13-Mondada_nclf26.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

MONDADA, L. Working with video: how surgeons produce video records of their actions. *Visual Studies*, v. 18, n. 1, p. 58-73, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1472586032000100083>. Acesso em: 20 set. 2020.

OCHS, E.; SOLOMON, O. Autistic Sociality. *Ethos*, v. 38, n. 1, p. 69-92, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01082.x>. Acesso em: 25 ago. 2020.

OLOFF, F. Embodied withdrawal after overlap resolution. *Journal of Pragmatics*, v. 46, n. 1, p. 139-156, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.005>. Acesso em: 22 set. 2020.

ROSSANO, F. Gaze in conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (org.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2012.

TAMANAHHA, A. C.; PERISSINOTO, J. *Transtornos do Espectro do Autismo Implementando Estratégias para a Comunicação*. São Paulo: Book Toy, 2019.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução A. M. S. da Cunha et al. *Veredas*, Juiz de Fora, v 7, n. 1, p. 9-73, dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, v. 7, n. 13, p. 1-21, ago. 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

STREECK, J.; HARTGE, U. Previews: gestures at the transition place. In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (org.). *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, 1992. p. 135-158.

STREECK, J.; KNAPP, M. L. The interaction of visual and verbal features in human communication. In: POYATOS, F. *Advances in Non-Verbal Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 3-23.

STUKENBROCK, A. Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics*, v. 65, p. 80-102, maio 2014, Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.017>. Acesso em: 23 set. 2020.

TAMANAHARA, A. C.; PERISSINOTO, J. Comparação do processo evolutivo de crianças do espectro autístico em diferentes intervenções terapêuticas fonoaudiológicas. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 1, p. 8-12, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000100005>. Acesso em: 23 set. 2020.

WITTENBURG, P.; BRUGMAN, H.; RUSSEL, A.; KLASSMANN, A.; SLOETJES, H. ELAN: A professional framework for multimodality research. *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Genoa: European Language Resources Association, 2006. Disponível em: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/153_pdf.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

Das orientações oficiais às práticas instauradas em escolas municipais do Rio de Janeiro: uma investigação sobre o ensino do componente linguístico/gramatical

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2989>

Luiz Felipe da Silva Durval¹

Resumo

Este artigo tem como objetivos: (i) investigar o ensino do componente gramatical, considerando a variação linguística e a relação gramática-texto no material proposto para o ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro; e (ii) contrastar os dados levantados nesse material com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com as diretrizes municipais para o ensino (RIO DE JANEIRO, 2013, 2016). Toda a investigação se desenvolveu em observação à proposta de ensino de gramática em três eixos, conforme Vieira (2014, 2017, 2018). O objetivo geral do trabalho é informar sobre as práticas pedagógicas vigentes, práticas essas pensadas a partir dos PCN. Isso se justifica, pois, para se propor estratégias didáticas produtivas para o trabalho com o componente linguístico, é preciso ter conhecimento das orientações curriculares e da abordagem que se tem praticado. Os resultados aqui apresentados integram parcialmente nosso trabalho monográfico.

Palavras-chave: ensino de gramática; variação linguística; três eixos.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; luizfelipedurval@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-4949-119X>

From official guidelines to practices in municipal schools in Rio de Janeiro: an investigation into the teaching of the linguistic/grammatical component

Abstract

This article aims to: (i) investigate the teaching of the grammatical component, considering the linguistic variation and the grammar-text relationship in the material proposed for Middle School in the municipal public school of Rio de Janeiro; and (ii) contrast the information collected in this material with the *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* and with the municipal guidelines for teaching (RIO DE JANEIRO, 2013, 2016). All the research is based on the proposal of a “grammar teaching in three axes” (VIEIRA, 2014, 2017, 2018). The general objective is to inform about the pedagogical practices in force, practices that were thought from the PCN. This is justified, therefore, it is necessary to know of the curricular guidelines and the approach that has been practiced to propose productive teaching strategies for working with the linguistic component. The results presented here are part of our undergraduate thesis.

Keywords: grammar teaching; linguistic variation; grammar in three axes.

Introdução

O Brasil passou por significativas transformações sociais nas três últimas décadas do século XX. Com um país cada vez mais urbano e industrial e com a universalização da educação básica garantida em Constituição, surgiram novas demandas e necessidades no campo educacional, que passava a atender, a partir de então, um público cada vez mais plural. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1998), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), representaram um grande esforço na tentativa de se repensar a escola e sua função social e de se formar – respeitando as diversidades regionais – uma base de conhecimento que pudesse ser partilhada em nível nacional.

Nesse momento, as discussões acerca da necessidade de melhoria do ensino de Língua Portuguesa também estavam em voga. Motivada pela difusão da Linguística no Brasil, principalmente a partir de 1970, a crítica era direcionada à Gramática Tradicional (GT). Em outras palavras, o que se criticava era o foco dado ao ensino prescritivo de gramática e a concepção de língua como apenas um conjunto de regras a serem meramente decoradas. A proposta de ensino de Língua Portuguesa vigente nas escolas consistia em apresentar aos alunos os conceitos e a metalinguagem presentes nos compêndios tradicionais de gramática para serem decorados e cobrados em provas e atividades mecânicas de classificação. Desse modo, o cenário de debates sobre o ensino de língua materna no Brasil se dividiu, colocando em lados opostos a Gramática e a Linguística. Foi em meio a esse ambiente polarizado que surgiram os PCNs de Língua Portuguesa. Como

uma síntese dos avanços feitos a partir das críticas direcionadas ao ensino de língua, essas orientações vieram com o objetivo de estabelecer referências para as discussões curriculares da área e tentar esclarecer o objeto de estudo dessa disciplina.

Mais de vinte anos depois, questionamentos como “o quê” e “como ensinar” estão presentes na vida do professor de Português, sobretudo quando se trata da abordagem de temas gramaticais. Refletindo sobre essa questão, este artigo, que nasceu no âmbito do projeto *Gramática, variação e ensino: diagnoses e propostas pedagógicas*, tem como objetivo geral conhecer as práticas² instauradas em escolas municipais do Rio de Janeiro, práticas essas pensadas a partir dos documentos oficiais, como os PCN. O intuito é observar o material didático do município na tentativa de compreender e diagnosticar as práticas pedagógicas atuais e seus efeitos. Buscaremos entender onde o ensino de língua materna tem acertado e tem sido produtivo e onde tem falhado e as causas possíveis de sua improdutividade, a fim de construir propostas pedagógicas³ que abarquem o componente linguístico de maneira mais efetiva.

Pressupostos teórico-metodológicos

Após inúmeras produções científicas de especialistas da área e de diversos debates sobre o assunto nos últimos anos, a questão do ensinar ou não gramática já está superada (ou ao menos deveria estar). Atualmente, discussões acerca do objeto de ensino (o que ensinar?), da metodologia mais adequada (como ensinar?) e dos objetivos a serem alcançados (para que ensinar?) são muito mais relevantes e produtivas.

O quadro teórico que será delineado reúne: (i) uma concepção clara de gramática, norma(s) e variação, ponto de partida que julgamos indispensável para se pensar sobre ensino de língua; e (ii) a proposta dos três eixos para o ensino de gramática, no qual se baseou a diagnose do material didático.

2 É importante salientar que, apesar de a diagnose cujos resultados serão apresentados neste artigo se basear na análise de documentos oficiais e do material didático-pedagógico, o modelo de ensino e avaliação instituído no município do Rio de Janeiro garante pouca flexibilidade ao professor em sala de aula. Portanto, uma análise das orientações e do material didático reflete, sim, as práticas instauradas no chão da escola. Além disso, para o início dessa pesquisa, permanecemos um ano letivo dentro de uma escola municipal acompanhando a rotina de diversos professores de Português.

3 Embora não caiba nos limites deste artigo, a construção de propostas pedagógicas já se iniciou, dentre as quais, uma para o tema da expressão de futuro, elaborada e experimentada por mim em turma de 7º ano (cf. DURVAL, 2018).

Mas o que é mesmo “gramática”?⁴

Inicialmente, entender o que vem a ser *gramática* pode parecer algo um tanto complexo, uma vez que esta expressão pode apresentar diferentes acepções. Entretanto, os sentidos assumidos são basicamente de duas naturezas. Discorreremos brevemente sobre cada uma delas a seguir.

O termo “gramática” comumente remete a manuais modelares que descrevem o “bom uso” da língua com uma grande quantidade de regras e exceções. Essa concepção normativa tem uma razão histórica. A necessidade de elaboração de uma gramática surgiu na sociedade grega em um período de instabilidade cultural – conhecido como helenístico –, em um “momento de desmoronamento dos padrões da língua considerada a “pura”, o que já mostra o ensejo da obra” (NEVES, 2012, p. 24). Portanto, a primeira gramática de que se tem notícia nasceu do interesse de gregos eruditos e teve como base textos clássicos, por exemplo, a obra de Homero, para se construir padrões de escrita com o intuito de preservação da língua local.

De igual modo, as Gramáticas Tradicionais (GTs) brasileiras foram elaboradas por especialistas tendo por base a produção de escritores consagrados da Língua Portuguesa. Durante toda a história educacional, o entendimento restrito de gramática como conjunto de padrões ideais de uso assumiu lugar privilegiado no ensino de língua materna, dando continuidade ao modelo iniciado pelos gregos. No âmbito escolar, os recortes didáticos feitos das GTs assumiram um caráter muito mais normativo do que o das próprias gramáticas, que não são constituídas apenas de prescrições, mas também de descrições. Em razão disso, o ensino de gramática se traduziu em uma abordagem metalinguística da língua com o objetivo de levar o aluno a dominar normas homogeneizantes para falar e escrever bem, enfatizando o “certo” e o “errado”.

Sob outra perspectiva, existe a concepção de gramática trazida pelos linguistas e é essa que adotaremos nesta pesquisa. Durante todo o trabalho, ao utilizarmos esse termo, estaremos fazendo referência às regras naturais de funcionamento da língua. De acordo com Neves (2012, p. 29), gramática pode ser entendida como “mecanismo geral que organiza a língua”. Nas palavras de Franchi (2006, p. 25), “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Portanto, gramática é o conjunto de normas que regulam a língua. Mas o que entendemos por “normas”?

⁴ O título dessa seção faz referência ao livro homônimo, organizado por Sírio Possenti, que reúne textos de Carlos Franchi destinado a professores, publicado em 2006.

Normas e Variação

Uma característica inegável da linguagem e que está nas bases da Sociolinguística Laboviana é a sua variabilidade. O princípio da heterogeneidade postula que a variação é inerente ao próprio sistema linguístico. Em outras palavras, toda língua natural apresenta formas alternativas – chamadas de *variantes linguísticas* – para um mesmo fenômeno, desde o nível fonético/fonológico até o léxico-semântico. A natureza variável da língua expressa a riqueza sociocultural produzida por cada indivíduo em sociedade. Essa variação ocorre de forma ordenada, motivada por fatores estruturais (linguísticos) e sociais (extralinguísticos). Portanto, não existe um uso que seja mais correto do que outro, sendo a língua um conjunto de variedades que revelam a realidade sociolinguística das diferentes comunidades de fala⁵.

Intimamente ligada a isso, está a questão da definição de *norma*. Há, basicamente, dois sentidos assumidos por essa expressão no campo da linguagem. Zilles e Faraco (2015) dizem que o primeiro está relacionado ao que é normal, ao que é comum devido à frequência de uso. Nesse sentido, norma pode ser definida como conjunto dos traços linguísticos característicos de uma determinada comunidade de fala. Portanto, contempla todo o dinamismo da realidade linguística que se apresenta, sem atribuir qualquer tipo de valor aos usos. No outro sentido, *norma* remete ao que é normativo, ao “como se deve dizer em determinados contextos”. Trata-se, então, do que é desejável, de uma realidade construída com base em preceitos padronizadores.

Ainda sobre a questão da norma, Faraco (2008) faz algumas distinções pertinentes que ajudam a elucidar a realidade sociolinguística, principalmente, para se pensar sobre qual norma (ou quais normas) devem estar presentes em sala de aula. Há uma grande confusão conceitual em torno de *norma culta* e *norma-padrão*. Muitos artigos da própria área de Linguística usam essas duas expressões como sinônimas, ou, ainda, para designar as orientações dos instrumentos normativos. Com maior rigor conceitual, o autor sistematiza essas concepções da seguinte forma:

- (i) norma-padrão – diferentemente da norma culta, não corresponde a uma variedade da língua. É um conjunto abstrato/idealizado de regras gramaticais que tem como objetivo unificar a língua, torná-la homogênea; um instrumento ideológico de combate à variação linguística.

5 Entende-se por comunidade de fala aquela que compartilha normas e atitudes sociais perante uma língua ou variedade linguística (LABOV, 1972), um grupo de indivíduos que compartilha informações linguísticas similares.

- (ii) norma culta/comum/*standard* – compreende as variedades praticadas por falantes que tiveram amplo acesso à cultura escrita, portanto, “consiste no conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 73).

É importante ressaltar que as variedades, das mais cultas às mais populares, têm valores sociais distintos. O que significa dizer que algumas normas são avaliadas positivamente, tendo certo prestígio, e outras recebem avaliações negativas, estas normalmente associadas a classes sociais mais baixas e a pessoas com baixa escolarização, reforçando o estigma. Por fim, vale ressaltar que não há uma única norma dita culta, e sim normas cultas. As variedades usadas pelos falantes cultos, apesar de similares, apresentam também variabilidade.

Onde se localizaria, então, o que ficou conhecido como “norma gramatical”, aquela sistematizada por filólogos e lexicógrafos de orientação tradicional/greco-latina? Segundo Faraco (2008), a norma gramatical seria uma das instâncias de padronização da língua, que constituiria uma espécie de meio termo entre as prescrições da norma-padrão e as descrições da norma culta. Trata-se, então, de um conjunto de fenômenos considerados cultos pelos melhores gramáticos, baseado na flexibilização de um modelo estipulado no século XIX, abarcando usos das variedades cultas.

Ensino de gramática em três eixos

A concepção de ensino de gramática em três eixos é uma proposta elaborada por Vieira (2014, 2017, 2018) no âmbito da disciplina *Gramática, variação e ensino*, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS). Diagnosticando que um dos maiores problemas a serem enfrentados pelo professor de Português reside no ensino de gramática, a autora apresenta uma proposta experimental para uma abordagem didático-pedagógica mais produtiva no tratamento de temas gramaticais. Essa proposta objetiva conjugar os componentes gramaticais à produção de sentido, evitando, no entanto, tomá-los como apenas instrumentos para as práticas de letramento ou como um conjunto de regras homogeneizantes. Portanto, o modelo de ensino em três eixos a ser apresentado a seguir consiste na abordagem reflexiva da gramática, integrada às atividades de leitura e produção de textos, e considerando, ainda, a variação linguística.

O Eixo I propõe uma abordagem reflexiva da gramática baseada, dentre outros autores, nos postulados de Franchi (2006). Segundo o autor, as atividades escolares com o componente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística.

A atividade *linguística* consiste no exercício do “saber linguístico” da criança advindo de sua gramática internalizada por suas experiências cotidianas com a linguagem

(FRANCHI, 2006). Trata-se, portanto, de explorar esse saber trazido pelo aprendiz através de atividades de produção e compreensão de textos de variados gêneros (orais ou escritos), criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (Ibidem, p. 98).

Para se chegar a esta finalidade, tem-se, então, a atividade *epilinguística*, que consiste na prática de levar o aluno a operar sobre a própria linguagem, comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção canônicos ou não (FRANCHI, 2006). Portanto, não se trata de inserir classificações ou nomenclaturas, mas atividades estimuladas pelo professor para que o aprendiz participe, contribua e reflita sobre as diferentes possibilidades de arranjos linguísticos, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

Desse contato com os fatos da língua, a partir das atividades linguística e epilinguística, surge “a necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (Ibidem, p. 98). É nesse momento oportuno que a atividade *metalinguística* naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação. Como ponderam Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 33), “parte essencial da reflexão sobre uma língua é construir os termos para entendê-la”. Através de atividades dessas naturezas, o aluno compreende que a gramática não é algo pronto e rígido com sua nomenclatura que não faz sentido algum, mas um conjunto de fenômenos que apresenta regularidades estruturais passíveis de categorização e rótulos que refletem sua análise.

Contudo, as ações do professor em sala de aula não devem se limitar apenas à reflexão sobre o caráter sistemático da língua e sobre suas possibilidades operacionais. Portanto, é necessário que o trabalho com o componente linguístico, sem deixar de se alinhar a uma abordagem reflexiva, esteja integrado ao plano interacional, tomando os fenômenos gramaticais como recursos expressivos para a construção do sentido do texto. Assim sendo, o Eixo II se fundamenta nas propostas de Neves (2006) e Pauliukonis (2011) para demonstrar a produtiva relação entre gramática e o nível textual-discursivo. Essas duas propostas, que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

No âmbito do Eixo III, entende-se que o ensino de gramática deve contemplar a heterogeneidade inerente a todas as línguas, como já demonstrou a Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos no Eixo I), seja para promover

as competências de leitura e de produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto no Eixo II).

Em linhas gerais, os três eixos propostos por Vieira (2014, 2017, 2018) devem ser trabalhados, sempre que possível, de forma conjugada, pois, em muitos casos, uma frente de trabalho viabilizará as duas outras. O ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve sempre considerar a variação linguística como condição para a promoção do letramento, para que o aluno use ou reconheça as mais diversas construções linguísticas.

Metodologia

O primeiro procedimento metodológico adotado para a realização desta pesquisa foi a análise dos documentos oficiais. Iniciamos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos) a fim de observar as diretrizes gerais formuladas para o ensino de língua materna. Concomitantemente a isso, fizemos uma breve análise das Orientações Curriculares do município do Rio de Janeiro para identificar em que medida os PCN serviram de base para a elaboração do currículo municipal. Além disso, buscamos identificar, nessas orientações, os objetivos em relação ao ensino de língua materna e o lugar dado à variação linguística nesse processo.

Em um segundo momento, partimos para o levantamento de dados nos Cadernos de apoio pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esses Cadernos trazem inúmeras questões para fixação do conteúdo e se apresentam em duas versões: do professor (com gabarito) e do aluno. Todos os alunos recebem esse material a cada dois meses. A investigação se ocupou de três questões fundamentais: (i) qual é o lugar do componente gramatical nesse material?; (ii) há articulação entre gramática e atividades de leitura e produção de textos?; e (iii) a variação linguística é abordada? Com base nos resultados obtidos, investigamos como as orientações curriculares do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013) dialogam com as diretrizes de avaliação discente (RIO DE JANEIRO, 2016) e se o conteúdo encontrado nos Cadernos Pedagógicos está em consonância com estas. Essas diretrizes de avaliação são matrizes de referência que apontam para o professor os critérios que devem ser levados em consideração na correção da produção textual dos alunos. A produção textual é aplicada como avaliação ao final de cada bimestre.

Como critério para a identificação de questões gramaticais, estabelecemos o reconhecimento de expedientes de qualquer nível linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfológico, morfossintático, sintático) para a construção de significados, identificados por metalinguagem ou não. Não foram consideradas como “gramaticais” questões de natureza lexical ou de compreensão/interpretação exclusivamente do plano das ideias ou das relações entre ideias em geral. Para o reconhecimento das questões

específicas de compreensão textual, o trabalho foi inspirado em Marcuschi (2008). Nesse rótulo, estão reunidas questões baseadas em: perguntas de reconhecimento da macroestrutura textual, informação por pronta recuperação, inferências e deduções, significação de itens lexicais/expressões e relação entre ideias/enunciados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) se dividem em duas partes: (i) apresentação da área de Língua Portuguesa, que aponta os principais problemas do ensino tradicional e traz discussões sobre a natureza da linguagem, o texto como unidade básica de ensino e as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica; e (ii) Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos, que estabelece os objetivos de ensino e aborda os conteúdos específicos a serem trabalhados nesse segmento, além do tratamento didático dispensado a esses conteúdos.

Na primeira parte, o documento rompe com a suposta prática escolar de até então, concentrada na língua em si mesma, e destaca para o ensino-aprendizagem de língua materna uma importância muito mais sócio-política, ressaltando a função da escola no que tange à educação linguística:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Portanto, os objetivos que se desejam atingir com o ensino de língua portuguesa nas escolas não se resumem mais em apenas ensinar a “ler e escrever”. Para que se tenha domínio da língua, é necessário também levar o aprendiz a refletir sobre fenômenos diversos da língua, considerando a variação linguística, combatendo preconceitos e garantindo participação social. Temos então uma concepção de língua como atividade discursiva, que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, considerando os diferentes contextos discursivos orais e escritos.

Já na segunda parte, onde se encontram os direcionamentos para o trabalho com a língua em sala de aula, são estabelecidas as chamadas práticas de linguagem. Essas práticas são construídas sobre três pilares: escuta de textos orais e leitura de textos

escritos; produção de textos orais e escritos; e análise linguística. O texto é, portanto, o objeto privilegiado em todas essas práticas.

As orientações trazidas nos PCN estabelecem como papel da escola no que tange ao ensino de língua materna levar o aluno a expressar-se adequadamente tanto na fala quanto na escrita, e refletir sobre o funcionamento da língua, principalmente, no plano da interação, tornando esse o ponto de chegada das aulas de Português. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) salientam que o eixo foi deslocado do decorar regras da gramática normativa para a produção e leitura de textos, sem a preocupação de revisitar o conceito de gramática para ressignificá-lo. “A gramática foi oficialmente expulsa da sala de aula e continuou de modo tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância” (Ibidem, p. 29). Segundo as autoras, faz falta uma visão científica sobre a gramática, vista nos documentos, ainda de maneira muito tradicional, apenas como recurso para o ensino da escrita.

Um ponto muito positivo a ser destacado nos PCN é a ênfase dada ao conhecimento sociolinguístico do aluno. As questões de variação linguística estão bastante presentes no documento. Nota-se a preocupação de levar o aluno a reconhecer e a refletir sobre a diversidade linguística do português falado no Brasil para que esteja preparado em relação ao uso da língua nos mais diferentes contextos e para que aceite, com respeito e como fonte de expressão cultural, a variabilidade da língua. Sobre essa questão, salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 31):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Orientações oficiais do município e os Cadernos Pedagógicos

Em 2009, todo o currículo das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro foi repensado, seguindo as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse novo modelo, o ano letivo ficou organizado em quatro bimestres, com orientações específicas para cada um desses bimestres. Além da reformulação da matriz curricular, que estabeleceu os *descritores bimestrais* (espécie de guia para as práticas pedagógicas), a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um material de apoio didático para cada disciplina, os chamados Cadernos Pedagógicos.

Na área de Língua Portuguesa, esses Cadernos são organizados por gêneros textuais, em torno dos quais toda a reflexão linguística deve ser estruturada a fim de desenvolver a competência linguístico-discursiva do aluno. Portanto, nesse novo modelo pedagógico, a prática de análise linguística ocorre quando se reflete sobre a organização do texto. Vale ressaltar que cada bimestre foca em um determinado gênero textual e, ao final desse período, o aluno deve fazer uma avaliação oficial elaborada pela SME, que consiste em produzir um texto que se enquadre no gênero estudado naquele bimestre. Sobre essa questão, esclarece Lima (2017, p. 119):

Com base nos “Descritores Bimestrais”, que se repetem bimestralmente, são elaborados cadernos pedagógicos para o trabalho em sala de aula [...]. Nesses cadernos, os descritores são explorados através de textos e atividades. Embora sejam apresentados como apoio para a prática de ensino, seu uso é indispensável, uma vez que seu conteúdo é relevante para as provas no final do bimestre, pois indicarão como se encontra o ensino nas escolas. Dessa forma, o professor deve necessariamente utilizar os cadernos para desenvolver nos alunos as habilidades que serão testadas, não somente nas provas internas como também em avaliações externas, como a Prova Brasil, por se tratar dos mesmos descritores. Essa abordagem parece garantir que esses descritores sejam tratados exaustivamente, o que – consequentemente – implica melhorias para a rede de ensino.

Observando as orientações curriculares do município (RIO DE JANEIRO, 2013), depreendem-se pressupostos quanto ao trabalho com a linguagem em consonância com o que sugerem os PCNs. Os trechos a seguir destacados sintetizam as orientações:

[...] a prática de análise linguística constitui-se um trabalho de reflexão sobre a organização do texto, resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser o ponto de partida para se estudar “gramática”, e sua construção passa a ser objeto do ensino. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 8).

Como se pode verificar, é a construção da unidade textual, a partir de sua materialização em diversos gêneros, o objeto de estudo privilegiado. O componente gramatical é concebido como matéria que provê efeitos de sentido para o plano da construção textual.

No que se refere à variação linguística, esse documento deixa claro que as aulas não devem ser pautadas no ensino prescritivo de gramática, propondo uma abordagem descritiva das diversas variantes linguísticas, com respeito a todas, mas sem deixar de promover o que se identifica como “variante linguística padrão”.

[...] as variantes linguísticas não são classificadas como certas ou erradas, melhores ou piores, pois constituem sistemas linguísticos eficazes dadas as

especificidades das práticas sociais e hábitos culturais das comunidades. Sendo assim, é papel fundamental da escola garantir a todos os seus alunos acesso à variante linguística padrão. Entretanto, é fundamental, também, o respeito à existência das diferentes variantes como prática essencial para o exercício da cidadania. (*Ibidem*, p. 7-8).

Observando as diretrizes de avaliação discente (RIO DE JANEIRO, 2016), verificamos que elas estabelecem quatro aspectos que devem nortear a avaliação da produção escrita do aluno. São eles: estrutura, coerência, coesão e uso da língua. Os dois primeiros aspectos estão intimamente ligados aos gêneros estudados em cada bimestre e ano escolar, tendo sido estabelecidos indicadores distintos para cada um deles. Os dois outros aspectos – coesão e uso da língua – são comuns a todos os anos escolares e se referem ao uso da norma culta da língua.

Com o foco voltado para a concepção de língua como instrumento de interação social, assim como os PCN, as Orientações Curriculares propõem um ensino de gramática sobretudo como instrumento a serviço da organização textual e do discurso, o que, ao que tudo indica, acaba por limitar a exploração de recursos linguísticos em seus diversos níveis. Nas Diretrizes de avaliação da produção escrita, não há, entretanto, indicação de componentes que exijam efetivamente reflexão linguística, mas a proposta de utilização de estruturas consideradas eficientes na redação.

Diagnose do material didático

A fim de fazer uma avaliação do impacto das orientações oficiais sobre as práticas pedagógicas das aulas de Português, tomamos como amostra o já referido material, os chamados *Cadernos de Apoio Pedagógico*. Essa escolha se deve ao fato de esse material espelhar muito do que foi proposto nos PCN, tendo como base para a formulação das Orientações curriculares em nível municipal as concepções de língua e ensino trazidas nesse documento.

A diagnose do tratamento dos dados no material foi feita em duas etapas: primeiramente, fizemos uma análise detalhada do componente gramatical no 6º, 7º, 8º e 9º anos do material referente ao ano de 2016; depois, tecemos considerações acerca dos dados levantados segundo a concepção de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017, 2018).

O componente gramatical nos Cadernos direcionados ao Ensino Fundamental II

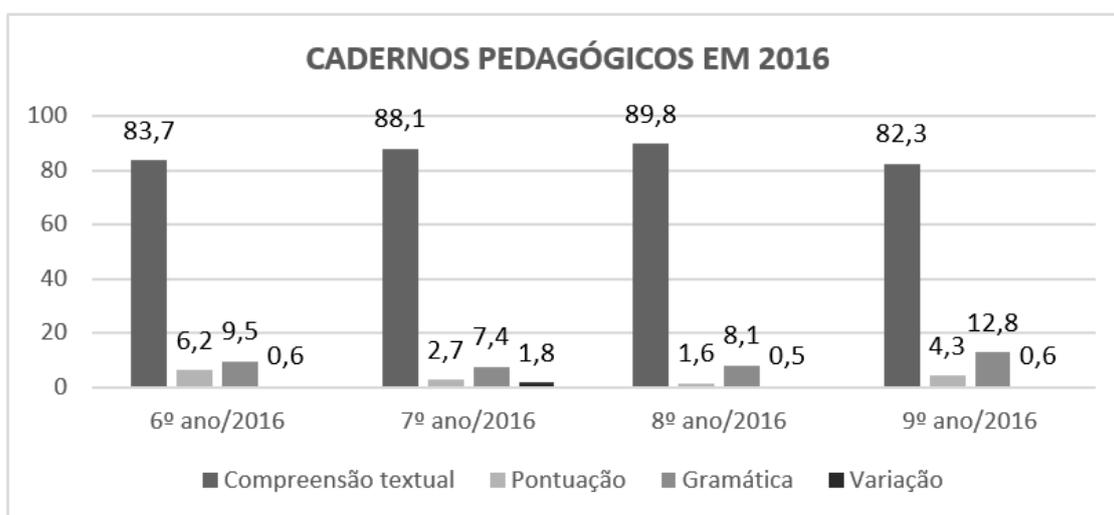
Para a diagnose do material proposto nos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa destinados aos 6º, 7º, 8º e 9º anos para o ano de 2016, todo o segundo segmento do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, traçamos dois objetivos

principais que orientaram nossa análise: (i) investigar o ensino do componente gramatical, considerando a variação linguística e a relação gramática e texto no material proposto; e (ii) contrastar os dados levantados nesse material com as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação e com as diretrizes municipais de avaliação discente.

Levantamento dos dados

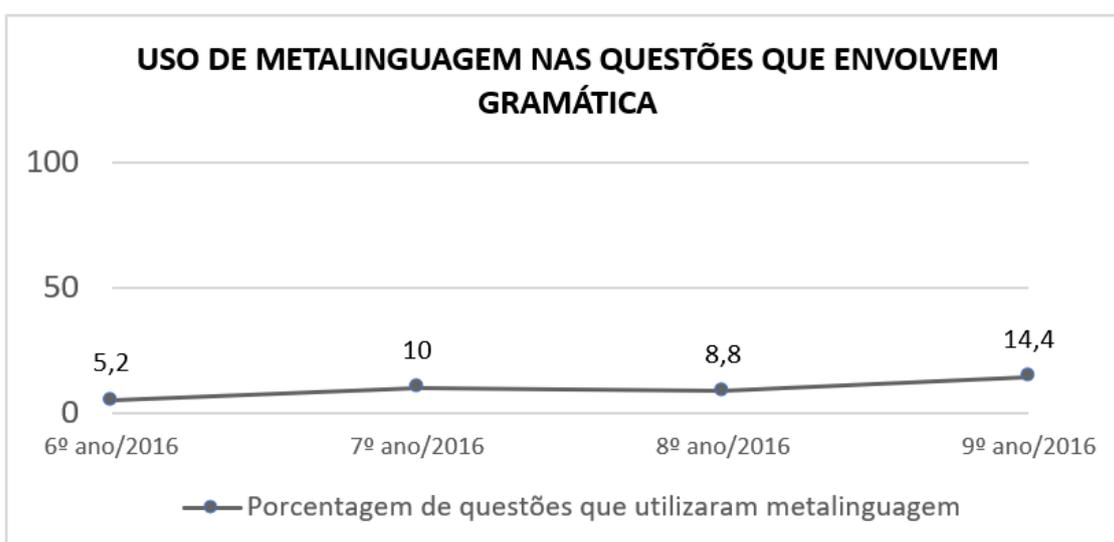
O Gráfico 1 mostra a distribuição dos dados encontrados nos Cadernos analisados pelos tipos de questões elaboradas.

Gráfico 1. Questões presentes nos Cadernos Pedagógicos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos – 2016



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2. Uso de metalinguagem nas questões de gramática nos Cadernos Pedagógicos (2016)



Fonte: Elaboração própria

O primeiro gráfico mostra a distribuição por assunto das questões presentes no material destinado ao segundo segmento do ensino fundamental no ano de 2016, do 6º ao 9º ano. No total, foram analisadas 2.251 questões nos dezesseis cadernos (quatro de cada ano escolar) de 2016. Questões de gramática representam em média 10% das questões do caderno. Questões de variação linguística são praticamente inexistentes e, quando aparecem, se limitam a uma abordagem teórica do tema, sem reflexão sobre regras efetivamente variáveis. A título de comparação entre o início e o fim do ciclo, do total de 612 questões observadas nos cadernos dos quatro bimestres do 6º ano, apenas 9,5% estão relacionadas com conteúdo gramatical, o que corresponde em números absolutos a 58 questões. Já nos cadernos bimestrais do 9º ano, a porcentagem de atividades dessa natureza teve um pequeno aumento, registrando um percentual de 12,8% (104 em números absolutos), considerando o total de 814 questões analisadas. Abaixo, listamos os temas abordados nas questões que envolviam gramática em ambos os anos escolares de forma explícita ou não. Do total de 162 questões, verificamos a presença dos seguintes tópicos: conectivos coordenativos e adverbiais (41,4%); pronome (35,8%); advérbio (12,9%); verbo (3,1%); diminutivo (2,9%); adjetivo (2,2%) e numeral (1,7%). Esses temas são recorrentes em todo o segmento.

Em relação ao tratamento explícito de temas gramaticais, montamos o Gráfico 2 para se ter uma noção mais ampliada da utilização da metalinguagem. Em nossa análise, não observamos qualquer progressão lógica na inserção de atividades metalinguísticas. Dentre as 58 questões de gramática analisadas nos Cadernos do 6º ano, 5,2% utilizaram metalinguagem. Das 30 questões dessa natureza encontradas nos Cadernos direcionados ao 7º ano, 10% fizeram uso desse recurso. Já no 8º ano, esse número caiu para 8,8%, e voltou a subir, contemplando 14,4 % das questões que envolviam temas gramaticais nos Cadernos destinados ao 9º ano. Há a tendência a evitar termos técnicos por vocábulos do léxico comum: em vez de conjunção, utiliza-se “palavra”; substantivos, pronomes ou adjetivos são designados de forma genérica e pouco informativa como “termo” ou “expressão”.

Não defendemos, aqui, o uso da metalinguagem nos moldes de uma tradição escolar que baseie seu ensino em regras fixas e rígidas, que revista as atividades gramaticais com excessos de terminologia, com a artificialidade da análise pela análise, com a conteudização da metalinguagem a ponto de ser aspecto privilegiado nas provas e testes. Cabe, entretanto, uma abordagem gramatical que abarque naturalmente a metalinguagem, como instrumento para a construção do saber linguístico, recurso que deve estar integrado às atividades linguísticas e epilinguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

A atividade metalinguística que efetivamente esteja conjugada às atividades de reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de nossa língua apresentará ao aluno termos que o remeterão a formas e organizações linguísticas específicas. Ademais, se nós, seres humanos, naturalmente, categorizamos tudo que vemos e sentimos, por que não

nomearmos os mecanismos de funcionamento e categorizarmos os elementos que compõem o sistema linguístico? Acrescente-se, ainda, que, para além da prática que se desenvolve em termos cognitivos, a atividade metalinguística permite falar sobre a língua de maneira mais econômica. Uma boa condução da gramática como atividade reflexiva possibilitará a inserção da metalinguagem de maneira inteligente e numa dosagem adequada a cada ano e estágio escolar.

De fato, os Cadernos pedagógicos cumprem o objetivo de desenvolver atividades diversas de leitura/compreensão e produção textuais, a partir dos gêneros escolhidos. No entanto, observamos, novamente, a escassez ou ausência de temas gramaticais importantes. Ainda não há uma abordagem sistemática, mesmo que exclusivamente epilinguística, de elementos estruturais referentes aos diferentes níveis da gramática.

Quanto à sistematização do conhecimento, encontramos, nos quatro anos escolares analisados, apenas seis tentativas de sistematização, materializadas em quadros com sínteses de conteúdo. Os assuntos trazidos nessas sínteses se resumiam a discurso direto/indireto, uso de recursos da linguagem para efeito de sentido e sobre coesão.

No que se refere à variação linguística, é importante destacar que, embora as diretrizes de avaliação discente priorizem temas relativos à norma-padrão, os Cadernos Pedagógicos não preparam o aluno para esse critério avaliativo. Além de o número de questões sobre variação linguística ser irrisório (menos de 1% em média), é importante observar que temas como pontuação e concordância verbal e nominal, critérios de correção segundo as Diretrizes de Avaliação, não foram sequer trabalhados nos Cadernos ao longo dos anos observados.

No tratamento da pontuação, é curioso que, não obstante a enorme dificuldade dos alunos em colocar pontos segmentando períodos, o trabalho com a pontuação se dá quase exclusivamente pelo viés estilístico, sem considerar a estrutura da frase. E, por mais que a proposta se desenvolva por esse viés, o material não busca salientar que as variadas possibilidades de pontuar e os efeitos de sentido pretendidos estão intimamente relacionados aos gêneros textuais/aos contextos discursivos nos quais os sinais se manifestam. Os sinais abordados ficaram restritos àqueles utilizados em contexto dialogal (travessão, dois pontos, aspas, ponto de exclamação).

Uma análise em três eixos: gramática, texto e variação

Buscando relacionar a análise feita dos Cadernos Pedagógicos aos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2014, 2017, 2018), podemos fazer as observações a seguir.

Eixo I – reflexão linguística

Conteúdos gramaticais, entendidos como elementos formais relativos aos diferentes níveis da gramática, são raros e com baixo estímulo à reflexão linguística. A prioridade está na identificação de referentes, identificação de valores semânticos e substituição de palavras.

Como se pôde observar, o tratamento dos temas linguísticos fica restrito a alguns temas (como pronomes, conectivos e advérbios), de modo que o trabalho gramatical assume um perfil instrumental e limitado aos textos em questão. Desse modo, a prática de análise linguística é insuficiente para cumprir as diretrizes formuladas para o ensino de língua materna em geral, que poderia ser indutivamente construído (atividades linguísticas e epilinguísticas) e sistematizado (metalinguísticas), conforme Franchi (2006), considerando a diversidade de tópicos que configuram a Língua Portuguesa. Apesar do aumento de 5,2% no 6º ano para 14,4% no 9º ano, o uso de metalinguagem contempla em média 9% das questões de gramática, o que não permite uma sistematização inteligente do conhecimento linguístico abordado. Raras são as tentativas de sistematizações em todo o material analisado.

Eixo II – gramática e produção de sentidos

A maior parte das questões que abordam temas gramaticais trabalha o eixo da gramática e produção de sentidos, eixo de inegável importância ao ensino. No entanto, esse trabalho é limitado e se dá apenas no nível macroestrutural do texto, restringindo-se a basicamente dois grupos temáticos: coesão e retomada referencial.

A gramática está a serviço da semântica do texto, mas há pouca ou nenhuma exploração de recursos linguísticos do nível da frase (predicação, organização sintática e papéis semânticos, efeitos da sintaxe para a pontuação, dentre outros) que também colaboram para a coesão textual, o que impossibilita o desenvolvimento de habilidades gerais previstas até mesmo nas Orientações oficiais do próprio Município.

Eixo III – variação linguística

O tratamento da variação é escasso, não possibilitando a prática de discussões reflexivas sobre temas efetivamente variáveis, conforme os três contínuos propostos em Bortoni-Ricardo (2005)⁶ e a pluralidade de normas, conforme Faraco (2008). Não se desenvolveu minimamente um método para a chamada “pedagogia da variação linguística” (Cf. ZILLES; FARACO, 2015). Observam-se, ainda, poucas questões sobre variação, que acabam por trabalhar o tema no plano teórico, com graves equívocos conceituais.

6 Referimo-nos aos contínuos de oralidade-letramento, de monitoração estilística e de urbanização, que não cabem ser detalhados neste artigo.

Considerações finais

De fato, os Cadernos pedagógicos cumprem o objetivo de desenvolver atividades diversas de leitura/compreensão e produção textuais, a partir dos gêneros escolhidos com abundantes exercícios voltados a essa prática. No entanto, ao que parece, faz falta uma orientação curricular que evite que a reflexão linguística, por ser unicamente instrumental e particular aos textos trabalhados, seja determinada casuisticamente, tão-somente a partir do material mais saliente encontrado nos textos selecionados. Duas consequências graves dessa abordagem são (i) a falta de conhecimento reflexivo acerca de categorias básicas organizadoras da língua, até mesmo no nível da sentença, e (ii) a ausência de uniformidade no desenvolvimento do trabalho escolar com Língua Portuguesa.

Considerando os três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2014, 2017, 2018), é flagrante o desequilíbrio do material trabalhado, que basicamente desenvolve atividades de leitura como mero componente de compreensão textual sem a manipulação de recursos gramaticais. Quando essa manipulação acontece, o eixo relativo à gramática e sentidos do texto é priorizado, mas de forma limitada, com raro uso de categorias para sistematização e com temas quase exclusivos da macroestrutura textual, que se repetem ao longo de todo o material, seja do 6º, seja do 9º ano. Assim, a produtiva relação língua-texto, com temas variados (cf. NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2011), incluindo os do plano de unidades menores como o da sentença/período, não foi atestada.

Ademais, ao deixar a cargo do professor ou do livro didático discutir ou não os conceitos implícitos nas questões de base puramente semântica, o material acaba por contribuir, ainda, para a instabilidade do currículo de Língua Portuguesa nas escolas.

Essa diagnose teve por objetivo não apontar as falhas do material analisado, mas informar as práticas pedagógicas vigentes. Isso se justifica, pois, para se proporem estratégias didáticas produtivas para o trabalho com o componente linguístico, é preciso ter conhecimento das orientações curriculares e da abordagem que se têm praticado.

Entende-se ser necessário e urgente o desenvolvimento de atividades que focalizem o componente linguístico sem perder de vista, em uma abordagem reflexiva, sua sistematicidade e sua variabilidade, e integrando-o à produção de sentidos no plano textual, sempre que possível. Em outras palavras, os três eixos podem ser conjugados no ensino de gramática, conforme propõe Vieira (2014, 2018).

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DURVAL, L. F. S. Uma experiência didática com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 155-172.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, M. D. A. O. O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino de gramática e variação. In: VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

PIRES DE OLIVEIRA, R. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação. Produção textual: critérios de avaliação*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em: 13 mar. 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos Pedagógicos*, 2016. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em: 13 mar. 2018.

VIEIRA, S. R. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (org.). *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2017. p. 78-104. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 13 mar. 2018.

VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua e diversidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

A alquimia discursiva nos processos inquisitoriais: o cruzamento das vozes do notário e do visitador nas confissões

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3064>

Gabriele Franco¹

Resumo

No Brasil colônia, durante a visitação da Inquisição, as confissões dos possíveis “réus” eram registradas pela comissão da visitação do Tribunal do Santo Ofício no *Primeiro Livro das Reconciliações e Confissões* (1591-1592), doravante LRC, e possuíam três vozes discursivas: do visitador Heitor Furtado de Mendonça, do notário Manoel Francisco e dos depoentes. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das vozes do notário e do visitador no discurso reportado das confissões do LRC com a finalidade de compreender como constituíam-se e validavam uma ideologia que silenciava para incriminar. Para realizar as análises, utilizou-se como metodologia o modelo tridimensional proposto pela teoria da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Para compreender o contexto jurídico, linguístico e histórico recorre-se, respectivamente, a Soares (2018), Mota (2016) e Assis (2019).

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; cruzamento de vozes; inquisição; Primeiro Livro das Reconciliações e Confissões (1591-1592); discurso reportado.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; gabrielefrancousp@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6580-4796>

Discursive alchemy in inquisitorial processes: the crossing of the voices of the notary and the visitor in confessions

Abstract

In colonial Brazil, during the visitation of the Inquisition, the confessions of possible “defendants” were recorded by the visitation commission of the Tribunal do Santo Ofício in the First Book of Reconciliations and Confessions [*Primeiro Livro das Reconciliações e Confissões*] (1591-1592), hereinafter LRC, and had three discursive voices: visitor Heitor Furtado de Mendonça, notary Manoel Francisco, and deponents. The objective of this work is to present an analysis of the voices of the notary and the visitor in the reported speech of the LRC confessions to understand how they constituted and validated an ideology that was silenced to incriminate. To carry out the analyzes, the three-dimensional model proposed by the Fairclough Critical Discourse Analysis theory (2001) was used as methodology. To understand the legal, linguistic and historical context, Soares (2018), Mota (2016), and Assis (2019) are used, respectively.

Keywords: Critical Discourse Analysis; crossing of voices; inquisition; First Book of Reconciliations and Confessions (1591-1592); reported speech.

Introdução

O Tribunal do Santo Ofício da Inquisição inaugurou um sistema jurídico portador de um discurso que, sistematicamente, institucionalizava a violência e sacrificava pessoas. Sua atuação viabilizou-se por apoiar-se numa sólida estrutura organizacional, envolvendo procedimentos específicos como visitas periódicas a todos os recantos do Império lusitano e uma rede de funcionários permanentes. Em 1591, uma comissão da visitação do Santo Ofício desembarcou na Bahia e mudou todo o cenário da colônia. Ela era composta por três funcionários: o visitador Heitor Furtado de Mendonça, o notário Manoel Francisco e o meirinho Francisco Gouveia.

Durante visitação do Santo Ofício ao Brasil, o notário Manoel Francisco redigiu nove livros com denúncias, confissões e reconciliações²: quatro de denúncias, três de confissões e dois de ratificações. Dentre eles, foram selecionadas, para análise neste artigo, seis confissões registradas no *Primeiro Livro das Reconciliações e Confissões* (1591-1592). Tais confissões pertencem a mulheres da família Antunes, todas suspeitas do crime herético de judaísmo.

2 Destes livros, apenas quatro foram localizados e publicados. Dois relativos às denúncias e confissões da Bahia, organizadas e prefaciadas por Capistrano de Abreu entre 1922 e 1935 e outros dois também sobre denúncias e confissões em Pernambuco. A documentação produzida no período inquisitorial foi alocada na Biblioteca Pública de Lisboa e posteriormente, entre 1824 e 1836, incorporadas à Torre do Tombo (FEITLER, 2014, p. 56).

Segundo Soares (2018), as demais heresias eram tratadas residualmente pelo Tribunal, mas o crime de judaísmo era considerado gravíssimo. Contudo, além da divergência religiosa, os judeus incomodavam porque sua habilidade comercial os convertia em uma burguesia em ascensão. Após desenvolverem-se economicamente, desejavam conquistar poder político, ameaçando a nobreza e o clero. Por isso, os judeus foram duramente perseguidos, processados, condenados ao confisco de bens e à morte pelos tribunais da Inquisição.

No caso das confissões das mulheres da família Antunes, podemos elaborar hipóteses sobre a possibilidade de que as depoentes foram vítimas de uma “armadilha discursiva” colocada em prática pelo notário, pelo visitador e viabilizada pela estrutura composicional (FAIRCLOUGH, 2001) do gênero confissão para justificar a perseguição, o confisco de bens e a condenação (FRANCO, 2021). Esta armadilha torna-se possível por meio do discurso reportado que recorre aos verbos *dicendi* para construir o cruzamento de vozes discursivas. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 140) afirma que: “as vozes do relator(a) e do relatado(a) são menos claramente demarcadas, e as palavras usadas para representar o discurso no último caso podem ser do(a) relator(a) e não as do relatado (a).”.

Ao considerar esta hipótese, o primeiro ponto a ser explorado é a intencionalidade do Santo Ofício diante das confissões que se organizam em torno do discurso relatado e dos verbos *dicendi* para construir um efeito de afastamento sobre o dito e seu autor, conferindo, assim, uma aparente neutralidade. Um segundo ponto a ser considerado são os vocábulos que acompanham os verbos *dicendi*, pois delatam as estratégias utilizadas na seleção do léxico, bem como a identidade social, a ideologia, o contexto situacional e a busca de expressividade a fim de “convencer”, “acusar” ou “condenar”.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do discurso reportado e dos verbos *dicendi* nas vozes do notário e do visitador em seis confissões do *Primeiro Livro das Reconciliações e Confissões* (1591-1592) para compreender o modo de construção e sustentação de um discurso organizado com a finalidade de silenciar e incriminar.

Além desta introdução, este artigo encontra-se organizado em quatro partes. A primeira consiste em uma breve explanação sobre a metodologia e a base teórica da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) utilizada para analisar as confissões. Na segunda, encontra-se a contextualização histórica da perseguição dos judeus desde a Europa até o Brasil, bem como uma contextualização do contexto de produção das confissões. As análises e os resultados dos efeitos do discurso reportado e dos verbos *dicendi* no cruzamento das vozes do notário e do visitador encontram-se, respectivamente, na terceira e quarta parte.

Embasamento teórico e metodologia

Foram selecionadas seis confissões do LRC para compor o *corpus*: Ana Rodrigues (ANTT, 1592, n° 87, fol.142v a 145r), Beatriz Antunes (ANTT, 1592, n° 84, fol.139v a 141r), Dona Leonor (ANTT, 1592, n° 88, fol.145r a 147v), Custódia de Faria (ANTT, 1592, n° 83, fol. 138r a 139v), Isabel Antunes (ANTT, 1592, n° 89, fol.147v a 148r) e Ana Alcoforado (ANTT, 1592, n°121, 178r a 180r). O *Primeiro Livro das Reconciliações e Confissões* (1591-1592) encontra-se no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) e foi editado por Mota (2016). As confissões analisadas e citadas neste artigo foram modernizadas por Franco (2021) com base na edição de Mota (2016) e encontram-se no prelo.

Como metodologia e embasamento teórico para a análise das confissões, utiliza-se o modelo tridimensional de Fairclough (2001) que propõe investigar o discurso em três dimensões: prática social, prática discursiva e texto.

A análise da prática social envolveu investigação nos diferentes níveis da sociedade e no contexto histórico que precedeu a visitação do Santo Ofício à Bahia. No cerne de sua abordagem, encontram-se as questões de ideologia e hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001), isto é, como as relações de dominação/subordinação estabelecidas pelo Santo Ofício no Brasil colônia assumiam formas econômicas, políticas e ideológicas com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, entre outros. Como suporte teórico para compreender este contexto, recorre-se ao pesquisador e historiador Angelo Adriano Faria de Assis (2004), especialista em criptojudáismo feminino durante a visitação do Tribunal do Santo Ofício à Bahia.

A análise do processo de produção e consumo de uma confissão engloba a dimensão discursiva (FAIRCLOUGH, 2001); para analisá-la, é importante compreender quem, como produzia e onde circulava este gênero. Neste aspecto, utiliza-se também como base teórica Soares (2018), que se dedica ao estudo do crime de judaísmo, sob o ponto de vista jurídico, e Mota (2016) que estuda o fenômeno da perspectiva linguística. Foi necessário compreender a institucionalidade das fontes inquisitoriais, bem como identidade e a mentalidade desse coletivo, representado por seus notários e inquisidores.

Para Fairclough (2001), a dimensão do texto é explorada por meio da análise textual que pode ser organizada em itens, como o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. A gramática indica o modo como o uso e a combinação dos verbos gera um efeito de sentido e de intencionalidade quando associados ao gênero em questão, a confissão. O efeito de sentido está associado à coesão do texto, pois a função da confissão não é dar voz aos depoentes, mas construir relatos que os incriminem. Em relação à dimensão textual, foi realizado um recorte no vocabulário e a análise encontra-se direcionada ao uso dos verbos *dicendi* no discurso reportado e às expressões que o qualificam ou acompanham.

O contexto de produção das confissões no Brasil colônia

Em 1492, os Reis Fernando e Isabel da Espanha expulsaram todos os judeus do território real. Aqueles que não aceitavam o exílio eram forçosamente convertidos ao cristianismo e se deixassem a Espanha perderiam seus bens e pertences comerciais. Neste cenário, Portugal foi visto como um país de abrigo. Contudo, em 05 de dezembro de 1496, o rei de Portugal, D. Manuel, pressionado pela monarquia espanhola, exigiu a conversão forçada, sem dar-lhes o direito de emigrar. Uma migração em massa levaria grande parte do capital necessário à descoberta e exploração das colônias, ameaçando a dominação hegemônica e ideológica exercida pela igreja e monarquia.

Os judeus forçosamente convertidos e seus descendentes passaram a ser categorizados pela Igreja como “cristãos novos”. Contudo, devido à conversão forçada, eles levantavam desconfianças gerais acerca de suas preferências religiosas. Assim, o cristão novo construiu uma identidade própria, pois não era completamente aceito pelos judeus, nem pelos cristãos. Alguns permaneceram secretamente praticando os costumes judaicos com a intenção de manter viva a cultura religiosa que foram obrigados a abandonar e outros mantinham as práticas judias apenas por tradições de costumes familiares. Ambos foram denominados pela historiografia como “criptojudeus”.

A princípio, aqueles que vieram para o Brasil fugindo das perseguições implantadas em Portugal gozavam de certa tranquilidade. O crescimento da presença cristã nova na América portuguesa, local preferido pelos cristãos novos que escolhiam a diáspora como forma de vencer as perseguições no reino, estenderia os olhares da Inquisição sobre o Brasil, designando o Santo Ofício para monitorar a fé, o comportamento religioso nos trópicos e confiscar bens (SOARES, 2018).

Contudo, em 1591, o cenário de liberdade na colônia muda com a visita de uma comissão do Santo Ofício que desembarca em terras brasileiras em 22 de julho de 1591. Ela estava composta por três funcionários: o visitador Heitor Furtado de Mendonça, o notário Manoel Francisco e o meirinho Francisco Gouveia.

O visitador Heitor Furtado de Mendonça era português, sem registro preciso da data de nascimento, acredita-se que no período da visita possuía entre trinta e quarenta anos. Sua origem nobre permitiu que sua família custeasse seus estudos em um mosteiro e, assim, obteve o título de licenciado. Foi eleito como visitador do Santo Ofício em 1591. O processo de escolha para tal cargo apresentava alguns requisitos, além de ser douto, era necessário comprovar “limpeza de sangue”; os antecedentes da família eram vasculhados para averiguar se havia mistura de sangue com judeus ou mouros na genealogia. Vale destacar que o reconhecimento como membro do Santo Ofício conferia prestígio social e sua função estava mais relacionada às práticas jurídicas do que religiosa.

Segundo Vainfas (2014 *apud* MOTA, 2016), Heitor Furtado chegou doente à colônia e começou tardiamente o trabalho. Por isso, fez o que lhe pareceu conveniente ou razoável: o visitador abandonou as instruções do Conselho Geral e foi subjetivo em suas acusações. Talvez por este comportamento, foi solicitado seu retorno à Lisboa antes de visitar as capitanias do Sul e as ilhas do Atlântico.

O notário Manoel de Francisco era padre, de origem portuguesa. Embora os notários eclesiásticos ainda existam, a profissão equivaleria à de tabelião. Sua função era registrar os depoimentos. Os requisitos para esta função eram: ser clérigo – Manoel era padre – e dominar a escrita; comprovar pureza de sangue; conhecer o funcionamento do Santo Ofício; ser fiel na redação dos depoimentos; não dialogar com os depoentes e não se ausentar durante o processo.

O meirinho Francisco Gouveia era responsável por efetuar as prisões; para sua função, não era necessário possuir formação religiosa ou jurídica. Ele não possui voz nas confissões, mas não é possível afirmar até que ponto sua presença no local da confissão poderia alterar o que era dito.

Após desembarcar em terras brasileiras, a comissão do Santo Ofício foi apresentada à população em cerimônia de Auto de Fé, realizada na Câmara da cidade de Salvador. Estavam presentes pessoas de fórum nobre, como juizes, vereadores, outros oficiais e autoridades que assinaram um documento legitimando a visitação.

O cerimonial ritualístico para a apresentação da comissão era uma festividade com sermão, procissão e solenidades previamente estabelecidas nos Regimentos da Inquisição (MOTA, 2016). Após o sermão, eram publicados os Éditos de Fé e de Graça, também denominados “tempo da graça”, no qual se estabelecia um período de aproximadamente trinta dias para aqueles que desejassem confessar seus pecados. Foi neste período que todas as mulheres da família Antunes foram confessar.

A família Antunes possuía muitos bens na Bahia, inclusive um engenho governado por Ana Rodrigues, após o falecimento de seu marido Heitor Antunes. Ela assume não só a liderança da família, mas também das atividades criptojudias, visto que há registros que o engenho abrigava uma sinagoga. Não é possível delimitar com exatidão se suas filhas – Beatriz Antunes e Dona Leonor – e netas – Isabel Antunes, Custódia de Faria e Ana Alcoforado – praticavam o judaísmo de forma consciente ou apenas seguiam os costumes familiares por tradição, sem saber o real significado. Contudo, no caso de Ana Rodrigues, é possível averiguar que ela não só era consciente dos significados de suas práticas, como também se tornou uma líder (ASSIS, 2013).

As confissões eram registradas pela comissão da visitação do Santo Ofício. Segundo Mota (2016, p. 113), a documentação produzida pela Inquisição no “tempo da graça” foi legitimada pela comissão da visitação e pelos Regimentos e manuais elaborados. Ela representa um conjunto de testemunhos que foram previamente planejados com o objetivo específico de registrar a atuação do Tribunal do Santo Ofício, descrever a confissão dos depoentes, bem como as denúncias que surgiam.

O Santo Ofício fez parte de uma tradição jurídica de origens remotas que nasce na época medieval, início do século XIII, com o IV Concílio de Latrão. O Tribunal era guiado por Regimentos e manuais com a finalidade de definir uma fórmula processual e encontrar uma verdade juridicamente válida para suas sentenças. Os inquisidores comportavam-se como portadores da verdade absoluta, detinham o monopólio de salvação das almas. Segundo Feitler (2014), a Inquisição dispunha de um funcionamento incoerente e repleto de discordâncias internas que possuía a finalidade de sustentar o discurso ideológico que contribuía para a construção da verdade que se procurava impor, bem como uma justificativa legal para as atrocidades cometidas.

No Santo Ofício, buscava-se a sujeição do acusado – ao Tribunal, à Igreja e ao Monarca – pela via da confissão, arrependimento e pedido de perdão, para que fosse viável a sua reintegração social. Os testemunhos geravam medo, por isso a população, temerosa dos métodos do Santo Ofício, preferia antecipar-se a uma acusação e recorria à Mesa da Visitação para confessar e denunciar.

Segundo Soares (2018), no processo inquisitório, o réu precisava confessar algo mesmo que não tivesse “pecado”. Aqueles que negassem as culpas poderiam ser submetidos à tortura e condenados à fogueira. Tamanha era a importância do falar perante a mesa inquisitorial que o *Manual da Inquisição* (EYMERICO, 2009 [1525]) ensinava a extrair a confissão dos processados. O juiz deveria interrogar para obter a confissão verbal, muito mais do que para obter provas. Portanto, a produção e o consumo das confissões eram exercidos pela comissão de visitação do Tribunal do Santo Ofício e os documentos serviam como aparato de repressão e registro.

O notário: um alquimista do discurso

O poder do notário está no discurso reportado, pois ele testemunha a fala da terceira pessoa de forma que o sujeito comunicante e o sujeito interpretante possam estar apagados ou desvinculados.

Considerando que a confissão como documento institucional tinha um modelo normatizado, a voz do notário torna-se metadiscursiva e permeia toda a estrutura do gênero.

Há intencionalidade em todas as vozes, mas esse processo é mais obscuro em relação ao notário, pois ele era o responsável por traduzir toda a realidade que acontecia durante as sessões de confissão; era um alquimista que transmuta um elemento em outro, isto é, o discurso direto em indireto.

Nas confissões, o registro do discurso reportado surge quando toma forma de uma oração gramaticalmente subordinada à oração que relata, uma conjunção marcada pela conjunção “que”. O período “*Confessando-se disse que faziam vinte e nove ou trinta anos que estava casada*” (FRANCO, 2021, no prelo) possui quatro orações: “(1) *Confessando-se/ (2) disse/ (3) que faziam vinte ou trinta anos/ (4) que estava casada*”. A primeira oração é coordenada assindética, composta por um verbo no gerúndio com ênclise. A segunda oração é a principal e a terceira oração encontra-se subordinada a ela, pois é subordinada substantiva objetiva direta. A quarta oração encontra-se subordinada à terceira. A análise sintática do trecho citado comprova que há um discurso reportado, isto é, o enunciador toma por objeto um outro ato de enunciação.

Segundo Feitler (2014), a razão para a presença do discurso indireto nos documentos inquisitoriais deve-se à necessidade de moldá-lo a um discurso jurídico com a finalidade prática de ser útil e acessível aos juízes no momento de determinar sentenças ou compará-lo com outros documentos:

Tratava-se de moldá-lo a um discurso jurídico que fosse útil aos juízes na hora de se lavrar uma sentença ou na hora de comparar o que havia sido dito por uma testemunha com os dizeres de outra. Estas são, me parece, as verdadeiras razões do discurso indireto que lemos nos processos inquisitoriais. (FEITLER, 2014, p. 61).

Feitler (2014) ainda ressalta que o texto final era lido ao declarante no encerramento da sessão e era possível fazer reparos à construção notarial “caso os nervos deixassem”.

Contudo, parte-se da hipótese de que, além da mera função prática e jurídica do discurso indireto, é possível considerar ainda uma função discursiva estratégica para simular a imparcialidade. Assim, mesmo que o discurso fosse praticamente reelaborado, era de responsabilidade do declarante. O objetivo do notário era reportá-los com coesão e coerência. Para garantir tais elementos, simulava as verdadeiras intenções do Tribunal, mesclando em sua voz o discurso das depoentes e do visitador. Dessa forma, há um limite pouco marcado entre a “voz” da pessoa que é relatada e a “voz” de quem relata.

Embora as vozes não se manifestem claramente na estrutura textual, a análise revela o cruzamento ou transição entre elas por meio dos verbos *dicendi*. Um exemplo de verbo *dicendi* como marcador do cruzamento das vozes encontra-se em:

Perguntada quanto tempo havia que ela começou a ensinar as ditas suas filhas que fossem judias e cressem na Lei de Moisés, respondeu que: ela nunca ensinou suas filhas a serem judias, nem a lei de Moisés, nem ela nunca teve essa lei. (FRANCO, 2021, grifo nosso).

O verbo “perguntada” marca o início da voz do visitador. O verbo “respondeu” marca a voz da depoente. Assim, revelam-se com exatidão o momento de troca de perspectiva entre visitador e depoente.

Portanto, o discurso indireto é responsável por criar um simulacro de realidade, uma falsa busca por justiça que mescla autoritarismo com fé. Este efeito só se torna possível devido ao uso do discurso reportado que gera o efeito de cruzamento entre as vozes do visitador e do notário, isto é, o limite entre a voz de um ou outro torna-se tênue. Gramaticalmente, este efeito é rastreável por meio do uso dos verbos *dicendi* e seus complementos.

Os verbos *dicendi*: matéria-prima do alquimista

Nas confissões, os verbos *dicendi* apresentam três funções: metalinguística, argumentativa e coesiva (RODRIGUES, 2008). A função metalinguística ocorre uma vez que o narrador, ao reportar as falas, centraliza sua atenção no próprio texto, tentando caracterizá-lo ou descrevê-lo. A função argumentativa está relacionada à interpretação subjetiva que o narrador faz sobre o dito e o que deseja imprimir no texto final como verdadeiro. A função coesiva é responsável pela estruturação do texto, pois alguns verbos dão progressão e outros encerram.

Os verbos podem estar acompanhados de complementos como advérbios, substantivos e adjetivos que também caracterizam e, assim, revelam a estratégia e as possibilidades discursivas de cada um dos envolvidos na confissão. No trecho retirado da confissão de Ana Rodrigues, é possível observar o uso dos verbos e seus complementos:

Perguntada quanto tempo havia que ela começou a ensinar as ditas suas filhas que fossem judias e cressem na Lei de Moisés, respondeu que: ela nunca ensinou suas filhas a serem judias, nem a lei de Moisés, nem ela nunca teve essa lei. Foi admoestada pelo Senhor Visitador com muita caridade que ela use de bom conselho este tempo de graça, que para ela alcançar-lhe é necessário fazer confissão inteira e verdadeira nesta mesa e confessar a sua intenção judaica e que confessando ela a sua intenção e toda a verdade interior aproveitar-lhe-ia muito para alcançar o perdão, respondeu que: ela tem dita a verdade e que nunca fez as ditas coisas com ruim intenção, nem com coração de judia, nem de ofender a Deus e nunca cuidou que as ditas coisas ofendiam [...] Contudo, ela, confessante, disse e afirmou que nunca fez as ditas coisas com intenção ruim de judia, nem de ofensa a Jesus Cristo, mas que as fez por ignorância como tem dito

e não come cação, nem raja fresco porque lhe faz mal e quando punha a mão na cabeça dos netos era por fatalidade e que de toda a culpa que tem em fazer as ditas coisas exteriores, sem ter a dita intenção ruim interior como dito tem, pede perdão e misericórdia neste tempo da graça e promete segredo pelo juramento que recebeu. Por não saber assinar eu, Notário, a seu rogo, assinei com o Senhor Visitador. Manoel Francisco, Notário do Santo Ofício nesta visitação o escreve. (FRANCO, 2021, grifo nosso).

Nas confissões analisadas³, bem como no trecho citado, os verbos, seus complementos e as vozes organizam-se da seguinte forma

1. Visitador: pergunta, admoesta (com muita caridade), manda.
2. Notário: assina (ao rogo da depoente), escreve.
3. Depoente: responde, recebe (juramento), comparece (sem ser chamada), promete dizer (em tudo a verdade/ segredo), diz, confessa, afirma, faz, pede (perdão e misericórdia).

No caso do visitador, os verbos, em sua maioria, possuem função argumentativa, pois delatam a hierarquia e a autoridade representadas por ele, mas, em contrapartida, os adjetivos utilizados nas fórmulas religiosas funcionam como uma tentativa de atenuar essa sensação de autoritarismo. No momento em que o discurso do visitador é relatado e sua voz ganha espaço nas confissões, há, inicialmente, uma sessão de perguntas dirigidas às depoentes, portanto, o notário utiliza o verbo “perguntar” e, posteriormente, finaliza sua participação na confissão com o verbo “admoestar”.

O verbo “perguntar” apresenta um significado com carga semântica mais neutra quando comparado ao verbo “admoestar”. A escolha dos verbos e a ordem em que são alocados na frase dizem muito sobre a intenção do notário, e conseqüentemente, do Santo Ofício, em relação à construção do sentido dos discursos. No *Dicionário Online de Português*⁴, os significados atribuídos ao verbo “perguntar” possuem carga semântica direcionada à investigação, argumentação, resolução de problemas e, apenas em último plano, possui a função de interrogar: “indagar; questionar através de perguntas, questões; pedir; propor

3 Foi selecionado o trecho de uma confissão como exemplo, porém esta estrutura de perguntas e respostas repete-se em todas as confissões das Antunes, bem como os verbos *dicendi* e seus complementos. Trata-se de uma estrutura composicional fixa do gênero confissão que se encontra detalhada em Mota (2016).

4 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/perguntar/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

uma solicitação; fazer um pedido; questionar; realizar questões; buscar esclarecimentos; investigar; procurar uma solução; interrogar. Dentre os sinônimos do verbo, encontram-se os vocábulos: pedir, demandar, inquirir, interrogar, solicitar, indagar, investigar e questionar.

O verbo “admoestar⁵” significa “censurar alguém a partir da observação de seu comportamento, sua maneira de pensar ou por uma falha cometida por esta pessoa; repreender; aconselhar alguém quanto à sua maneira de proceder, para que a corrija de alguma forma; advertir, avisar, prevenir; incitar uma pessoa para que esta se comporte de acordo com o que pode ser considerado apropriado; exortar.

Isso significa que as perguntas iniciais do texto de confissão apresentam nuances mais brandas, aparentemente buscam apenas informações acerca das possíveis heresias cometidas pelas depoentes. Contudo, o uso do verbo “admoestar” revela de forma mais brusca a autoridade e possui carga semântica relacionada a uma sentença final, uma acusação.

No entanto, esta sensação de mudança repentina de tom é amenizada pelos adjetivos e orações que compõem a fórmula religiosa que engloba este verbo. O verbo “admoestar”, por exemplo, está acompanhado da combinação de preposição, advérbio de intensidade e adjetivo “com muita caridade”. Essa afirmação altera o sentido da coerência do texto ao revelar incongruências e contradições de um discurso que teria por finalidade descrever os fatos, tornar-se um discurso de ameaça e intimidação. Além disso, encontra-se dentro da fórmula religiosa um conjunto de orações que corroboram a atenuação da autoridade, construindo a falsa ideia de que a confissão pode ajudar a depoente a alcançar o perdão:

Foi admoestada pelo Senhor Visitador com muita caridade que ela use de bom conselho este tempo de graça, que para ela alcançar-lhe é necessário fazer confissão inteira e verdadeira nesta mesa e confessar a sua intenção judaica e que confessando ela a sua intenção e toda a verdade interior aproveitar-lhe-ia muito para alcançar o perdão [...] (FRANCO, 2021).

Portanto, os verbos *dicendi* que o notário escolhe para retratar o discurso do visitador estão, em um primeiro momento, relacionados à argumentação e não ao autoritarismo. Tal escolha reflete o que historiadores já afirmavam sobre a postura do Santo Ofício nas sessões de confissão: os depoentes já estavam condenados pela Inquisição, cabia ao visitador e ao notário construir as provas para legitimar e legalizar os procedimentos que transformariam as depoentes em réus nos processos.

5 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/admoestar/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

Para Mota (2016, p. 102), Heitor Furtado possuía poder de persuasão, pois “durante as confissões, conduzia o depoente a narrar e aprofundar os fatos de interesse para a mesa inquisitorial”. No entanto, as análises baseadas na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) revelam que a habilidade e o poder de persuasão do visitador devem-se apenas ao poder institucional que representava em uma relação ideológica e assimétrica de poder, diante de pessoas que se encontravam em situação de fragilidade e humilhação. Além disso, o uso que fazia da confissão, como gênero discursivo, era injusto, pois a utilizava para que o depoente narrasse e aprofundasse os fatos que o interessavam.

Conclusão

O uso do discurso reportado que rege os registros inquisitoriais isenta de culpas seus redatores, pois constrói o efeito de cruzamento de vozes e torna confuso o limite entre o dito pelo visitador e o redigido pelo notário. Assim, a confissão como gênero discursivo não atua como um agente de justiça, mas de autoridade e repressão.

Portanto, a função do Tribunal do Santo Ofício era manter o catolicismo como a única ideologia possível de compreensão do mundo. Contudo, se fossem apenas temidos, não conseguiriam manter as pessoas sobre o jugo da Igreja. Por isso, era necessário realizar um julgamento, como sinônimo de justiça e permitir aos “criminosos” o “direito” à confissão, como sinônimo de “misericórdia”, visto que, durante as sessões, as réis eram constantemente advertidas a “confessar as culpas para obter misericórdia”.

Tratava-se de um Tribunal da consciência, mas a igreja não aceitava a liberdade de consciência, considerada heresia máxima e, por isso, precisava controlar os indivíduos. A ameaça disfarçada de misericórdia (SOARES, 2018) só poderia ser validada e devidamente registrada por meio de uma confissão que, na composição de suas escolhas vocabulares e gramaticais, sustentava a falsa ideia de neutralidade, justiça e misericórdia.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO (ANTT). *Primeiro livro de Reconciliações e Confissões*. Disponível em: <https://archive.org/stream/primeiravisita00sociuoft#page/n31/mode/2up>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ASSIS, A. A. F. de. Inquisição e judaísmo feminino na Bahia – séculos XVI-XVII. In: SILVA, M. A. N. da (org.). *Estudos Inquisitoriais: história e historiografia*. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

EYMERICO, N. *Manual da Inquisição*. Tradução Affonso Celso Godoy. Curitiba: Juruá, 2009 [1525].

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRANCO, G. *Representação de vozes femininas judias na América Portuguesa*. 2021. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021 (no prelo).

FEITLER, B. Processos e práxis inquisitoriais. *Revista de fontes*, v. 1, n. 1, p. 55-64, 23 nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/fontes/article/view/9184>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MOTA, A. C. de A. A. *Confessar em segredo: edição e estudo de um Livro de Confissões quinhentista (Inquisição de Lisboa, Liv. 777, Salvador, Bahia, 1591-1592)*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NOVINSKY, A. *Os judeus que construíram o Brasil: fontes inéditas para uma nova visão da história*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco>. Acesso em: 19 fev. 2020.

RODRIGUES, T. M. B. Funções linguísticas dos verbos dicendi. In: *I SIMELP*, 2009, São Paulo. Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo, 2008. v. 1.

SOARES, E. F. *Mulher, judaísmo e inquisição nas Minas*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

SOUSA, M. C. P.; MONTE, V. M. (org.). *M.A.P. (Mulheres na América Portuguesa): mapeamento de escritos de mulheres e sobre mulheres no espaço atlântico português a partir de métodos das Humanidades Digitais*. Projeto de pesquisa. São Paulo: MCTIC/CNPq, 2018. Disponível em: <http://www.nehilp.org/~nehilp/HD/MAP/>. Acesso em: 01 jun. 2019.

VAINFAS, R. *Trópicos dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

Discurso delirante na esquizofrenia e o efeito de estranhamento

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2430>

João Pedro Souza Gati¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o delírio, juízos falsos que têm origem patológica (JASPERS, 1968), através de sua manifestação discursiva, materializada na forma de enunciados ou narrativas. Dessa forma, apresentaremos a questão através de discussões teóricas e análise de dados obtidos por entrevista com um sujeito diagnosticado com esquizofrenia, que ilustra o discurso delirante. A pesquisa, de natureza qualitativa (DAMICO, 1999), é subsidiada pelo paradigma microgenético de análise (GÓES, 2000). Os resultados mostram que o discurso delirante se constitui como um fenômeno que altera a relação que o sujeito estabelece entre os signos, os seus sentidos e as referências, de modo que haja a violação de princípios semânticos e pragmáticos, o que torna esse discurso algo considerado bizarro e inverossímil ou, como nos referimos no trabalho, cause no interlocutor o chamado *efeito de estranhamento* (GATI, 2017).

Palavras-chave: delírio; linguagem na esquizofrenia; análise do discurso; neurolinguística.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; jpedro.gatti@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6512-3755>

Delusional speech in schizophrenia and the strangeness effect

Abstract

This work aims to analyze the delusion, false judgments that have a pathological origin (JASPERS, 1910), through its discursive manifestation, materialized in the form of utterances or narratives. Thus, we will present this work through theoretical discussions and analysis of data obtained by interviewing a subject diagnosed with schizophrenia, which illustrates the delusional discourse. The research of qualitative nature (DAMICO, 1999) is subsidized by the microgenetic paradigm of analysis (GÓES, 2000). The results show that the delusional discourse is constituted as a phenomenon that alters the relationship that the subject establishes among signs, their senses, and references, which creates a violation of semantic and pragmatic principles, and makes this speech something considered bizarre and implausible or, as we refer to in the work, causes in the interlocutor the strangeness effect (GATI, 2017).

Key-words: delusion; language in schizophrenia; discourse analysis; neurolinguistics.

Introdução

A linguagem na esquizofrenia constitui um fenômeno de caráter singular, cuja descrição e reflexão será o foco deste artigo, mais especificamente uma de suas manifestações, aquela chamado de “discurso delirante”.

Pesquisas realizadas no campo da saúde mental têm observado que as alterações gerais presentes na linguagem de sujeitos esquizofrênicos parecem remeter à ténue relação entre linguagem e pensamento (ANDREASEN, 1986; CUESTA, 2011; BARRERA; MCKENNA; BERRIOS, 2008). Os fenômenos são observados principalmente no nível da significação, isto é, no modo como o sujeito atribui sentidos atípicos às construções linguísticas no ato de comunicação.

Este artigo tem como objetivo discutir a noção de “discurso delirante” (GATI, 2017) – um fenômeno produtivo para a investigação linguístico-cognitiva, uma vez que permite abstrair aspectos da relação entre pensamento e linguagem e que dá visibilidade à complexidade do funcionamento dos níveis linguísticos, sobretudo os pragmático-discursivos. Discutiremos, mais especificamente, o conceito de *efeito de estranhamento* (*Ibidem*, p. 60) desenvolvido a partir das análises qualitativas dos dados decorrentes das interações entre sujeitos com esquizofrenia.

Iniciaremos o trabalho discutindo os princípios metodológicos mobilizados para as análises de dados; em seguida, discutiremos princípios teóricos acerca do delírio e, por fim, apresentaremos os dados que ilustram o fenômeno estudado, com suas respectivas análises.

Sobre a esquizofrenia, linguagem e o delírio

A esquizofrenia se caracteriza como uma doença cujos sintomas são bastante heterogêneos e afeta cerca de 1% da população mundial. Seus primeiros *sinais* ou *sintomas* aparecem mais frequentemente durante a adolescência ou no início da idade adulta, sendo as alucinações e delírios os mais característicos, além de transtornos de pensamento e linguagem, perturbação das emoções e do afeto e presença de déficits cognitivos (American Psychiatric Association, 2014).

As investigações sobre a linguagem na esquizofrenia têm sido bastante desenvolvidas nas últimas décadas (CLAUDIO, 1997) e apontam, de modo geral, para alterações no nível de formação de palavras, bem como em sua “dessimbolização”, ou seja, a perda de seu sentido socialmente estabelecido. Em atividades de avaliação para fins de diagnóstico, foram detectadas ainda a criação de neologismos, a expansão de significados, a incapacidade de excluir palavras de categorias semânticas distintas e uma grande perda das associações semântico-lexicais (LINDENMAYER, 2010). A esse respeito, Oppenheimer (1971, p. 228) afirma que “a palavra evolui de nível mais baixo de qualidade de som sem sentido ao nível mais alto de seu significado metafórico. Entre esses níveis estão, em ordem decrescente, a conotação, a denotação e a verbalização.”.

Com relação ao delírio, Lindenmayer (2010) os classifica como crenças falsas a respeito das quais o indivíduo está fortemente convencido, sendo inabaláveis mesmo diante de evidências externas contraditórias. Estes devem ser diferenciados das crenças religiosas ou culturais do indivíduo, uma vez que, ao contrário destas, o delírio interfere de maneira relevante no dia a dia do sujeito. Em outras palavras, o fenômeno se refere a um juízo patologicamente falseado da realidade, apontando para uma possível alteração na dimensão subjetiva e interpretativa dos fatos.

De acordo com Dalgarrondo (2008), o delírio se constitui como uma alteração do juízo de realidade e está diretamente ligado às alterações do pensamento. A partir das teorias de Jaspers (1968), Dalgarrondo (2008, p. 209) afirma que: “Ajuizar quer dizer julgar. Todo juízo implica, certamente, um julgamento, que, por um lado, é subjetivo, individual e, por outro, social, produzido historicamente em consonância com os determinantes socioculturais”.

As explicações para as causas dos delírios permanecem sem consenso entre os pesquisadores. Muitas teorias foram propostas para tentar explicá-las, sendo as hipóteses cognitivas as que mais avançaram na discussão sobre o tema. Segundo Dalgarrondo (2008), há cinco modelos principais que explicam o delírio sob um enfoque cognitivo, sendo eles: (i) *Modelo da experiência anômala*: o sujeito atribuiria um significado delirante a experiências consideradas fora do comum, como alucinações ou estados eufóricos profundos; (ii) *Modelo de vieses atencionais*: observado nos delírios de perseguição,

postula que o sujeito foca, de maneira seletiva, sua atenção para estímulos ambientais considerados ameaçadores ou hostis, interpretando tais fatos de modo delirante; (iii) *Modelo de vieses atributivos*: o indivíduo teria uma tendência a distorcer a atribuição de causa e efeito, de modo que a interpretação delirante surgiria como uma forma de enxergar tais atribuições de modo negativo e prejudicial; (iv) *Modelo viés do tipo “salto-para-conclusões”*: sujeitos delirantes possuem uma tendência para chegar a conclusões sem a necessidade de evidências factuais. Isso pode estar relacionado a uma alteração na capacidade de apreender informações lógicas e raciocínio probabilístico. O efeito final desse comportamento explicaria uma manifestação delirante; (v) *Modelo da teoria da mente*: consiste na capacidade de se compreender estados mentais de outros como diferentes dos nossos e a capacidade de executar inferências corretas sobre o conteúdo desses estados mentais. Esse modelo aponta que o sujeito esquizofrênico apresentaria um déficit dessa habilidade. Um delírio de perseguição, por exemplo, seria resultado de um erro de interpretação das intenções de outra pessoa.

Outras hipóteses, como as neuropsicológicas, surgiram ao mesmo tempo em que se buscava indícios de causas orgânicas associadas às psicoses em geral. Tais hipóteses relacionam os delírios a alterações em determinadas regiões cerebrais, como sugerem os estudos de Horn *et al.* (1990) e Hopkins e Lewis (2000), que observaram alterações de funcionamento em áreas cerebrais frontais, associadas à fluência da linguagem e do pensamento, além de capacidades de julgamento social, respostas afetivas e ligações emocionais.

Aspectos teórico-metodológicos

A perspectiva teórica que guia nossas reflexões é a Neurolinguística de orientação Enunciativo-Discursiva, que teve o início de seu desenvolvimento há mais de vinte anos, desde a década de 80 com os trabalhos de Coudry (1986/1988), filiada à concepção sócio-histórico-cultural da linguagem e do cérebro e que mobiliza subáreas dos estudos linguísticos, como a Análise do Discurso, a Pragmática e Semântica. Esses campos consideram tanto o funcionamento do sistema linguístico, como o contexto social e a subjetividade.

Nesse artigo, mais especificamente, recortamos questões relativas à competência pragmática de ambos – do sujeito com esquizofrenia, que viola as máximas conversacionais (GRICE, 1991 [1957]), e também do seu interlocutor. O discurso delirante causa um *efeito de estranhamento* (GATI, 2017) sobre este, pois destoa do conhecimento de mundo que é partilhado por uma determinada comunidade.

De acordo com Trask (2004), essa competência pode ser definida como a habilidade de usar a língua adequadamente em contextos sociais. O autor afirma que, para se comunicar de maneira adequada, é necessário, além de uma competência propriamente

linguística – conhecimentos da gramática, pronúncia e vocabulário – um conhecimento sociolinguístico para iniciar e finalizar a conversação, verificar turnos, se dirigir às pessoas, ser polido e organizado.

Sobre pesquisa qualitativa

Parte das pesquisas realizadas no campo das ciências humanas tem como objeto de estudo o *homem* e, de acordo com Freitas (2010), isso pressupõe que o pesquisador parta de uma relação *entre sujeitos*, diferente da relação *sujeito – objeto*, predominante nas pesquisas das ciências naturais. O foco de uma pesquisa qualitativa está nos *processos* que constituem determinado fenômeno e, dessa forma, a constatação de que algo está acontecendo constitui apenas o *ponto de partida* para o pesquisador (NOVAES-PINTO, 2012, 2014).

Segundo Damico *et al.* (1999), a pesquisa qualitativa se constitui como um conjunto de práticas sistemáticas e interpretativas que buscam pelo entendimento integral de um determinado fenômeno, entre as quais, a investigação bibliográfica, os estudos de casos, a pesquisa etnográfica, o registro em diário, entre outros. Por meio da pesquisa qualitativa, é possível compreender, além dos sinais (sintomas) e das síndromes decorrentes de causas orgânicas, também os seus aspectos sociais e culturais, conferindo à pesquisa um estatuto diferenciado na abordagem de fenômenos complexos. Nesse contexto, cabe ao investigador selecionar a estratégia que melhor se aplica aos objetivos do seu estudo, afinada com a pergunta que mobiliza a pesquisa (DAMICO *et al.*, 1999).

Acreditamos que tal abordagem possa contribuir para os estudos das patologias de linguagem, pois se distancia de resultados estatísticos que muitas vezes têm como parâmetro o sujeito *ideal* e que se afasta do uso social da linguagem. Abaurre (1996, p. 123 *apud* NOVAES-PINTO, 2014, p. 713), a esse respeito, destaca o objetivo da pesquisa linguística: “como linguista, interessa-me compreender a relação sujeito/linguagem, já que me parece parcial, reducionista e inadequada qualquer teoria da linguagem que a toma como objeto pronto e acabado, fora dos sujeitos”.

Dentre as possibilidades de análise na pesquisa qualitativa, destacamos a de caráter microgenético. Góes (2000), baseada nos estudos de Vygotsky (1979), destaca que a característica primordial do paradigma microgenético está na forma como um fenômeno é concebido, de maneira que o pesquisador se atente às minúcias, detalhes e ocorrências residuais (indícios ou pistas). De acordo com Góes (2000, p. 15):

[...] não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes,

tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Importante destacar, também, a opção pelos estudos de casos, que têm contribuído para construir e solidificar as teorias linguísticas nas afasias. Novaes-Pinto (2010) refere-se ao trabalho de Miceli (2001), segundo o qual a contribuição dada pelos estudos detalhados de casos individuais à pesquisa neuropsicológica é responsável por muito do progresso teórico sobre as afasias. Segundo Miceli (2001), os estudos de casos se constituem como um instrumento heurístico poderoso que, com o tempo, forneceram um corpo impressionante de evidências sobre a complexa arquitetura do sistema linguístico. Kearns (1999) também defende que os estudos de casos sejam, hoje em dia, amplamente aceitos entre a comunidade científica como instrumentos legítimos para a investigação de questões clínicas. Essa metodologia pode orientar o estudo de qualquer síndrome ou doença de implicação neuropsicológica, em que se observem alterações nos níveis linguísticos ou na relação entre a linguagem e os outros processos cognitivos (percepção, memória, atenção, por exemplo).

Dados e análises

Os dados apresentados a seguir foram obtidos em interações com um sujeito com esquizofrenia atendido na enfermaria de psiquiatria do Hospital de Clínicas da UNICAMP e transcritos discursivamente (CASTILHO; PRETI, 1986) para os fins de análise. O participante da pesquisa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após ser devidamente informado a respeito do estudo. A pesquisa foi autorizada pelo CEP/UNICAMP (Comitê de Ética em Pesquisa), sob o número 55959916.9.0000.5404.

O sujeito de pesquisa

O sujeito TN tinha, à época da pesquisa, 26 anos e sofria de um quadro psicótico severo, em que manifestavam inúmeros delírios, alucinações e um comportamento caracterizado como “desorganizado”.

Dado (1)

Local: Enfermaria do HC/UNICAMP

Data: 20/04/2016

Contexto: Estávamos na sala em que os sujeitos recebem atendimento psicológico. No início da entrevista, o sujeito TN oferece água ao pesquisador JP.

- TN: Pode tomar, João. Não adianta mentir para mim. Eu consigo ler dentro do seu córtex... (risos)
- JP: Realmente, eu estava com sede. Tá muito quente hoje, ou eu que sinto muito calor.
- TN: Não, hoje tá quente mesmo. Esquentou! Diz que a temperatura vai fazer 29 graus e pode chegar a 101.
- JP: É mesmo? Onde você viu isso?
- TN: No Google. (risos)
- JP: (risos)
- TN: Cê pensa que eu uso internet? Eu não uso. Eu uso microssatélites, microssatélites 2012, que viajam no corpo humano todinho e no universo todinho e é melhor do que um mapa. É como se fosse todos os meus olhos, entendeu? Ele entra dentro do organismo, vê fora, vê tudo.
- JP: Uhum...
- TN: Sabe como eu curo as pessoas?
- JP: Como?
- TN: Tipo assim... eu vou aqui na minha geladeira de órgãos, pego um órgão numa outra dimensão, da pessoa mesmo, tiro o órgão ruim e passo o órgão bom. Materializo.
- JP: É assim que você cura as pessoas?
- TN: É.
- JP: Já curou muitas pessoas?
- TN: Já. Pessoa que teve AVC, que não sentia o braço nem a perna. Curei várias pessoas já.
- JP: Então você deve ter ajudado muitas pessoas.
- TN: É! Eu uso a telecinesia para o bem, né?

Dado (2)

Local: Enfermaria do HC/UNICAMP

Data: 22/04/2016

Contexto: O diálogo decorreu a partir do interesse do pesquisador sobre as atividades de TN. JP perguntou ao sujeito qual era sua rotina na enfermaria e quais eram seus interesses no dia a dia.

- TN: Mas é assim, meio complicado. Já assistiu Matrix?
- JP: Já assisti.
- TN: Que que você achou? Aquilo é real, né?
- JP: É real?

TN: É real.
JP: E como você descobriu isso?
TN: Eu sabia desde o início. Quando eu era criança, eu (EI) como as coisas parecem ser.
JP: O quê?
TN: Me mostra as coisas como são, mas não como parece ser. Eu tô puxando o francês, cê percebeu?
JP: Como?
TN: Minha língua tá enrolando pro francês.
JP: Você tá misturando as línguas?
TN: Não, eu tô querendo falar em francês.

Dado (3)

Local: Enfermaria do HC/UNICAMP

Data: 29/04/2016

Contexto: O diálogo ocorreu quando o sujeito TN mostrava algumas anotações que havia feito enquanto estava internado.

TN: João, tá vendo aqueles pássaros lá fora
JP: Sim.
TN: Então, eles são agente do governo que vieram me observar. São espões que sobem nas coisas e ficam vigiando.
JP: Ficam te vigiando por quê?
TN: Porque eu quebrei as regras da física quântica e eles querem isso, querem o que eu sei, o que eu aprendi. Eu tenho o poder da telecinesia. Tá vendo aquele pássaro lá? (aponta para um pássaro pousado no telhado que pode ser visto pela janela do seu quarto). Vou fazer ele se mover (ele coloca uma das mãos na testa e a outra apontada para o pássaro. Depois de alguns segundos, o pássaro voa).
TN: Tá vendo?!\nJP: Eu vi que o pássaro voou.
TN: Fui eu que fiz isso, com o poder da minha mente. Agora eles estão implantando *chips* nas pessoas, em todo mundo.
JP: Por quê?
TN: Eles estão rastreando as pessoas. Querem informações sobre mim, querem saber sobre os segredos do universo.
JP: E eles não implantaram *chips* em você?

TN: Em mim não, porque eu sou protegido pela força cósmica e pela telecinesia. Eles não conseguem chegar perto de mim. Porque você sabe, né, João? Eu tô aqui disfarçado. Isso aqui é só um disfarce.

JP: É mesmo?

TN: Sim, João. Eu tô me escondendo dos espões do governo, mas eles não vão me achar aqui.

Analisando os enunciados de TN, podemos observar, já de início, que os discursos delirantes podem ter conteúdos diversos, embora haja uma recorrência temática aparentemente associada a questões científicas e ficcionais. Nesse sentido, por exemplo, podemos apontar os momentos em que ele fala a respeito de seu poder de cura pela telecinesia – razão pela qual estaria sendo perseguido pelos espões do governo (*Dado 3*), bem como seu interesse pela física quântica e o uso do termo científico-anatômico da palavra “córtex” (*Dado 1*). Podem também ser observados temas relacionados a “viagens” pelo corpo humano e pelo universo (*Dado 1*), amplamente explorados na ficção científica. Outro momento em que o sujeito toca nesse tema é quando ele fala sobre o filme *Matrix* (1999) que, para ele, está associado ao *real*.

É importante ressaltar que, apesar de estar situado num quadro psicótico, parte dos delírios de TN necessita de referências do mundo “real” que, caso não sejam reconhecidas pelo interlocutor, podem provocar o agravamento do quadro do sujeito². Isso se torna particularmente evidente no caso de TN, que possui interesse a respeito de universos e conteúdos ficcionais, que podem ser confundidos com manifestações delirantes.

Com relação ao funcionamento linguístico, TN não apresenta alterações consideráveis nos níveis fonológico, sintático, morfológico e lexical. Destacamos com relação ao nível sintático que, no dado 2, há uma frase encaixada dentro de uma operação metalinguística “*Me mostra as coisas como são, mas não como parece ser. Eu tô puxando o francês, cê percebeu?*”. Essa forma sintática dá a impressão de uma manifestação de uma ideia delirante, pois o sujeito faz referência, através de um tópico repentino, a um idioma que ele não fala. Além disso, o trecho evidencia certa desorganização, uma característica presente em grande parte do discurso de sujeitos esquizofrênicos (LINDENMAYER, 2010).

Sobre a adequação lexical, o sujeito faz uma apropriação do termo “microsatélite” (*Dado 1*), para explicar os mecanismos que ele utiliza para “viajar pelo corpo humano”, se afastando da significação original do termo, advindo da genética ou da engenharia aeroespacial. Lembramos que a resignificação de uma palavra é uma característica marcante dentre as alterações de linguagem na esquizofrenia.

² Segundo Dalgalarondo (2008), o conteúdo temático de um delírio pode indicar a gravidade do quadro psicótico.

Do ponto de vista pragmático, verificamos, principalmente, alterações relacionadas às máximas conversacionais de Grice (1991 [1957]). O Princípio da *Cooperação* (PC), que se constitui como um dispositivo geral da conversação/enunciação, por meio do qual os interactantes devem suprir as lacunas de sentido dos enunciados, foi violado por TN ao longo de toda a interação. O PC é baseado em um conhecimento tácito e intuitivo de máximas conversacionais, orientadas para depreender a significação que sustenta uma dada produção linguística. Tais inferências são chamadas de implicaturas conversacionais, sendo divididas em: (a) Máxima da Quantidade: Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto o necessário para seu objetivo e não seja mais informativo do que o necessário; (b) Máxima da Qualidade: Não diga o que você acredita ser falso e só diga algo para o qual você pode fornecer evidências; (c) Máxima da Relação: produza algo que seja relevante e (d) Máxima do Modo: evite ambiguidade, seja claro, breve e ordenado, dentre outros.

Na esquizofrenia, tais máximas parecem ser constantemente violadas, indiciando alterações da competência comunicativa, ou seja, do conhecimento implícito necessário para o estabelecimento da interação. Nos dados, observamos que TN compartilha informações não verdadeiras, sem evidência alguma que corrobore suas afirmações. Além disso, muitos dos seus enunciados são prolixos e confusos, como no dado 3, quando salta repentinamente entre tópicos discursivos ao falar sobre suas habilidades de telecinesia e logo depois para falar sobre os pássaros espiões. De acordo com Lindenmayer (2010), a mudança ou fuga de tópico discursivo parece ser outro fenômeno recorrente no funcionamento linguístico na esquizofrenia.

De modo geral, pudemos observar que os aspectos pragmático-discursivos são os que parecem estar mais alterados na produção do discurso delirante, mais especificamente aqueles que dizem respeito à máxima da *qualidade*, relacionada à “informatividade” do enunciado, ou seja, sobre a contribuição “real” ou “verdadeira” das proposições. Grande parte dos enunciados produzidos por TN são baseados em juízos falsos sobre a realidade. Se consideradas as máximas da *quantidade* e de *modo*, embora haja alguns enunciados com pouca clareza, estes acontecem de modo bastante similar às produções de sujeitos sem patologias e estão mais relacionadas à modalidade oral da linguagem, próprias do gênero discursivo narrativo, predominante nos dados analisados.

O efeito de estranhamento

Verificamos, nos dados apresentados, que há o que chamamos, em nossa pesquisa, de *efeito de estranhamento* por parte do interlocutor que busca compreender os enunciados delirantes do sujeito com esquizofrenia, mas que em muitas situações não é bem-sucedido, tendo seu entendimento comprometido pela opacidade do discurso. Isso ocorre porque tal discurso se constitui como um fenômeno singular, construído a partir das relações que o sujeito estabelece entre os signos, os seus sentidos e as presumidas

referências, uma vez que não há correspondência factível entre os objetos do mundo e os objetos do discurso. Como já dissemos, o estranhamento também se dá pela competência pragmática e pelo conhecimento de mundo que o interlocutor foi desenvolvendo por meio de sua inserção numa cultura, pela língua(gem). Além disso, a violação das máximas conversacionais pelo sujeito delirante é outro ponto que prejudica a interação, uma vez que prejudica as expectativas de comunicação entre dois sujeitos. Frente a um discurso delirante, estranhamos a relação entre as proposições e esse conhecimento de mundo, embora nem sempre seja óbvio o que exatamente causa tal sensação. Como falantes da língua, julgamos de maneira quase instintiva, no momento da interação, que algo está alterado. Defendemos que essa característica do discurso delirante seja considerada na descrição do fenômeno, mesmo que diga respeito ao efeito que causa no interlocutor.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal descrever e identificar o “discurso delirante”, bem como desenvolver o conceito de *efeito de estranhamento* a partir da noção de competência pragmática e de análises que levavam em conta a violação das máximas conversacionais pelo sujeito com esquizofrenia, bem como a ausência de veracidade nos conteúdos proposicionais. Apesar de utilizarmos o conceito de *efeito de estranhamento* para descrever o discurso delirante, talvez essa categoria possa ser ampliada para descrever dificuldades de intercompreensão em outras patologias decorrentes de lesões cerebrais (como as afasias e demências) ou de ordem mental.

As análises qualitativas e estudos de caso, por sua vez, se debruçaram sobre as minúcias produzidas nos enunciados do sujeito, algo que nas pesquisas quantitativas, em geral, não é levado em conta. Apesar das diferenças metodológicas, as duas formas de pesquisa não são necessariamente antagônicas e podem propiciar a construção do conhecimento.

Defendemos que a Linguística pode contribuir para o estudo da linguagem nas patologias, tanto com relação aos níveis formais que podem estar comprometidos, quanto com relação aos aspectos pragmático-discursivos. Este posto de observação, ao nosso ver, é essencial para o raciocínio clínico e para propor diagnósticos diferenciais e, mais importante ainda, para o desenvolvimento de atividades com propósitos terapêuticos, que consideram o exercício social da linguagem³.

3 Nesse sentido, destacamos o Centro de Convivência de Afásicos (CCA – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP), que, através de uma equipe multidisciplinar, utiliza princípios teóricos da linguística no trabalho com sujeitos afásicos ou acometidos por outras patologias que afetam o funcionamento linguístico-cognitivo (NOVAES-PINTO, 2012).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDREASEN, N. Scale for the assessment of thought, language and communication. *Schizophr. Bull.*, v. 12, n. 3, p. 473-482, 1986.

BARRERA, A.; MCKENNA, P.; BERRIOS, G. E. Two new scales of formal thought disorder in schizophrenia. *Psychiatry Res.*, v. 157, n. 1-3, p. 225-234, 2008.

CASTILHO, A.; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. II. São Paulo: T. A. Queiroz Editor/FAPESP, 1986.

CLAUDIO, V. *A expressão linguística nos esquizofrênicos paranoides*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1997.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1986/1988.

CUESTA, M. J.; PERALTA, V. Testing the hypothesis that formal thought disorders are severe mood disorders. *Schizophr. Bull.*, v. 37, n. 6, p. 1136-1146, 2011.

DALGALARRONDO, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2008.

DAMICO, J.; SIMMONS-MACKIE, N.; OELSCHLAEGER, M.; ELMAN, R.; ARMSTRONG, E. Qualitative methods in aphasia research: basic issues. *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 651-665, 1999.

FREITAS, M. T. No fluxo dos enunciados, um convite à pesquisa. In: FREITAS, M. T.; RAMOS, B. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GATI, J. P. S. *Aspectos Linguísticos do Discurso Delirante*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

GRICE, H. P. Meaning. In: GRICE, H. P. *Studies in the way of words*. Massachusetts, USA: Harvard University Press, 1991 [1957].

HOPKINS, R.; LEWIS, S. Structural imaging findings and macroscopic pathology. In: HARRISON, P. J. ; ROBERTS, G. W. (ed.). *The neuropathology of schizophrenia. Progress and interpretation*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 5-56.

HORN, H.; FEDERSPIEL, A.; WIRTH, M.; MÜLLER, T. J.; WIEST, R.; WALTHER, S.; STRIK, W. et al. Gray matter volume differences specific to formal thought disorder in schizophrenia. *Psychiatry Res.*, p. 183-186, 2010.

JASPERS, K. The Phenomenological Approach in Psychopathology. *British Journal of Psychiatry*, Reino Unido, v. 114, p. 1313-1323, 1986.

KEARNS, K. Qualitative research methods in aphasia: a welcome addition. *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 649-650, 1999.

LINDENMAYER, J. P. Psicopatologia. In: LIEBERMAN, J.; STROUP, T.; PERKINS, D. (org.). *Fundamentos da Esquizofrenia*. São Paulo: Artmed, 2010. p. 28-71.

MATRIX. Direção de Lilly e Lana Wachowski. Warner Bros. Pictures, 1999.

MICELI, G. Disorders of single word processing. *J Neurol*, v. 248, n. 8, p. 658-664, 2001.

NOVAES-PINTO, R. C. A social-cultural approach to afasia: Contributions from the Work developed at a Center for Aphasic Subjects. In: TAN, Ü. *Latest findings in Intellectual and Developmental Disabilities Research*. Croácia: In Tech Open, 2012.

NOVAES-PINTO, R. C. *Funcionamento semântico-lexical: inferências a partir do estudo das afasias*. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2014.

OPPENHEIMER, H. *Clinical Psychiatry: Issues and Challenges*. New York: Harper and Row, 1971.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.

Explorando o paradigma verbal latino: itens de vocabulário e operações morfológicas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2951>

Lydsson Agostinho Gonçalves¹

Paula Roberta Gabbai Armelin²

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever formalmente os itens que compõem parte do paradigma verbal latino (presente, pretérito imperfeito, futuro, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro perfeito da primeira e segunda conjugações na voz ativa) sob o quadro teórico da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 1997), um modelo de formação sintática de palavras no qual a informação fonológica é dissociada da (morfo)sintática. Essa divisão de propriedades reduz a necessidade de duplicar entradas em casos de alomorfia, abrindo muitas possibilidades de análise para o latim, uma língua repleta de ocorrências do fenômeno. A análise combina aspectos de trabalhos anteriores desenvolvidos por Aronoff (1994) e Embick (2000, 2010, 2015) para o latim e por Calabrese (2012) para o italiano, incorporando uma variedade de operações morfológicas para descrever os itens de vocabulário dos verbos.

Palavras-chave: estrutura verbal; Morfologia Distribuída; inserção de vocabulário; operações morfológicas.

1 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; lydsson.goncalves@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0875-7334>

2 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; paula.rg.armelin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4751-2831>

Exploring Latin's verbal paradigm: vocabulary items and morphological operations

Abstract

This paper aims to formally describe the items which constitute a part of Latin's verbal paradigm (present, imperfect, future, perfect, pluperfect, and future perfect of the first and second declension in the active voice) under the framework of Distributed Morphology (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 1997), a model of syntactic word building in which phonological information is dissociated from (morpho)syntactic information. That distribution of properties reduces the need to duplicate lexical entries in cases of allomorphy, which opens many possibilities of analysis for Latin, a language that is full of instantiations of the phenomenon. The analysis combines aspects previously developed in Aronoff (1994) and Embick (2000, 2010, 2015) for Latin and in Calabrese (2012) for Italian and incorporates a variety of morphological operations to describe the vocabulary items of the verbs.

Keywords: Verb structure; Distributed Morphology; vocabulary insertion; morphological operations.

Introdução

O latim é uma língua constantemente citada em trabalhos de análise linguística, graças à sua tendência de realizar fonologicamente muitas das suas propriedades morfossintáticas, o que possibilita ao pesquisador tirar conclusões embasadas para os fenômenos analisados e expandi-las para outras línguas, que possuam menos marcações explícitas. De particular interesse é o seu sistema verbal, que possui três tempos, dois aspectos, três modos e duas vozes, todos marcados morfologicamente de maneira explícita. Uma rápida comparação entre algumas formas verbais permite identificar, aparentemente sem grandes dificuldades, qual parte corresponde a qual informação, como o exemplo abaixo, baseado nas definições da gramática tradicional latina (FARIA, 1958), demonstra:

Quadro 1. Decomposição tradicional de algumas formas dos verbos *amō* / "amar" e *deleō* / "aniquilar"

Forma		Decomposição					
		raiz	vogal temática	tempo/ aspecto		número/ pessoa	
<i>amābam</i>	"eu amava"	<i>am</i>	<i>ā</i>	<i>ba</i>	pretérito imperfeito	<i>m</i>	1ª singular
<i>amābās</i>	"tu amavas"			<i>bi</i>		futuro	<i>s</i>
<i>amābis</i>	"tu amarás"				<i>del</i>		<i>ē</i>
<i>dēlēbit</i>	"ele aniquilará"	<i>mus</i>	1ª plural				
<i>dēlēuit</i>	"ele aniquilou"						
<i>dēlēuimus</i>	"nós aniquilamos"						

Fonte: Elaboração própria

A segmentação acima não se baseia em uma teoria linguística, mas sim na tradição gramatical, e por isso será bastante modificada ao longo deste trabalho. Todavia, a princípio, ela parece fazer previsões razoáveis. A análise só se complica à medida em que mais dados são adicionados. Por exemplo, a 2ª pessoa singular se realiza não como -s, mas como -stī no pretérito perfeito. Esse tipo de variação, em que um mesmo conjunto de informações morfossintáticas se realiza de maneiras diferentes a depender do ambiente em que se localiza, é conhecido como alomorfia, e é um tópico de constante debate.

O problema das alomorfias não é descrever sua distribuição superficial, pois, em muitos casos, é possível fazê-lo de maneira simples. Por exemplo, pode-se estipular que o morfema *default* de 2ª pessoa singular em latim é -s, mas que, apenas nos contextos de pretérito perfeito, será -stī, o que captura perfeitamente os dados, mas diz pouco sobre como essa informação é armazenada no léxico do falante. Numa abordagem lexicalista, a intuição geral seria que o falante armazena um objeto -s que é 2ª pessoa singular e outro objeto -stī que é 2ª pessoa singular no perfeito. Isso parece pouco econômico, uma vez que boa parte das informações se repete. Um modelo que oferece uma saída alternativa é a Morfologia Distribuída, ou MD (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 1997).

A MD tem como proposta geral um sistema sintático de construção de palavras; dessa forma, nada é armazenado “pronto”, sendo construído ao longo da derivação. Outra base do modelo é conhecida como *inserção tardia da fonologia*, isto é, a ideia de que os elementos manipulados pela sintaxe não possuem fonologia inata, sendo ela adicionada posteriormente³. Isso é eficaz para se evitar a duplicação de itens, pois a associação entre forma/som e sentido, que tradicionalmente caracteriza os elementos morfológicos, não é uma propriedade natural deles, mas sim o resultado de diversos processos.

A capacidade de segmentar o sistema linguístico, associada à economia que isso gera, faz da MD uma ferramenta ideal para uma análise mais aprofundada da composição de uma língua. Com relação ao latim, a variedade de fenômenos identificáveis na língua faz com que ela seja citada frequentemente para ilustrar propostas ou operações do modelo (cf. CALABRESE, 2012; EMBICK, 2015; entre outros). Em geral, todavia, são feitos recortes para fundamentar outras análises, não sendo o latim em si o foco de estudo. Este trabalho vem preencher parte dessa lacuna, com uma descrição do paradigma verbal latino desenvolvida tendo essa língua em mente. A estruturação do trabalho se inspira em investigações anteriores, como as vistas em Calabrese (2012) para o italiano e em Bassani e Lunguinho (2011) para o português, que também empreenderam uma segmentação de parte do paradigma verbal dessas línguas. Devido às restrições de

3 Embora isso seja essencialmente consensual para itens funcionais, há um forte debate quando se trata das raízes, e nem todos os autores concordam que elas também devem ser privadas de fonologia inata. Neste trabalho, vamos nos ater à proposta geral de reduzir ao máximo o conteúdo armazenado previamente e, portanto, assumiremos uma visão de raiz sem fonologia.

espaço, limitamos a análise às formas mais regulares: os verbos do modo indicativo – presente, passado, futuro, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e futuro perfeito – na voz ativa e somente na primeira e segunda conjugações.

Morfologia Distribuída: contextualização e propriedades fundamentais

A Morfologia Distribuída (MD) se situa na vertente não lexicalista dos estudos linguísticos, propondo uma ruptura com a visão de léxico como um componente de formação/armazenamento de palavras. Na MD, as funções outrora atribuídas ao léxico são distribuídas pela derivação, e a sintaxe passa a ser o único componente gerativo do sistema. Assim, ela é responsável não apenas por formar sentenças, mas também palavras. Nessa distribuição, a MD postula a existência de três listas: a *lista 1* serve de *input* para a sintaxe e contém apenas os primitivos do sistema: raízes e traços morfossintáticos. Certas combinações desses traços morfossintáticos são chamadas de *categorizadores* e são responsáveis por determinar a categoria gramatical daquela construção. Sua existência se justifica pela observação de que uma mesma raiz pode, muitas vezes, realizar-se em mais de uma classe; a *lista 2*, ou *vocabulário*, é o conjunto de todas as peças fonológicas de determinada língua, bem como as instruções para o seu pareamento com os traços oriundos da sintaxe. Essa associação entre fonologia e traços é chamada de *item de vocabulário* (IV). Cada IV é relacionado a um nó terminal da estrutura gerada pela sintaxe por meio do processo chamado de *inserção de vocabulário*; por fim, a *lista 3*, ou *enciclopédia*, armazena informação extralinguística, ou seja, aquela semântica que não pode ser derivada a partir da sintaxe⁴.

Na MD, após a manipulação de traços morfossintáticos na sintaxe, a estrutura é enviada para as interfaces de PF (*phonological form*/"forma fonológica") e LF (*logical form*/"forma lógica"), onde ocorre a atribuição de fonologia e sentido, respectivamente. Esse processo é conhecido como *spell-out*. A inserção de vocabulário, então, ocorre após a derivação sintática, no ramo de PF, e é regida por um mecanismo conhecido como *princípio do subconjunto*. Esse princípio determina que os IVs competem pela inserção nos nós sintáticos e vencerá aquele que contiver todos ou a maior quantidade de traços compatíveis com aqueles especificados na sintaxe. O princípio do subconjunto é essencial para a redução do custo de armazenamento de itens sincréticos, pois deixa de ser necessário listá-los mais de uma vez; simplesmente pode-se dizer que há um único item subespecificado, o que o torna elegível para uma variedade de contextos morfossintáticos. Alomorfas também são explicadas de maneira mais econômica sob o princípio do subconjunto: tomando o exemplo de *-s* e *-stī* citado acima, ambos são realizações dos mesmos traços de número e pessoa, porém *-stī* possui uma instrução de inserção adicional: o contexto de perfeito.

4 Para uma exposição mais detalhada do modelo, bem como uma representação visual da sua proposta de derivação, remetemos o autor a Harley e Noyer (1999).

Outro ponto fundamental do modelo para as análises desenvolvidas neste trabalho é que ele possui um componente adicional chamado *morfologia*, que se localiza no ramo de PF. Quando necessário, esse componente promove ajustes para que a derivação seja bem-sucedida (atendendo a condições de boa formação da língua, por exemplo). Sua atuação é limitada, com algumas poucas operações aplicadas em contextos específicos, mas que serão essenciais para a análise delineada neste trabalho. Tendo estabelecido esse conhecimento geral do modelo, a próxima seção caracterizará o sistema verbal latino.

Pressupostos gerais para a derivação verbal

Em um modelo decomposicional como a MD, um verbo é uma estrutura complexa formada a partir da combinação de vários núcleos sintáticos. Neste trabalho, propõe-se que esses núcleos são *raiz*, *v*, *Voice*, *Asp* e *T*.

Quanto à *raiz*, seguiremos a proposta de Harley (2014), que as individualiza por meio de índices, com base na percepção de que, por não terem traços morfossintáticos, elas não devem participar da inserção de vocabulário exatamente da mesma maneira que outros objetos sintáticos. O índice permite manter sua individualidade sem necessitar de fonologia ou semântica prévias. Também se assume que as raízes não tomam argumentos, devendo fazer seu primeiro *merge*, necessariamente, com um categorizador.

O próximo elemento da derivação é o categorizador *v*, responsável por estabelecer que a *raiz* se realizará como um verbo. Se a *raiz* não toma argumentos, o categorizador tem também a função de introduzir o argumento interno. Ainda que alguns autores, como Marantz (1997), atribuam a *v* também a função de introduzir o argumento externo, é bastante aceito na literatura, desde Kratzer (1996), que esse argumento deve fazer parte de uma camada à parte, mais alta na estrutura sintática, devido às propriedades específicas do seu comportamento, como uma maior resistência a interpretações não composicionais, em expressões idiomáticas, por exemplo⁵. Assim, adota-se o núcleo *Voice* de Kratzer (1996) para a introdução do argumento externo, formando uma estrutura verbal tripartida, dividida em *raiz*, *v* e *Voice*, como em Harley (2013, 2014).

Essa estrutura tripartida precisa ser discutida com relação às previsões feitas pela proposta de derivação por fases, amplamente difundida desde as considerações iniciais de Chomsky a respeito. A ideia geral é que a estrutura sintática não é enviada para *spell-out* de uma vez só, mas sim por partes, as chamadas fases, desencadeadas por núcleos específicos, chamados de “núcleos cíclicos”. Marantz (2001) identifica, no nível da palavra, os categorizadores como núcleos cíclicos; ao mesmo tempo, o núcleo introdutor do

5 Os autores que atribuem a *v* a função de introduzir o argumento externo geralmente trabalham com a hipótese de que raízes podem tomar argumentos diretamente, então *v* não precisa fazer isso. Dessa maneira, a separação do argumento externo é mantida.

argumento externo, no nível da sentença, também é frequentemente identificado como tal, devido às observações relacionadas ao seu comportamento. Portanto, numa estrutura em que *v* é responsável pela categorização e *Voice* introduz o argumento externo, como a nossa, haveria dois núcleos de fase. Isso acarreta consequências importantes para as possibilidades de interação entre os nós da estrutura sintática.

Em propostas mais recentes, o que se defende mais comumente sobre fases é que a entrada de que um núcleo cíclico desencadeia o *spell-out* do domínio cíclico anterior (EMBICK, 2010). Na estrutura verbal adotada neste trabalho, *v* seria o primeiro núcleo cíclico e *Voice* seria o segundo. Assim, a entrada de *Voice* enviaria a raiz e *v* para *spell-out*, tornando-os inacessíveis para quaisquer processos posteriores. Essa configuração é muito restritiva para os dados do latim, visto que alguns efeitos morfofonológicos não podem ser derivados sob ela. Marantz (2013) sugere que *Voice* e *v* podem compor uma única unidade de fase, com base exatamente em observações de que sua separação faz previsões incorretas. Harley (2013), na defesa de uma estrutura verbal tripla, afirma que as limitações do argumento externo não são necessariamente impostas por uma fase, mas sim pelo fato de que ele é mais alto e, portanto, precisa lidar com mais material para obter uma interpretação idiomática, por exemplo. A autora define então que a primeira fase deve ser *Voice*, não *v*. Adotaremos uma postura intermediária, assumindo, como Marantz (2013), que a primeira fronteira de fase é *Voice + v*, com base no fato de que nem todo núcleo verbal contém *Voice*, algo que Harley (2013) não explora. Isso pode ser capturado postulando que *Voice* faz parte da projeção estendida de *v*, o que amplia sua fase quando ele precisa ser projetado. Quando *v* não projeta *Voice*, encerra uma fase; se *v* exige *Voice*, ela se estende a *Voice*⁶. Assim, como é apenas o segundo núcleo cíclico que desencadeia o primeiro *spell-out*, todo o complexo verbal, da raiz a T, será enviado junto (todos fazem parte do domínio cíclico de *Voice + v*). Assim, nossa estrutura tem apenas uma fase.

Os últimos dois núcleos são Asp e T: Asp é responsável por codificar a informação aspectual e T a informação de tempo. Assumimos que Asp é posicionado abaixo de T, o que é motivado empiricamente com base na ordem dos morfemas em latim e outras línguas românicas. Um outro pressuposto teórico importante adotado neste trabalho tem a ver com a peça morfológica conhecida como vogal temática – VT. Tradicionalmente, quando se fala em VT em contextos verbais, a associação imediata é com a vogal que segue a raiz do verbo. Todavia, uma proposta introduzida por Oltra-Massuet (1999) e que tem sido utilizada em análises do latim (EMBICK, 2000, 2010, 2015) é a de que todo núcleo funcional possui uma vogal temática. Isso permite um recorte mais fino dos morfemas.

6 A necessidade ou não de projeção de *Voice* se relaciona a diversos fatores que não podem ser explorados no escopo deste trabalho. Como ponto principal, porém, destacamos a classificação do evento de acordo com sua espontaneidade, como previsto em Alexiadou *et al.* (2006): eventos de baixa espontaneidade exigem um argumento externo para expressar sua causa, exigindo, como consequente, *Voice*. Para uma caracterização mais detalhada, cf. Alexiadou *et al.* (2006).

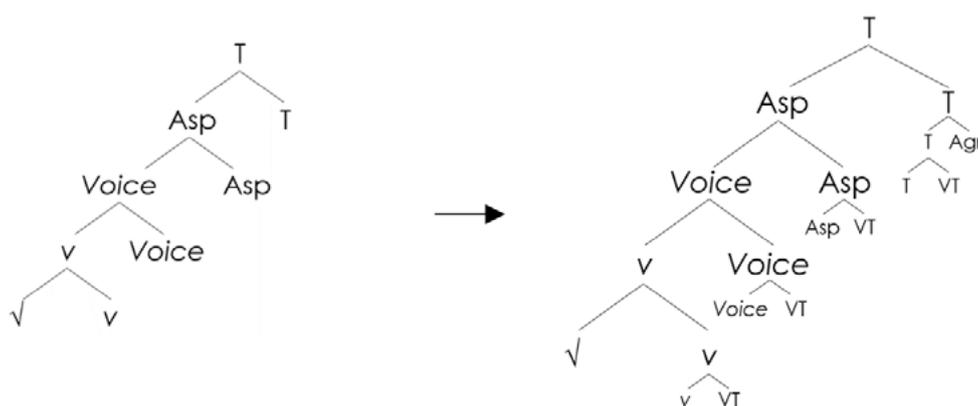
Ressalta-se, ainda, que, uma vez que a VT é inserida nos núcleos funcionais, a primeira VT da estrutura não se liga à raiz propriamente dita, mas sim ao categorizador *v*. Como na maior parte das formas analisadas neste trabalho o *v* não tem realização morfológica, a VT se realiza linearmente após a raiz.

Deve-se notar que na estrutura delineada acima não há nós sintáticos específicos para VTs. Assume-se que esse tipo de morfema não faz parte da representação sintática do verbo, mas sim que é adicionado posteriormente, no componente morfológico. Como esse procedimento ocorre no ramo de PF, não é visto por LF (uma vez que o *spell-out* divide o restante da derivação em dois caminhos paralelos) e, logo, não é interpretado – de fato, as VTs não o são; sua presença parece ser apenas uma exigência dessa língua, possivelmente relacionada a condições de boa formação – Aronoff (1994) sugere que é um dispositivo para garantir uma ordem CV. Também é assim que os sufixos de número/pessoa são adicionados, via inserção pós-sintática de um nó *Agr* (*agreement*).

Descrivendo os paradigmas verbais do latim

A estrutura descrita na seção anterior servirá de base para todas as análises deste trabalho, sofrendo apenas alguns ajustes quando necessário. Seguem duas representações arbóreas da estrutura proposta, com a formação sintática à esquerda e após as operações morfológicas à direita (as posições argumentais, abertas por *v* e *Voice*, foram omitidas, pois o interesse é estritamente o verbo; a raiz é representada pelo símbolo \checkmark):

Figura 1. Estruturas sintáticas (esquerda) e morfológica (direita) do verbo



Fonte: Elaboração própria

A inserção de vocabulário atua aplicando conteúdo fonológico a cada nó terminal, via busca por IVs especificados para os traços presentes neles. Assumimos que a raiz também recebe fonologia nesse momento, mas determinada pelo seu índice.

Antes de proceder à análise dos IVs propriamente ditos, é importante estabelecer quais traços podem ser gerados ao longo da estrutura sintática, já que eles guiarão a busca pelos expoentes mais adequados no vocabulário.

As possibilidades da composição de traços

Começando da parte mais interna da estrutura sintática, a raiz, como estabelecido nas seções anteriores, possui uma identidade única, codificada por um índice. O primeiro núcleo sintático da derivação é *v*, cuja realização é sempre, nos dados em análise neste trabalho, Ø⁷. Seguindo Oltra-Massuet (1999), o núcleo de VT é concatenado ao *v*, assim como a todos os núcleos funcionais posteriores. No caso da primeira VT, como o *v* é fonologicamente nulo, raiz e VT estarão não estruturalmente, mas linearmente adjacentes, existindo, então, a possibilidade de interação morfofonológica entre eles, o que explica, por exemplo, a relação entre a classe conjugacional, uma propriedade da raiz (EMBICK, 2010, 2015), e a escolha da VT. Há cinco conjugações no latim; como abordaremos apenas as duas primeiras, marcaremos a segunda como II, e a primeira será não marcada.

Aqui cabe uma observação com relação a como serão tratadas as especificações das propriedades da língua: adota-se a ideia de que sempre há uma possibilidade de configuração não marcada. No caso da classe temática, isso significa dizer que não há necessidade de postular um diacrítico I; essa é a classe verbal padrão, e as outras se definem por oposição a ela. Isso encontra respaldo empírico, uma vez que a maior parte dos verbos latinos pertence a essa conjugação, ela é a mais regular e quase sempre abarcava verbos novos que eram criados ou vinham para a língua via empréstimo (FARIA, 1958). Reduzir o número de primitivos assim torna o sistema mais leve, uma vez que os mesmos resultados são alcançados com menos recursos.

O núcleo *Voice* tem a função de introduzir o argumento externo, quando ele existe, o que corresponde à configuração sintática que a gramática tradicionalmente chama de voz ativa. Quando o núcleo *Voice* não é capaz de introduzir argumento externo, considera-se que a estrutura gerada será a de uma voz passiva. No nosso trabalho, abordaremos apenas as construções ativas, e o *Voice* presente nelas, como *v*, não possui expoente fonológico.

O núcleo *Asp*, por sua vez, codifica a informação de aspecto. Em latim, trabalha-se com duas noções desse tipo, o *īnfectum* e o *perfectum*, que correspondem, grosso modo, ao “imperfeito” e ao “perfeito” do português. Novamente em consonância com Embick (2000, 2010, 2015), assume-se que apenas o *perfectum*, que é mais marcado, é codificado via

7 Há alguns categorizadores verbais que possuem fonologia em latim, como *-sc* e *-ur*, mas, como nos limitamos às formas mais regulares, eles não serão abordados.

traço – no caso, [perf] – e que o *īnfectum* é o resultado da ausência de traço de aspecto. Mais ainda, pode-se postular que o núcleo Asp só é inserido na estrutura quando o aspecto é o *perfectum*; no *īnfectum*, T virá imediatamente após *Voice*.

Já o núcleo T representa o tempo verbal, que, em latim, pode ser presente, passado ou futuro. Desta vez nos distanciaremos das propostas de Embick, que codificam passado como [past], futuro como [fut] e presente ora como [pres] (EMBICK, 2010), ora como [-past] (EMBICK, 2015), pois usá-las entraria em conflito com a proposta de economia baseada em ausência como interpretação não marcada. Recuperaremos a caracterização formal de tempo de Reichenbach (1947), que propõe três propriedades cujas combinações acarretam diferentes interpretações: *S* (*speech time*/"tempo de enunciação"), *E* (*event time*/"tempo do evento") e *R* (*reference time*/"tempo de referência"). Enquanto os dois primeiros são mais objetivos, o terceiro é menos evidente e, segundo Medeiros (2008, p. 52), "serve principalmente para dar conta dos tempos perfeitos". Se, como propôs o autor, essas propriedades são noções primitivas, podem ser representadas no sistema linguístico por traços. *R*, portanto, seria o nosso [perf], enquanto *S* e *E* seriam traços de T. A questão é como eles se organizam. Apresentamos a seguinte proposta, que, apenas para usar uma notação mais transparente, implementará um traço [enunc] para *S* e um [event] para *E*: a interpretação de futuro resulta da combinação de [enunc] e [event], já que esse período de tempo inclui tanto o momento da fala quanto o do próprio evento ao qual se refere; [event] sozinho gera a interpretação de passado, que não inclui o momento da fala, mas o do evento sim; e o presente é a ausência de traços, ou não marcado.

O núcleo T, como *Voice*, precisa ser concatenado mesmo sem um traço formal, pois desempenha outras funções, relacionadas à atribuição de caso e à identificação do sujeito sintático. A T também se concatena, na morfologia, o nó Agr. O latim possui três pessoas (1ª, 2ª e 3ª) e dois números (singular e plural). Para número, assumimos o singular como não marcado e o plural como [pl]. Para pessoa, será implementada uma versão modificada da proposta de caracterização de pessoas verbais de Halle (2000), com uma combinação dos traços [+aut] ("autor do ato de fala") e [+part] ("participante do ato de fala"): a 1ª pessoa é definida como [aut, part], a 2ª como [part] e a 3ª é a não marcada – por não ser nem autor, nem participante do ato de fala⁸.

Tendo isso estabelecido, o quadro abaixo sintetiza as combinações possíveis⁹:

8 A proposta original de Halle (2000) utiliza traços binários, de modo que a 1ª pessoa é marcada como [+aut, +part], a 2ª pessoa como [-aut, +part] e a 3ª como [-aut, -part].

9 O título "interpretação" da terceira coluna é apenas uma convenção, uma vez que os nós pós-sintáticos (VT e Agr) não são semanticamente interpretados.

Quadro 2. Configuração sintática e morfológica do verbo latino

Nó	Configuração	Interpretação	Nó	Configuração	Interpretação
√	√	1ª conjugação	T	T	presente
	√II	2ª conjugação		T[event]	passado
v	v	verbo		T[event, enunc]	futuro
VT	VT	vogal temática	Agr	Número	
Voice	Voice	voz ativa			[pl]
Asp		<i>infectum</i>	Pessoa	[aut, part]	1ª pessoa
	Asp[perf]	<i>perfectum</i>		[part]	2ª pessoa
					3ª pessoa

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas assunções, inicia-se agora o trabalho de análise e especificação dos IVs de cada configuração verbal. Para facilitar a exposição, serão usados sempre os mesmos verbos: *laudō*/ "louvar" e *monēō*/ "avisar", da primeira e segunda conjugação, respectivamente.

Tempos do *infectum*: presente, passado e futuro

O quadro a seguir mostra a conjugação dos verbos selecionados nos tempos do *infectum*: presente do indicativo, pretérito imperfeito e futuro.

Quadro 3. Presente do indicativo, pretérito imperfeito e futuro

presente		imperfeito		futuro	
I	II	I	II	I	II
<i>laudō</i>	<i>monēō</i>	<i>laudābam</i>	<i>monēbam</i>	<i>laudābō</i>	<i>monēbō</i>
<i>laudās</i>	<i>monēs</i>	<i>laudābās</i>	<i>monēbās</i>	<i>laudābis</i>	<i>monēbis</i>
<i>laudat</i>	<i>monet</i>	<i>laudābat</i>	<i>monēbat</i>	<i>laudābit</i>	<i>monēbit</i>
<i>laudāmus</i>	<i>monēmus</i>	<i>laudābāmus</i>	<i>monēbāmus</i>	<i>laudābimus</i>	<i>monēbimus</i>
<i>laudātis</i>	<i>monētis</i>	<i>laudābātis</i>	<i>monēbātis</i>	<i>laudābitis</i>	<i>monēbitis</i>
<i>laudant</i>	<i>monent</i>	<i>laudābant</i>	<i>monēbant</i>	<i>laudābunt</i>	<i>monēbunt</i>

Fonte: Elaboração própria

Deixando de lado as raízes, que são únicas (*laud-* e *mon-*), e o categorizador *v*, que sempre se realiza como \emptyset , o próximo objeto visto nessas formas é a vogal temática, que é *-ā* (na primeira conjugação) ou *-ē* (na segunda). Esses IVs se associam à informação de classe contida no índice de determinadas raízes. Como a primeira conjugação é a *default*, propõe-se que a VT *-ā* também o seja, enquanto *-ē* entra em raízes associadas ao tipo II. Deve-se observar que a VT apresenta alomorfias no presente.

Antes de analisar isso, porém, é preciso averiguar o restante da formação. Nesse tempo verbal, há apenas mais um morfema após a VT, que é a desinência de número/pessoa (a realização de Agr). Estabelecemos anteriormente que Asp só é concatenado no *perfectum*, portanto, não era esperado um expoente para ele. Todavia, ainda faltam *Voice* e sua VT e T e sua VT. Quanto a *Voice*, é bastante comum que sua versão ativa se realize como \emptyset (EMBICK, 2000, 2015). Em latim, nunca há VTs após núcleos fonologicamente nulos, exceto categorizadores. Como ela deve ser um dispositivo de manutenção da sequência CV, proporemos que, quando o núcleo não possui fonologia, a operação de adição de nós não é ativada. A regra não se aplica aos categorizadores porque eles se ligam à raiz; como a inserção de vocabulário acontece de dentro para fora, mesmo *v* sendo nulo, a morfologia pode “ver” que há um elemento anterior com fonologia (e terminado em consoante) e adiciona o nó de VT. A mesma explicação pode ser estendida a T: esse núcleo não se realiza com fonologia, e por isso a posição VT também não é aberta¹⁰.

No imperfeito e no futuro, T se realiza como *-b*. Dessa maneira, esse IV precisa ser subespecificado de modo a se encaixar nas duas configurações. Como tanto o passado quanto o futuro compartilham o traço [event], *-b* será listado como fazendo referência apenas a ele, o que é suficiente para licenciá-lo nos dois tempos em questão, mas não no presente, cuja formação sintática é sem traços. O núcleo T tem sua VT preenchida nesse caso, já que recebeu fonologia, e ela se manifesta como *-ā* no presente e *-i* no futuro. Como *-ā* é subespecificada, só é preciso associar *-i* ao traço [enunc], que existe no T do tempo futuro, mas não no do passado, gerando a distribuição correta.

Os expoentes de Agr em geral são simples. Apenas a primeira pessoa do singular no presente do imperfeito e a terceira pessoa do plural do futuro são alomórficas. Antes de começar a avaliar como elas podem ser capturadas na especificação dos IVs, vamos listar todos os itens “regulares” de Agr, bem como os dos outros nós já discutidos, de modo a facilitar uma visualização do sistema. Por completude, incluiremos também os \emptyset s de *v*, *Voice* e T. A especificação de IVs é representada com uma seta de ponta dupla: à sua esquerda, encontram-se as condições de inserção (traços entre colchetes; uma barra indica informação contextual) e à direita, o IV.

10 Embick (2010) propõe uma explicação alternativa, a de que T é deletado quando especificado como [-past], e sugere que esse processo ocorre porque a fonologia do núcleo é \emptyset , portanto PF consideraria sua presença dispensável. Como consequência, o nó Agr não pode ser concatenado a T, e o faz ao núcleo mais próximo. Essa análise é compatível com a nossa estrutura (bastaria estipular que T é deletado quando não tem traços), mas parece levemente mais custosa: a regra de Embick (2010) é ativada quando o expoente é \emptyset , o que significa dizer que o processo de inserção precisa ser ativado, inserir um \emptyset e, devido a isso, deletar o nó. Na nossa análise, a presença do \emptyset cancela a entrada de VT, na verdade reduzindo um passo da derivação.

1. Itens de vocabulário – simples.

$v \leftrightarrow \emptyset$	$[\text{part}] \leftrightarrow -s$
$\text{Voice} \leftrightarrow \emptyset$	$[\] \leftrightarrow -t$
$\text{VT} \leftrightarrow -\bar{a}$	$[\text{aut, part, pl}] \leftrightarrow -mus$
$\text{VT} / \text{II} \leftrightarrow -\bar{e}$	$[\text{part, pl}] \leftrightarrow -tis$
$\text{VT} / \text{enunc} \leftrightarrow -i$	
$\text{T} \leftrightarrow \emptyset$	
$\text{T}[\text{event}] \leftrightarrow -b$	

Avancemos agora para os itens alomórficos. As formas $-\bar{o}$ e $-m$ disputam a primeira pessoa do singular, com $-m$ vencendo a competição apenas no imperfeito. Não há configuração de traços capaz de gerar esse resultado por si só, simplesmente porque as únicas alterações entre uma estrutura e outra são os valores de T. Como o passado está contido no futuro na maneira como caracterizamos os valores de T, mas o futuro não o está no presente, não é possível estabelecer via subespecificação alguma configuração em que presente e futuro criem uma identidade (a menos que isso incluísse também o passado). A única solução parece ser algum efeito relacionado aos traços de Agr. Uma operação disponível para o componente morfológico é o *empobrecimento*, que deleta traços de um nó antes da inserção de vocabulário, fazendo com que ela não possa mais inserir um IV que outrora seria adequado àquela posição. Essa operação, aplicada a Agr, pode gerar o resultado atestado para a primeira pessoa nesses tempos. Antes disso, assumamos que os IVs $-\bar{o}$ e $-m$ possuem as seguintes instruções de informação na lista 2:

2. Itens de vocabulário – primeira pessoa do singular.

$[\text{aut}] \leftrightarrow -\bar{o}$	$[\text{aut, part}] / [\text{event}] \leftrightarrow -m$
---	--

Quanto ao empobrecimento, embora nosso escopo não permita empreender uma investigação plena acerca das condições para ativação dessa operação de maneira mais abrangente, vale mencionar que, como aponta Calabrese (2011), há uma tendência de que a sintaxe evite a realização fonológica de todos os nós de uma sequência altamente especificada. Na primeira pessoa do futuro, há dois nós que podem ser considerados muito especificados, ambos carregando (ao menos) dois traços: T[event, enunc] e Agr[aut, part]. Propõe-se que uma regra de empobrecimento entra em ação nessa situação, deletando o traço [part] de Agr. Isso faz com que $-m$ não seja mais compatível com o nó, por possuir um traço inexistente nele. A única escolha possível é $-\bar{o}$, cuja especificação é apenas [aut]. No presente, $-m$ também não pode entrar, devido à informação de contexto [event]. Essa união de subespecificação e empobrecimento gera a distribuição correta. Registramos a seguir uma sistematização formal da regra. A seta para a direita é lida como “passa a”.

3. Regra de empobrecimento – Agr.

T[event, enunc] / Agr[aut, part] → T[event, enunc] / Agr[aug]

Outra alomorfa ocorre na terceira pessoa do plural: *-nt* no presente e imperfeito e *-unt* no futuro. Essa alomorfa é mais simples de mapear; como ocorre apenas no tempo futuro, basta associá-la ao único traço que só aparece nele, ou seja, [enunc].

4. Itens de vocabulário – terceira pessoa do plural.

[p] ↔ *-nt*

[p] / [enunc] ↔ *-unt*

Para fechar o paradigma, resta apenas explicar as alomorfias da VT e por que ela desaparece em algumas formas verbais. Esses efeitos não são causados por interações morfossintáticas como os anteriores, mas sim têm a ver com as regras fonológicas da língua. Por essa razão, o que os explica são as chamadas regras de reajuste, operações que se aplicam sobre IVs já inseridos na estrutura e os ajustam para atender a condições de boa formação fonológica da língua. Elas não dependem de valores de traços, sendo limitadas somente por fronteiras de fase. Como todo o complexo verbal está na mesma fase, não há problema.

Calabrese (2012) propõe, para o italiano, que VTs são deletadas antes de sufixos iniciados por vogal. Isso parece verdade também em latim, e pode estar relacionado à função de manutenção da estrutura CV atribuída a elas por Aronoff (1994); se o próximo elemento da estrutura é uma vogal, a VT se torna redundante e ela é apagada¹¹. Isso explica por que a VT desaparece na terceira pessoa plural do futuro (ela viria seguida de *-unt*) e na primeira pessoa do singular no presente e no futuro (viria seguida de *ō*), mas não no imperfeito (em que *-ō* perde a competição e *-m* entra). A única exceção é a primeira pessoa da segunda conjugação. Os dados de Calabrese (2012) contêm algo semelhante, que o autor trata simplesmente como exceções. Vamos formalizar isso postulando que a presença do diacrítico II impede o apagamento da vogal. Cabe observar que isso não afeta a VT que é inserida em T quando ele é realizado, porque, nesse caso, o IV de T se interpõe entre a VT e a raiz, violando a condição de adjacência. Com isso, a exceção da segunda conjugação efetivamente só vale para a VT de *v*.

Resta explicar por que as VTs passam de longas a breves em certas configurações: terceira pessoa singular e plural de todas as conjugações e tempos e primeira pessoa singular do presente da segunda declinação. É sabido que o latim não permite vogais

11 A VT deve ser inserida e depois apagada, e não simplesmente não inserida como nos casos de expoente \emptyset de *Voice* e T, porque a inserção de vocabulário se dá de dentro para fora. A VT só “descobre” sua redundância quando a outra vogal chega, porque Agr é mais alto na estrutura.

longas antes de *-r*, *-m* e *-t* finais, antes *-nt* e antes de outra vogal longa, em qualquer situação (BALDI, 2002). Assim, uma regra de reajuste causou o encurtamento da vogal, já que, nessas configurações, a VT ficou seguida de *-t* final, *-nt* ou outra vogal longa.

As regras descritas acima, como discutido, fazem parte do sistema fonológico da língua e, assim como a regra de empobrecimento estabelecida anteriormente, atuarão automaticamente quando os seus contextos se formarem. (5) formaliza a implementação. O símbolo ^ indica adjacência linear (fonológica).

5. Regras de reajuste – VT.
 - a. /VT/ → /∅/ / ___ ^ VT
 - b. Se $v_{||}$ ^ VT, (a) não se aplica
 - c. V[longa] → V[breve] / ___ ^ *-r*, *-m*, *-t*, *-nt*, V[longa]

Tempos do *perfectum*: perfeito, mais-que-perfeito e futuro perfeito

Os três tempos do *perfectum* são o resultado da adição do nó Asp com o traço [perf] entre *Voice* e T. T passará então a se concatenar a Asp[perf]. Como existem três possibilidades de configuração para T, surgem esses três novos tempos. Devido à natureza do *perfectum* como “um *īnfectum* com algo a mais”, as mesmas regras fonológicas e morfológicas atuarão novamente, e a grande diferença entre eles será apenas os novos IVs cuja inserção será permitida pela presença do novo traço. Os paradigmas são:

Quadro 4. Pretérito perfeito, mais-que-perfeito e futuro perfeito

perfeito		mais-que-perfeito		futuro perfeito	
I	II	I	II	I	II
<i>laudāuī</i>	<i>monuī</i>	<i>laudāueram</i>	<i>monueram</i>	<i>laudāuerō</i>	<i>monuerō</i>
<i>laudāuistī</i>	<i>monuistī</i>	<i>laudāuerās</i>	<i>monuerās</i>	<i>laudāueris</i>	<i>monueris</i>
<i>laudāuit</i>	<i>monuit</i>	<i>laudāerat</i>	<i>monuerat</i>	<i>laudāerit</i>	<i>monuerit</i>
<i>laudāuimus</i>	<i>monuimus</i>	<i>laudāuerāmus</i>	<i>monuerāmus</i>	<i>laudāuerimus</i>	<i>monuerimus</i>
<i>laudāuistis</i>	<i>monuistis</i>	<i>laudāuerātis</i>	<i>monuerātis</i>	<i>laudāueritis</i>	<i>monueritis</i>
<i>laudāuērunt</i>	<i>monuērunt</i>	<i>laudāuerant</i>	<i>monuerant</i>	<i>laudāuerint</i>	<i>monuerint</i>

Fonte: Elaboração própria

Observando esses dados, de imediato, é possível concluir que *u* é a realização de [perf], já que Asp entra na derivação após *Voice*, que é ∅. Com isso, seu expoente virá após a primeira VT. Asp possui sua própria VT, *-i*. Esse elemento é fonologicamente idêntico à VT vista no tempo futuro, mas não é possível que sejam o mesmo IV, porque é impossível mapear os contextos de inserção necessários conjuntamente: o *-i* anterior aparecia após

T apenas no futuro do *īnfectum*, e o que acabamos de encontrar vem depois de Asp em todos os tempos do *perfectum*. Não há nenhum elemento em comum. Dessa forma, assumiremos que a semelhança é acidental, ou seja, uma homofonia; há, então, outro IV *-i* no vocabulário do latim, este especificado para [perf].

Com relação a T, é possível dizer que, apesar do nome “pretérito perfeito”, não há a configuração morfossintática associada a passado nessa formação (EMBICK, 2015). Assim, a combinação do Asp de perfeito com o T de presente produz o pretérito perfeito; com o T de passado, o *mais-que-perfeito*; e com o futuro, o futuro perfeito. Isso faz muito sentido quando se observa que o funcionamento de T no *perfectum* é idêntico ao do *īnfectum*, mantendo-se \emptyset no presente e compartilhando um mesmo morfema para as outras duas configurações – nesse caso, *-er*. Para T, a única diferença entre as estruturas do *perfectum* e do *īnfectum* é a presença de [perf]; assim, sua nova realização terá as mesmas especificações que *-b*, mas com dados contextuais extras. No pretérito perfeito, como T não se realiza, sua VT também não o faz; nos outros dois tempos, as mesmas VTs que acompanhavam T no *īnfectum* reaparecem, o que era de se esperar, posto que, para esses nós, nada mudou. Naturalmente, todas as VTs sofrerão os mesmos processos de antes, sendo deletadas diante de vogais ou encurtadas diante dos contextos específicos listados em (5c). Não há necessidade de postular nenhuma regra adicional.

As desinências número-pessoais incluem alguns IVs novos apenas no pretérito perfeito. A primeira pessoa singular, a segunda singular, a segunda plural e a terceira plural são todas diferentes do *īnfectum*. Na primeira pessoa, há um *ī*, e a VT foi deletada, o que é um efeito da regra sistematizada em (5a), que também apaga a VT da terceira pessoa plural. Tal alomorfe foi inserido devido a [perf], então a especificação do seu IV será a de uma primeira pessoa ([aut, part]) com detalhamento de contexto. O mesmo raciocínio vale para *-stī* e *-stīs*, mas para as configurações de segunda pessoa singular e plural, e *-ērunt*, para a de terceira plural¹². Um detalhe é que a condição de inserção desses IVs número-pessoais marcados para [Asp] é que eles são sensíveis à adjacência linear (fonológica), ou seja, precisam de mais que apenas estar no mesmo domínio de fase que [Asp], mas sim serem linearizados seguidamente dele. Isso não significa adjacência morfológica, já que T sempre intervirá; mas, se T for \emptyset , eles podem reagir a [Asp].

Nos outros tempos, as desinências finais se comportam exatamente como as das formas paralelas no *īnfectum*. No *mais-que-perfeito*, a primeira pessoa singular é *-m*. Assim como no imperfeito, *-m* entra aqui por ser mais especificado, contendo o traço [event]; a segunda pessoa singular e a segunda plural voltam a ser *-s* e *-tis*, porque T se realizou entre Asp e Agr; como *-stī* e *-stīs* são especificadas para adjacência linear a [perf], isso as bloqueia. No futuro perfeito, *-ō* reaparece, porque, independentemente da presença de

12 É notável a semelhança entre *-ērunt* e os IVs que apareceram antes nessa posição, *-nt* e *-unt*, mas não há possibilidade de decomposição dessa peça.

Asp, a configuração propícia para (3) foi estabelecida. Assim, [part] é deletado de Agr e -m fica inelegível. O futuro perfeito é derivado de maneira natural das especificações de traços e regras já estabelecidas, sem nenhuma necessidade de ajustes.

A lista dos novos IVs que apareceram no *perfectum* é relatada em (6):

6. Itens de vocabulário – *perfectum*.
- | | | | |
|------------------|-------|-----------------------|---------|
| T[perf] | ↔ -u | [aut, part] / [perf]^ | ↔ -ō |
| VT[perf] | ↔ -i | [part] / [perf]^ | ↔ -stī |
| T[past] / [perf] | ↔ -er | [part, pl] / [perf]^ | ↔ -stis |

Um efeito novo é que a VT desaparece por completo na segunda conjugação. Isso ocorre em todos os verbos dessa classe no perfeito (ARONOFF, 1994), então vamos propor uma regra de reajuste que deleta a VT adjacente à raiz se ela for seguida do traço [perf] apenas na segunda conjugação.

Regra de reajuste – VT + [perf].
 $\sqrt{\text{II}}^{\wedge} / \text{VT} / \rightarrow \sqrt{\text{II}}^{\wedge} / \emptyset / / \text{---}^{\wedge} [\text{perf}]$

Com isso, todas as formas foram devidamente cobertas pelos IVs propostos e com as regras pós-sintáticas estabelecidas como atuantes na língua.

Considerações finais

Este trabalho almejou apresentar uma descrição detalhada de parte do paradigma verbal latino. Ainda que pequena, essa fração demonstra uma grande variedade não só de itens de vocabulário, como também de efeitos de interação. A análise teve como proposta manter a sintaxe o mais enxuta possível, postulando que a ausência de especificações também é significativa. Isso promoveu a formação de um conjunto de traços diminuto, mas capaz de produzir a interpretação de seis tempos. As propostas para inserção foram baseadas nos expoentes fonológicos disponíveis e, sempre que foi necessário recorrer a operações adicionais, buscou-se motivar a escolha. Acredita-se que o trabalho cumpre o seu objetivo de servir como uma investigação aprofundada do latim tendo a própria língua como foco, deixando oportunidades abertas para abordar o restante do paradigma.

REFERÊNCIAS

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; SCHÄFER, F. The properties of anticausatives crosslinguistically. *Phases of interpretation*, v. 91, p. 187-211, 2006.

ARONOFF, M. *Morphology by itself: Stems and inflectional classes*. Cambridge: MIT Press, 1994.

BALDI, P. *The foundations of Latin*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010.

BASSANI, I. D. S.; LUNGUINHO, M. V. Revisitando a flexão verbal do português à luz da Morfologia Distribuída: um estudo do presente, pretérito imperfeito e pretérito perfeito do indicativo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*, v. 5, p. 199-227, 2011.

CALABRESE, A. Allomorphy in the Italian passato remoto: A Distributed Morphology analysis. *Language and Information Society*, v. 18, p. 1-75, 2012.

CALABRESE, A. Investigations on markedness, syncretism and zero exponence in morphology. *Morphology*, v. 21, n. 2, p. 283-325, 2011.

EMBICK, D. *The Morpheme: A Theoretical Introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

EMBICK, D. *Localism versus globalism in morphology and phonology*. Cambridge: MIT Press, 2010.

EMBICK, D. Features, syntax, and categories in the Latin Perfect. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, Mass, v. 31, n. 2, p. 185-230, 1 sem. 2000.

FARIA, E. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

HALLE, M. Distributed morphology: Impoverishment and fission. *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 4*, p. 125-150, 2000.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed Morphology and Pieces of Inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (ed.). *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1993. p. 111-176.

HARLEY, H. On the identity of roots. *Theoretical Linguistics: An Open Peer Review Journal*, v. 40, n. 3-4, p. 225-276, 2014.

HARLEY, H. External arguments and the Mirror Principle: On the distinctness of Voice and v. *Lingua*, v. 125, p. 34-57, 2013.

HARLEY, H.; NOYER, R. Distributed morphology. *Glott international*, v. 4, n. 4, p. 3-9, 1999.

KRATZER, A. Severing the external argument from its verb. In: ROORYCK, J.; ZARING, L. (ed.). *Phrase structure and the lexicon*. Heidelberg: Springer Science & Business Media, 1996. p. 109-137.

MARANTZ, A. Verbal argument structure: Events and participants. *Lingua*, v. 130, p. 152-168, 2013.

MARANTZ, A. *Words and Things*. Handout: MIT, 2001.

MARANTZ, A. No Escape from Syntax: Don't try morphological analysis in the privacy of your own Lexicon. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, Philadelphia, v. 4, n. 2, p.221-225, 1997.

MEDEIROS, A. B. *Traços morfossintáticos e subespecificação morfológica na gramática do português: um estudo das formas participiais*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

OLTRA-MASSUET, M. I. *On the notion of theme vowel: A new approach to Catalan verbal morphology*. 1999. Tese (Doutorado) - Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1999.

REICHENBACH, H. The tenses of verbs. In: MEISTER, J. C.; SCHERNUS, W. (ed.) *Time: From Concept to Narrative Construct: a Reader*. Berlin: Walter de Gruyter, 1947. p. 1-12.

Mudança construcional pós-construcionalização de *a gente* e *você* no português brasileiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3013>

Sebastião Carlos Leite Gonçalves¹
Marcelo Henrique Vieira de Faria²

Resumo

Neste artigo, nosso objetivo é reinterpretar o processo de mudança das construções pronominais *a gente* e *você* do português brasileiro (PB), à luz do quadro teórico-metodológico dos Modelos Baseados no Uso da Língua (BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). A partir de evidências diacrônicas disponíveis em trabalhos de outros autores (CINTRA, 1972; LOPES, 2003; FARACO, 1996; MENON, 1996, dentre outros), e de dados reais do português brasileiro falado no interior paulista (GONÇALVES, 2007), defendemos que, após as duas construções integrarem a rede de pronomes pessoais, elas desencadeiam mudanças pós-construcionalização, passando a integrar também a rede de indeterminação de sujeito. As mudanças pós-construcionalização de *você* e *a gente* decorrem de mudanças sintáticas que o novo paradigma pronominal acarreta na gramática do PB.

Palavras-chave: construcionalização; mudança construcional; pronomes.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; sebastiao.goncalves@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-1798-729X>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; marcelo.faria@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9896-813X>

Post-constructionalization constructional change of *a gente* and *você* in Brazilian Portuguese

Abstract

In this paper, our goal is to reinterpret the change process of the pronominal constructions *a gente* and *você*, under the theoretical-methodological framework of the Usage-Based Models of language (BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Based on diachronic evidence available in researches by other authors (CINTRA, 1972; LOPES, 2003; FARACO, 1996; MENON, 1996, among others), and real data from Brazilian Portuguese spoken in the countryside of São Paulo State (GONÇALVES, 2007), we argue that two constructions are first constructionalized as part of the pronominal constructions network and then they trigger post-constructionalization changes, also integrating the subject indeterminacy network. The post-constructionalization changes of *você* and *a gente* result from syntactic changes that the new pronominal paradigm brings about in the BP grammar.

Keywords: constructionalization; constructional change; pronouns.

Introdução

O quadro pronominal do português brasileiro (daqui em diante, PB) tem sido objeto de investigação em diferentes modelos teóricos. Citemos como pioneiros da temática e a título de exemplos o trabalho histórico de Cintra (1972), o trabalho gerativista de Duarte (1993) e os trabalhos sociofuncionalistas de Omena (1996), Omena e Braga (1996), Faraco (1996), Menon (1996, 2006) e Lopes (2003). Dentre esses diversos autores, muitos tratam do percurso de mudança que faz emergir das expressões nominais referenciais *gente* e *Vossa Mercê* os pronomes *a gente* e *você*, de primeira pessoa do plural e segunda do singular, respectivamente. A maioria desses autores aponta que a introdução desses novos pronomes no paradigma pronominal foi responsável por desencadear diversas outras mudanças na sintaxe do PB, principalmente no que diz respeito à simplificação de concordância verbal e ao preenchimento da posição de sujeito, como investiga profundamente Duarte (1993). Na mesma linha temática desses trabalhos citados, este artigo procura contribuir também com entendimento da categoria de pronomes no PB, porque o tema é vasto.

Ao analisar as regras de preenchimento da posição de sujeito no PB, Duarte (1993) constata que um processo de mudança em curso vem afetando também as estratégias de indeterminação do sujeito. A autora explica que, com a entrada de *a gente* e *você* no paradigma pronominal, as marcações de pessoa no verbo se reduzem praticamente às formas de primeira e terceira pessoas do singular, considerando o dialeto não padrão no qual a concordância verbal plural é regra variável. Como reflexo dessa interação de regras e para evitar ambiguidades, o preenchimento da posição de sujeito vem se tornando cada vez mais frequente, evidência que revela uma mudança paramétrica que

está tornando o PB, de língua de preenchimento facultativo da posição de sujeito ([+pro-drop]), língua de preenchimento obrigatório ([-pro-drop]). Soma-se a esse quadro o quase desaparecimento do clítico *se* como estratégia de indeterminação do sujeito, com o qual passam a concorrer expressões referenciais indefinidas.

Considerado esse panorama de mudança no PB, focalizamos, neste artigo, os usos das construções pronominais *a gente* e *você* como estratégia de indeterminação de sujeito, em razão do percurso de mudança por que passaram e que as tornou diferenciadas dos outros pronomes que sempre se mantiveram estáveis no sistema pronominal. A esse respeito, as ocorrências em (1) e (2), extraídas das amostras de fala do nosso corpus de análise³, exemplificam o fenômeno investigado neste artigo.

1. Inf.2: foi um sufoco né J?
Inf.1: e O(u)tra... te/ o o telefone tocava **cê ficava** ((inf. respira ofegante))até
Inf.2: até com medo de atendê(r) né? (BDI, AI-001-CAS, L. 70)

2. Inf.5: quem é que sabe sob pressão usá(r) uma arma?
Inf.4: ¹⁰[o bandido]
Inf.2: ¹⁰[ninguém] ninguém... e o(u)tra
Inf.1: na hora do susto Inf.4.: eu acho que o bandido também
Inf.5: uma arma na mão **cê ta tremendo... cê num vai**¹¹[**acertá(r) o tiro**]
Inf.2: ¹¹[e o(u)tra... **a gente TREme**] (BDI, AI-001-CAS, L. 107)

Em (1), claramente a referência dêitica à segunda pessoa do discurso é anulada, porque o Inf.1 relata um acontecimento passado de que o interlocutor não fez parte. Em (2), o diálogo entre os informantes se instaura a partir de um contexto discursivo hipotético estimulado por uma pergunta inicial (*quem sabe usar uma arma sob pressão?*); esse caráter hipotético é favorecedor da referência indefinida de *(vo)cê* e *a gente*, que, originalmente dêiticos, não incluem as pessoas do discurso. Esses usos das duas construções pronominais são possíveis de serem interpretados como estratégia de indeterminação do sujeito, como pretendemos argumentar neste artigo.

A justificativa para a investigação desse tema se assenta no fato de as duas construções pronominais em exame estarem apresentando mudanças não só de natureza morfossintática, mas também semânticas e pragmáticas, o que nos leva a

3 A maioria das ocorrências exemplificativas usadas neste artigo provém do Banco de Dados Iboruna (BDI). Ao final das ocorrências, identificamos, quando é o caso, o banco de dados (BDI), o tipo de amostra (AC ou AI), seguida do número que a identifica e da linha de onde a ocorrência foi extraída.

adotar como referencial teórico-metodológico o quadro dos *Modelos Baseados no Uso* (BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2010), que, amparado na Gramática de Construções (GOLDBERG, 2006; CROFT, 2001) e na abordagem construcional da mudança (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), não dissocia forma e significado. Processos fonológicos que levam à cristalização de *a gente* e à redução fonética de *você* não serão contemplados, neste artigo, na descrição dos aspectos da forma dessas duas construções.

Metodologicamente, nossas análises são essencialmente qualitativas. De trabalhos diacrônicos envolvendo processos de mudança das construções pronominais *a gente* e *você* (CINTRA, 1972; FARACO, 1996; LOPES, 2003; MENON, 2006), recolhemos resultados e os reinterpretemos dentro do quadro da abordagem construcional da mudança (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). A esses resultados reinterpretados, acrescentamos evidências empíricas provenientes de amostras do PB falado no interior paulista, reunidas no Banco de dados Iboruna (GONÇALVES, 2007). Em vista da diversidade de estratégias de indeterminação, recorreremos, secundariamente, a dados analisados por outros autores.

Esboçada nossa proposta mais geral, este artigo tem duplo propósito: (i) reinterpretar a mudança dos usos pronominais de *a gente* e *você* à luz da proposta teórico-metodológica dos Modelos Baseados no Uso (BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013); (ii) apresentar uma proposta de rede taxionômica das estratégias de indeterminação do sujeito disponíveis no PB, para nela localizar as construções pronominais *a gente* e *você*.

Além desta introdução e para cumprir nossos objetivos, o artigo segue estruturado da seguinte forma: na segunda seção, apresentamos como subsídios teóricos os Modelos Baseados no Uso e noções gerais sobre a indeterminação do sujeito; na terceira seção, com base na abordagem construcional da mudança, reinterpretemos o percurso de mudança de que resultaram as construções pronominais *a gente* e *você* e a mudança construcional pós-construcionalização desses pronomes; na quarta seção, central deste artigo, apresentamos nossa proposta de rede taxionômica de estratégias de indeterminação do sujeito no PB, localizando nela as construções pronominais em análise. Terminamos o artigo, à guisa de conclusão, com nossas considerações finais, seguidas das referências.

Modelos Baseados no Uso da língua e indeterminação do sujeito

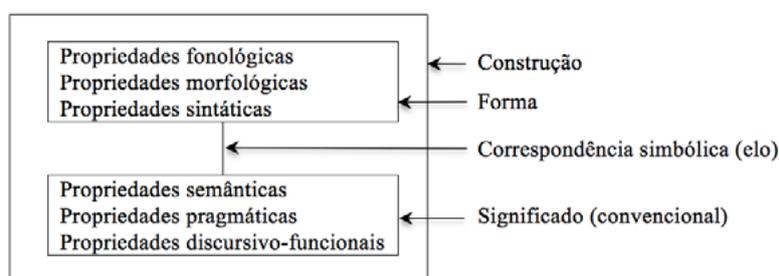
As análises deste artigo têm suas bases teóricas ancoradas nos *Modelos Baseados no Uso* (doravante, MBU) (BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2010), vertente que conjuga postulados teóricos advindos de diferentes teorias de base funcional e cognitiva (CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995; 2006; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), ao associar, na descrição das línguas, funções da linguagem a aspectos cognitivos⁴.

4 Ao leitor interessado em conhecer tipos de análise de fenômenos linguísticos desenvolvidos sob essa abordagem teórica, remetemos ao trabalho de Bybee (2010) e ao de Traugott e Trousdale (2013).

Como pressuposto fundamental, os MBU assumem que a língua é um sistema adaptativo complexo que comporta, ao mesmo tempo, estrutura, variação e gradiência, e, por isso, a gramática nunca pode ser considerada produto acabado, mas sempre emergente de situações comunicativas reais, responsáveis pela regularização e padronização das representações linguísticas (BYBEE, 2010). Assim, discurso e gramática devem ser estudados em conjunto, porque são centrais na compreensão de como a língua se estrutura.

Concebendo a língua como parte da cognição humana, os MBU defendem que processos de conceptualização específicos à língua não diferem de processos cognitivos de domínio geral, tais como, os processos cognitivos de *categorização*, *chunking*, *memória enriquecida*, *analogização* e *associações transmodais* (vd. BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Sob essa concepção e valendo-se de um modelo cognitivo de gramática (vd. LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 1995), os MBU propõem que a gramática é simbólica e constituída de um inventário estruturado de redes de construções, organizado em diferentes níveis. Assim, a construção, como entidade teórica, passa a ser a unidade de análise apropriada para a descrição morfossintática da língua. Mais especificamente, *construção* é qualquer unidade simbólica com forma e significado pareados, construto teoricamente sintetizado por Croft (2001) num esquema bastante conhecido que explicita em que consistem os polos da forma e do significado, conforme se observa na figura 1, reproduzida do autor.

Figura 1. A estrutura simbólica de uma construção



Fonte: Croft (2001, p. 18, tradução nossa)

Na Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001), uma rede taxionômica representa construções interligadas no plano horizontal e vertical. Cada construção representada em um nível apropriado da rede, do mais esquemático e geral ao mais específico, constitui um nó da rede. Goldberg (1995) propõe que a elaboração de redes radiais de construções deve obedecer a princípios psicológicos de adequação da gramática e prevê, no plano horizontal da rede, a existência de quatro elos relacionais: i) *por polissemia* (relação entre um sentido específico e alguma extensão desse sentido); ii) *por subpartes* (partes de uma construção mais ampla existem independentemente como construções particulares); iii) *por instanciação* (elementos fixos de uma construção específica podem instanciar outra construção); iv) *por extensão metafórica* (projeção de

sentido de uma construção pode construir construção de um outro domínio semântico). Já no plano vertical da rede, as construções se ligam por elos de herança: um nó de nível apropriado da rede herda propriedades de nós dominantes, numa relação assimétrica, porque uma construção A, de nível mais alto, motiva uma construção B, de nível mais baixo, se, e somente se, B herda traços de A.

Na abordagem construcional da mudança linguística, torna imperioso descrever e explicar como a configuração da rede é afetada por processos de mudança e como ela se reestrutura em face dessas mudanças. Para essa tarefa, Traugott e Trousdale (2013) buscam explicar, pois, como processos cognitivos de domínio geral operam na língua e na mente do falante na criação e na convencionalização de novas construções, e propõem o reconhecimento de dois processos de mudanças: a *mudança construcional* e a *construcionalização*. Enquanto o primeiro tipo não prevê surgimento de novas construções na rede construcional, porque trata de mudanças graduais que afetam apenas uma das faces da construção (ou a forma ou o significado), o segundo é o que, de fato, faz surgir na rede novas construções com função tanto procedural (gramatical) quanto conteudística (lexical), porque micropassos de mudança motivados por *neoanálise* e *analogização* levam, ao final, à alteração de propriedades de forma e de significado. Da relação entre esses dois processos, podemos apreender que a *mudança construcional*, por operar em etapas graduais, alimenta a *construcionalização*, e, uma vez surgida, a nova construção pode se submeter a *mudanças construcionais pós-construcionalização*, dando início a um novo ciclo de mudança. É exatamente esse percurso de mudança pós-construcionalização que esperamos deixar ilustrado neste artigo a partir de nosso objeto de análise.

Para o tratamento das construções de indeterminação pronominal, nos baseamos nos postulados de Benveniste (1989) dedicados à categoria *pessoa* como instância do discurso. Para o autor, como o processo de comunicação decorre das relações de interlocução estabelecidas entre as pessoas do discurso, da qual o enunciado é apenas produto, o discurso comporta, então, unicamente duas pessoas: a primeira pessoa, o EU (o locutor), e a segunda pessoa, o NÃO-EU (o alocutário), permanecendo a terceira pessoa fora das manifestações de subjetividade da linguagem, por representar a NÃO-PESSOA ou o mundo objetivo. Assumindo essa definição de pessoa, é importante ter claro que, ao tratar da estrutura das relações de pessoa no verbo, o processo de pluralização a que se submetem as pessoas do discurso não representa, pela sua singularidade, o EU e o TU quantificados, mas apenas ampliados ao alcance do NÃO-EU e/ou da NÃO-PESSOA (BENVENISTE, 1989). Esses pontos destacados do autor são importantes para que possamos distinguir o caráter indeterminado das construções *a gente* e *você*.

No que se refere ao processo de indeterminação do sujeito, assumimos a posição de Milanez (1982) e Rollemberg *et al.* (1991), para os quais, tratar da indeterminação do sujeito implica, na realidade, ter de lidar com a indeterminação da referência do sujeito. Milanez (1982) argumenta que, mesmo que se aponte o significado de não-determinação

de um agente verbal para esse expediente sintático, o que está em jogo é o fato de se desconhecer ou não poder determinar a referência do sujeito, referência que, nos estreitos limites da oração, não está precisada, estabelecida.

Castilho (2010) postula que *sujeito referencial* é aquele que destaca determinado referente de um conjunto dos referentes possíveis que compartilham as propriedades indicadas pelo sintagma nominal-sujeito. A indeterminação, portanto, vai em direção contrária a essa definição, isto é, não se destaca, ou não é possível destacar, um referente de um conjunto de referentes possíveis.

Milanez (1982) estabelece um paralelo entre sujeitos identificados e específicos com a noção de *generalização*. Para a autora, sujeitos que não são identificados e específicos estão dentro de construções cuja referência não se estabelece com um ou mais seres específicos e identificáveis, mas que pode envolver, indistintamente, qualquer uma das pessoas do discurso, inclusive a não-pessoa, ou as pessoas do discurso e a não-pessoa de uma só vez. Cabe, neste ponto, a distinção apresentada pela autora entre *indeterminação* e *indefinição*. Uma aparente semelhança envolve esses conceitos, em razão de por trás deles estar a noção de *imprecisão*. Entretanto, há diferenças que particularizam a indeterminação e a indefinição. Sintaticamente, as estratégias de indeterminação são bem distintas entre si, enquanto apenas formas lexicais de terceira pessoa marcam a indefinição. O traço de generalização é uma característica essencial da indeterminação, enquanto para a indefinição ele é apenas uma possibilidade. Assim, Milanez (1982, p. 39, grifos do autor) afirma que:

[...] mesmo quando generaliza, a indefinição distingue-se da indeterminação pela natureza *limitada* dessa generalização. Ou seja, os recursos de indefinição *sempre* pressupõem um conjunto "fechado" de elementos que pode ser expresso ou na sua totalidade [...] ou no seu esvaziamento [...] ou parcialmente.

Sob essa perspectiva, esse aspecto generalizador que se apresenta na indefinição difere do aspecto apresentado na indeterminação, a qual não apresenta o aspecto quantitativo em relação a um conjunto.

Com base nessa breve incursão teórica, entendemos por *indeterminação do sujeito* o fato de não ser possível, dentro de um contexto discursivo, se alcançar uma identidade referencial para o argumento sujeito, esteja ele expresso ou não nos limites da oração. Se a referência não é recuperável, porque não foi precisada ou determinada na totalidade do discurso, ela é, então, uma referência indeterminada. Desse modo, nos parece mais apropriado tratar a estratégia de indeterminação do sujeito como um expediente mais pragmático do que sintático, porque o que torna indeterminado o sujeito é, em primeiro lugar, a intenção do falante, que, por uma razão qualquer, não sabe ou não quer individuar, precisar, apontar o referente do argumento sujeito previsto na estrutura argumental do

predicado. A partir daí, a noção de sujeito que adotamos aqui não se limita apenas a uma categoria puramente sintática. Se assim fosse, seria contraditório tratar como indeterminados casos de sujeito expressos lexicalmente, como é, por exemplo, o caso de sujeitos pronominais que operam indeterminação. Assumimos, portanto, que o sujeito expresso sempre tem uma função referencial, seja determinada ou indeterminada.

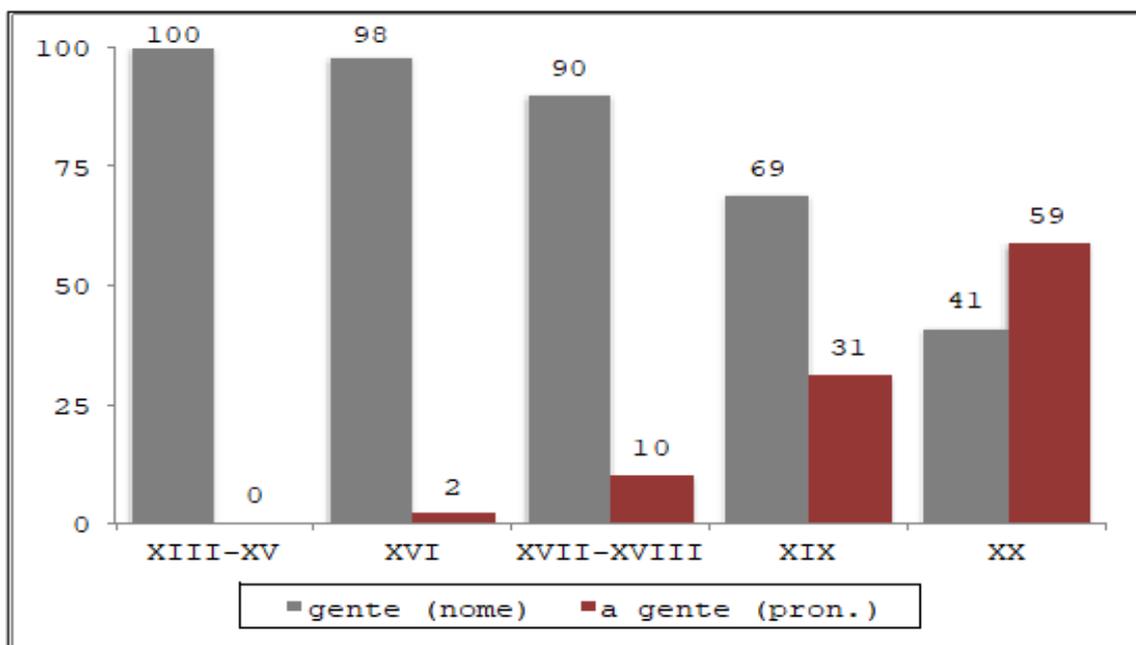
A inserção de *a gente* e *você* no paradigma pronominal do PB

Embora a gramaticalização de nome a pronome não seja processo tão produtivo se comparado ao quadro de conectivos que se gramaticalizam a partir de diferentes bases lexicais ou mesmo gramaticais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios), há na literatura linguística inúmeros estudos dedicados aos processos de gramaticalização de que resultaram os pronomes *a gente* e *você*. Como apontam esses estudos, o pronome *a gente* tem como origem o substantivo *gente* (OMENA; BRAGA, 1996; LOPES, 2003), e o pronome *você*, a expressão de tratamento *Vossa Mercê* (CINTRA, 1972; FARACO, 1996; LOPES, 2003; MENON, 2006). Nesta seção, apresentaremos alguns dos aspectos históricos mais relevantes para o presente artigo.

Gaffiot (1934 *apud* MENON, 1996) aponta que a palavra *gente* origina-se do latim *gens*, *gentis* e possuía vários significados: raça, estirpe, linhagem, família, raça de povo, povo (em ordem decrescente: gente, nação, cidade), povo de uma cidade, país, região, lugar, bárbaros, tendo como gênero a raça humana, o gênero humano.

Segundo Lopes (2003), o nome *gente* começa a se cristalizar a partir do século XVI, e sua função de expressar coletivo entra gradativamente em desuso. Paralelamente a essa mudança, segundo a autora, a palavra *homem*, como pronome de referência indefinida, começa a desaparecer no português arcaico, em razão da entrada da forma cristalizada *a gente* com função de designar os seres de maneira coletiva, genérica, indeterminada, entre os quais o falante poderia estar incluído. Assim, *a gente* adquire traços dêiticos de primeira pessoa do discurso, pois sua interpretação passa a ser "todo mundo (todas as pessoas), inclusive eu" (LOPES, 2003, p. 64). Os contextos ambíguos serviram de gatilho para que, a partir do século XVI, os usos de *a gente* comesçassem a ascender; entre os séculos XVII e XIX, esses usos crescem progressivamente, marcando um período de transição, até a forma se implementar definitivamente, no século XX, como pronome variante do pronome *nós*, mas preservando a concordância com o verbo em terceira pessoa. Essa trajetória de mudança de nome a pronome pode ser vista na figura 2, extraída de Lopes (2003).

Figura 2. Percurso histórico da pronominalização de *a gente*



Fonte: Lopes (2003, p. 104)

Em clássico estudo sobre as formas de tratamento no português, Cintra (1972) atribuiu a mudança e expansão das formas nominais de tratamento, e sua posterior especialização, à hierarquização da sociedade portuguesa. Para o autor, o uso de cada forma de tratamento era apropriado apenas a determinadas camadas sociais. Composta de pronome possessivo de segunda pessoa plural e nome, a forma de tratamento *Vossa Mercê* era empregada, inicialmente, apenas como distinção honorífica da pessoa do rei. Ao longo do tempo, se vulgariza por exigência de classes emergentes, como a dos burgueses, e deixa de ser de uso exclusivo para referência à figura soberana do rei. Posteriormente, para distinção honorífica do rei, surgem as formas de tratamento *Vossa Alteza*, e, depois, *Vossa Majestade*. A partir daí, o uso de *Vossa Mercê* continua descendo na escala social e passa a não mais reportar distinção social, momento em que surgem, por erosão fonética motivada pela alta frequência de uso, as variantes históricas *vossuncê*, *vossuncê* e, finalmente, *você*, que emerge, no século XVII, como forma dêitica concorrente do pronome de segunda pessoa do discurso, *tu*. Como pronome, *você* preserva de sua fonte o traço de concordância do verbo em terceira pessoa e assume como variante plural *vocês*, que suplanta totalmente o pronome *vós* no PB contemporâneo. Os pronomes *tu* e *você* têm distribuição diatópica no PB; quando usados como variantes, não costumam marcar relações de cortesia e neutralizam no verbo as distinções morfológicas que os diferenciavam (SCHERRE *et al.*, 2015).

O quadro 1 abaixo, reproduzido de Duarte (2019), mostra como a franca entrada de *você* e *a gente* impactou o paradigma pronominal e reduziu a morfologia de concordância.

Quadro 1. Pronomes pessoais e flexão verbal no presente do indicativo no PB

PESSOA	SINGULAR	PLURAL
1 ^a .	<i>Eu trabalho</i>	<i>Nós trabalhamos</i> A gente trabalha
2 ^a .	<i>Tu trabalha(s) ~</i> Você trabalha	<i>Vós trabalhais</i> Vocês trabalha(m)
3 ^a .	Ele/ela trabalha	<i>Eles/Elas trabalha(m)</i>

Fonte: Duarte (2019, p. 131)

Como descreve a autora, de seis pronomes pessoais do português clássico (séculos XVI-XVIII) – singular *eu, tu, ele/ela* e plural *nós, vós, eles/elas*, que projetavam no verbo seis desinências de concordância próprias, perde-se o pronome *vós* e a flexão verbal a ele associada e, a partir do século XIX, fixam-se os pronomes *você/vocês* e *a gente*. Conforme se apreende no quadro da autora, as seis desinências verbais se reduzem a cinco, consideradas as coexistências de *tu* e *você* e de *nós* e *a gente* no uso padrão da língua, e a apenas duas, se consideradas as prevalências de *você* sobre *tu* e de *a gente* sobre *nós* e a não realização de concordância verbal com os pronomes plurais.

A partir dessa breve incursão histórica, concluímos que, embora a passagem de nome a pronome seja comum a *a gente* e a *você*, essas construções pronominais têm histórias opostas no que se refere ao uso dêitico. A forma *você* se desenvolve de uso originalmente dêitico, com valor referencial altamente específico, invariável e contextualmente definido (com o referente disponível na situação da interação) e, ao longo do tempo, tem sua foricidade abstratizada, em direção a usos dêíticos de sentido constante (referência à segunda pessoa do discurso) e referência variável (qualquer interlocutor), com valor genérico *default*, que só se especifica no contexto situacional, ou se mantém indefinido, no contexto linguístico, servindo à estratégia de indeterminação do sujeito. A forma *a gente*, por sua vez, na direção contrária de *você*, se desenvolve de usos não dêíticos, com valor referencial genérico e indefinido, advindo do traço plural coletivo que o nome comporta. Ao longo do tempo, e ao se abstratizar, adquire traços dêíticos, mantendo o traço coletivo, que permite, no contexto situacional, referenciar deiticamente as pessoas envolvidas no discurso (referência à primeira pessoa do plural), ou operar, no contexto linguístico, referência indefinida, não incluindo necessariamente falante e ouvinte, e servindo, portanto, de estratégia de indeterminação do sujeito.

A mudança construcional de *a gente* e *você*

Uma expressão referencial pode ser concebida como uma categoria que comporta graus, numa escala em que se posicionam num ponto focal entidades de referência altamente específica, e, no outro, entidades de referência totalmente indefinida, ou totalmente nula,

como é o caso extremo de expletivos que, não tendo conteúdo semântico, integram certas construções como meros marcadores formais de preenchimento da posição de sujeito (cf. usos expletivos de *it*, do inglês, e *il*, do francês, em frases como *it's raining* e *Il pleut*, respectivamente, e usos de sujeito nulo em frases correspondentes do PB, como *está chovendo*).

Milanez (1982) argumenta que a indeterminação não é fenômeno de natureza absoluta, porque certos recursos de indeterminação são mais generalizantes que outros, a exemplo dos pronomes *nós* e *a gente*, que indicam uma abrangência ampla, podendo incluir o EU + NÃO-EU + NÃO-PESSOA, diferentemente do que acontece com o pronome *eles* que comporta apenas a NÃO-PESSOA. Segundo afirmação da autora, “se se faz presente, por exemplo, uma referência a um grupo social em que se integra o agente verbal, sua abrangência pode se restringir, embora, ainda assim, ele continue representando um conjunto aberto de seres” (MILANEZ, 1982, p. 20).

Na literatura sobre indeterminação do sujeito, parece haver certa divergência entre os autores, pelo fato de certas noções, tais como, referência específica e não-específica, definitude, generalização, por exemplo, causarem certa ambiguidade ou se sobreporem. Para tratar de indeterminação, é necessário ter claras as noções de referencialidade, especificidade, definitude e generalidade, portanto. É em Lyons (1977) que encontramos uma tipologia de referenciação que sustenta nossa argumentação, neste artigo. O autor apresenta três tipos de expressões que, nas línguas naturais, podem fazer referência: (i) *expressões gerais*, que referem classes de indivíduos; (ii) *expressões definidas*, que referem indivíduo específico ou alguma classe específica de indivíduos; (iii) *expressões indefinidas*, que não referem nem indivíduo específico nem alguma classe de indivíduos.

Relativamente a essa proposta de Lyons (1977), as construções pronominais *a gente* e *você*, que operam estratégias de indeterminação, se enquadram no tipo (iii) proposto pelo autor. Assim, é possível formular as restrições em (3) para o uso de *a gente* e *você* em estratégias de indeterminação do sujeito.

3. Restrições de uso de *a gente* e *você* em estratégias de indeterminação
 - a. para a construção pronominal *a gente*: (i) a referência não deve incluir nem a primeira nem a segunda pessoa do discurso; (ii) se inclui a primeira pessoa do discurso e exclui a segunda, o pronome não opera indeterminação.
 - b. para a construção pronominal *você*: (i) a referência não deve incluir a segunda pessoa do discurso; (ii) se inclui indivíduo específico ou alguma classe de indivíduo na qual a segunda e/ou a primeira pessoa do discurso estejam inseridas, o pronome não opera indeterminação.

É sob o entendimento de que as restrições acima operam nos usos indeterminados das construções pronominais *a gente* e *você* que defendemos o reconhecimento de mudanças construcionais que as atingem pós-construcionalização, porque, se, na passagem de nome a pronome, essas construções adquiriram traço dêitico para referência à primeira e à segunda pessoa do discurso, a mudança construcional ocorre se esse traço semântico-pragmático se perde por completo na estratégia de indeterminação. Por isso entendemos que, numa suposta escala de referencialidade, indeterminação e generalização não se encontram em um mesmo ponto, não podendo, portanto, ser tratadas como faces do mesmo fenômeno de indeterminação.

Detalhando nossa proposta de mudanças pós-construcionalização, consideramos que os pronomes pessoais têm por propriedade mais geral ser de natureza fórica. São palavras que não possuem conteúdo descritivo próprio, assumindo referência somente no uso (NEVES, 2008). No processo de mudança, ao perderem o estatuto de nome, as construções *a gente* e *você* passam a integrar, de modo coeso, o paradigma de pronomes no português, sujeitando-se às propriedades que essa classe comporta. Entretanto, um exame de ocorrências de uso em contextos reais de comunicação nos revela que construções nominais, e, conseqüentemente as pronominais, podem esmaecer traços de referencialidade, mesmo sendo esta uma propriedade semântica inerente a essas duas classes de construções.

Camacho, Dall'Aglio-Hattner e Gonçalves (2008), ao tratarem do substantivo no português falado culto no Brasil, evidenciam que estratégias sintáticas, semânticas e discursivas podem revelar graus de referência que um determinado nome pode assumir. A entidade referenciada pode deixar de ser individualmente especificada com a perda gradativa da referencialidade, a depender da função que o nome exerce na cadeia sintagmática. Pode-se extrair dessa descrição dos autores que o substantivo, no seu funcionamento discursivo, comporta **graus de referencialidade**, que vão desde uma **referencialidade nula**, quando em posição predicativa atuam como classificadores ou qualificadores, como em (4), até uma referencialidade **descritiva específica**, como em (6), passando por casos intermediários de **referencialidade genérica**, como em (5). De (4) a (6), sistematizamos os exemplos dados pelos autores em um *continuum* de graus de referencialidade do nome, de nula a específica e definida.

4. **Referencialidade nula do nome** [-genérica; -definida]
 - a. Aquilo me chocou [eu] ***era tão criança***. [DID SP 234] (qualificador)
 - b. ***Eu era aluna da Maria Ulineva***. [DID SP 234] (classificador). (CAMACHO *et al.*, 2008, p. 36, grifos nossos).

5. **Referencialidade genérica** [+ genérica; +/- definida]
- a. Dizem que **o baiano** [+ genérica; + definida] é preguiçoso... ((risos)) que **o:: cearense** [+ genérica; + definida] é preguiçoso... porque realmente você depois de comer aquilo tudo cê tem que ter uma hora pra descansar [DID RJ 328]
- b. **a gente toma vinho** [+ genérica; - definida] de acordo também...com o tipo de comida...se é carne...aqueles hábitos que a gente tem...**se é carne é vinho tinto** [+ genérica; + definida]... se é peixe **a gente usa vinho branco** [DID RJ 328]. (CAMACHO *et al.*, 2008, p. 36-37, grifos nossos).
6. **Referencialidade descritiva específica** [+ específica; + definida]
- a. tive a oportunidade de trabalhar **fazer uma cena com o:: o balê russo** [DID SP 234]
- b. **Eu era aluna da Maria Ulineva** [DID SP 234]. (CAMACHO *et al.*, 2008, p. 36, grifos nossos).

Aplicando o mesmo raciocínio de Camacho, Dall'Aglio-Hattner e Gonçalves (2008) aos casos das construções pronominais, é possível considerar que *a gente* e *você* também se submetem a tipo de processo semelhante. A perda gradativa de traços referenciais pode levar a um grau de generalidade tal que a indefinidade do referente passa a justificar usos indeterminados quando essas formas ocorrem em posição de sujeito. Ao chegar nesse ponto, essas construções pronominais perdem sua principal propriedade semântica de referir, de modo específico e definido, as pessoas do discurso, na medida em que assumem referência nula ou indeterminada. As ocorrências em (7) e (8) exemplificam essa linha de argumentação somente para o caso aqui focado.

- 7 Doc.: ah então ele TAva mesmo perseguindo?
 Inf.: TAva... então ele tava porque... é incrível **você sair d'um bairro** ir pa outro bairro e um moço ficar te seguindo... (BDI, AC-66-NE; L. 32).
- 8 Doc.: éh:: deixa eu te falá(r)... cê vai na iGREja?
 Inf.: vô(u)
 Doc.: qua/ éh:: que que você acha? cê acha imporTANteaSSIM... **a gente tê(r) religiÃO?**
 Inf.: eu a::Cho
 Doc.: POR que que cê acha?
 Inf.: porque:... que **a gente tem que tê(r) conTÁto com DEus** né?... (BDI, AC 002-RO; L. 114).

Em (7), a informante usa *você*, para se referir não à pessoa do interlocutor, mas a qualquer indivíduo que esteja na mesma situação sua, um claro exemplo de anulação de referência à segunda pessoa do discurso. Em (8), os dois usos de *a gente* não incluem o locutor

nem o alocutário, mas a NÃO-PESSOA, ou seja, as pessoas em geral, pois, no contexto, o documentador toma conhecimento de que a informante vai à igreja e, portanto, tem religião, e o uso de *a gente* não referencia as pessoas do discurso. Nesses usos específicos de *você* e *a gente* operando indeterminação de referência do sujeito, seguindo Soares (2018), afirmamos que as duas construções pronominais estão passando por um processo de mudança construcional pós-construcionalização, que resulta na criação de novos nós na rede pronominal de indeterminação de sujeito.

Uma proposta de rede

No PB, os falantes têm disponíveis diversas estratégias gramaticais para indeterminar o sujeito sentencial. A rede de indeterminação do sujeito abriga estratégias expressas por sintagmas verbais e sintagmas nominais, revelando, assim, uma rede radialmente difusa. Tradicionalmente, são reconhecidas duas formas de indeterminação de sujeito expressas por sintagmas verbais: (i) verbo sem sujeito e na terceira pessoa do plural (3p. pl.), como em (9); (ii) verbo na terceira pessoa do singular mais o clítico *se* (3p.sg.+*se*), considerado **índice de indeterminação do sujeito**, como em (10); e, possivelmente, pela própria definição, (iii) verbos na forma nominal de infinitivo impessoal (V.inf.impes.), que “não tem sujeito, porque não se refere a uma pessoa gramatical” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 484), como em (11).

9. ***Contaram-me***, quando eu era pequenina, a história duns naufragos. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 128, grifo nosso).
10. Ainda ***se vivia*** num mundo de certezas. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 128, grifo nosso).
11. ***Amar*** é a eterna inocência. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 484, grifo nosso).

Entretanto, além das estratégias discursivas de indeterminação de sujeito reconhecidas pela tradição gramatical, há, no uso efetivo do PB, várias outras estratégias, como as apontadas a seguir. Ainda no paradigma expresso por sintagmas verbais desprovidos de sujeito, autores como Neves (2008) reconhecem que a indeterminação pode se dar por meio de verbos na terceira pessoa do singular sem o clítico *se* (3p.sg.), embora a autora nada comente sobre o papel de possíveis preenchedores da margem esquerda do verbo da oração, como em (12).

12. Lá ***tira*** título de eleitor. [HO-D] (NEVES, 2018, p. 94, grifo nosso).

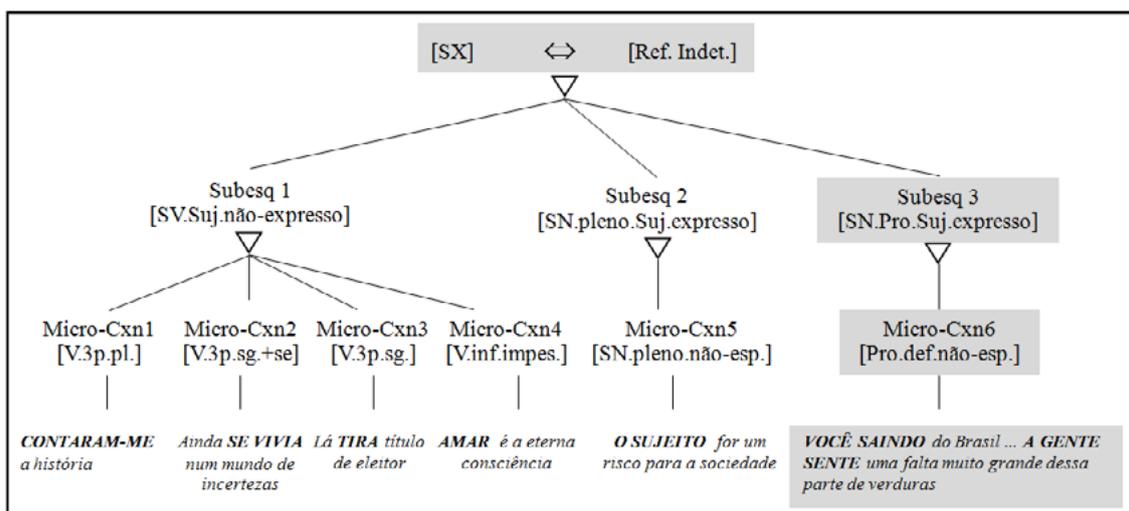
Como se vê, de (9) a (12), as estratégias de indeterminação se resolvem nos limites dos sintagmas verbais, diferentemente de outras em que a oração apresenta posição de sujeito preenchida por sintagma nominal de dois tipos: o primeiro, não-específico, como em (13), e o segundo, um pronome de referência indeterminada, como é o caso de *você* e *a gente*, em (14), construções alternantes da mesma estratégia exemplificadas por Neves.

13. Se **o sujeito** for um risco para a sociedade, um criminoso psicopata, coisa assim, aí **o cara** tem que ser tratado apenas. [AGO-R] (NEVES, 2018, p. 95, grifos nossos).
14. agora... é engraçado que **você** saindo do Brasil... **a gente** sente uma falta muito grande dessa parte de verduras. [DID RJ 328] (NEVES, 2008, p. 534, grifos nossos).

Não enquadramos, entre os casos acima, pronomes indefinidos (algum, nenhum, vários, todos etc.), porque, seguindo Neves (2008), essa classe deve ser tratada como especificador por operarem quantificação indefinida ou inexistente de entidades cuja referência não se pode identificar ou mesmo particular.

A partir desses dados, seguindo a proposta do modelo teórico que adotamos aqui, podemos chegar à rede mostrada na figura 3, na qual são localizáveis, em níveis de esquema, subesquema, microconstruções e construtos, as diversas estratégias de indeterminação de que o PB dispõe.

Figura 3. Rede taxionômica de indeterminação do sujeito no PB



Fonte: Elaboração própria

De acordo com a figura 3, a rede é construída de modo ascendente, porque cada nível representado constitui uma abstração dos níveis de ordem mais baixa. Em termos da representação da rede, isso significa que:

- (i) o esquema geral [SX] \leftrightarrow [Ref. indet.] representa a categoria mais abstrata de indeterminação do sujeito: no plano da forma, a construção aberta SX representa um sintagma genérico, possível de ser realizado, em X, por um verbo ou um nome, de forma a acomodar diferentes estratégias de indeterminação; o plano do significado [Ref. Indet.] comporta a noção de referência indeterminada;
- (ii) o nível intermediário da rede compõe-se de três subesquemas irmãos: Subesq1 [SV.Suj. não-expresso], Subesq2 [SN.pleno.Suj.expresso] e Subesq3 [SN,Pro.Suj.expresso], os quais dão conta das três estratégias morfossintáticas que operam a referência indeterminada;
- (iii) o nível mais baixo da rede, com seis microconstruções (Micro-Cxn), comporta os tipos de estratégia de indeterminação instanciados pelos respectivos subesquemas: a Micro-Cxn1 [V.3p.pl.], a Micro-Cxn2 [V.3p.sg.+se], a Micro-Cxn3 [V.3p.sg.] e a Micro-Cxn4 [V.inf. impes.], todas irmãs, especificam tipos de indeterminação resolvidas no âmbito do sintagma verbal sem sujeito expresso; a Micro-Cxn5 [SN.pleno.não-específico], filha única, admite preenchimento da posição de sujeito da oração por SN não específico; a Micro-Cxn6 [Pro.definido.não-específico], também como filha única, sanciona casos de sujeitos pronominais não específicos expressos na oração.
- (iv) (o nível do construto comporta a construção tal como empregada no uso da língua.

Organizamos, dessa forma, a família de construções de indeterminação do sujeito e, como parte de nossos objetivos, destacamos na rede a estratégia de indeterminação operada por *a gente* e *você*, que, abrigada na Micro-Cxn6, integra o Subesquema 3, que sanciona apenas estratégias de indeterminação operadas por SN pronominal expresso na oração.

Conforme mencionamos anteriormente, várias mudanças na sintaxe do PB foram desencadeadas na decorrência do processo de mudança por que passaram as construções *a gente* e *você* ao entrarem para o quadro pronominal. O preenchimento mais frequente da posição e o quase desaparecimento do clítico indeterminador se são apontados como reflexos da entrada de *você* e *a gente* no quadro pronominal do PB (DUARTE, 1993) e, como consequência, estratégias de indeterminação passam também a ser operadas por essas construções pronominais, que perdem estatuto referencial, após processo de construcionalização que as constituiu como pronomes, em favor da nova função que passam a desempenhar na estrutura argumental da oração. Esse é o

o fio condutor de nossa reinterpretação do fenômeno sob a abordagem construcional da mudança.

No que é próprio da organização da língua em redes, conforme previsto pela Gramática de Construções, destacamos que as construções pronominais aqui analisadas como parte da rede de indeterminação do sujeito mantêm elos de herança (de forma e de significado) com outras redes do PB, por motivações históricas e/ou de gradiência e variação sincrônica. Sob esse entendimento, é possível propor que *você* e *a gente* da rede de indeterminação manteriam elos sincrônicos com a rede de pronomes pessoais referenciais e elos diacrônicos com as redes de formas de tratamento e de nomes coletivos, fontes respectivas das quais elas derivam. Tais comprovações, no entanto, só se consubstanciarão dentro uma proposta de pesquisa mais ampla, cujos objetivos escapam aos propostos para este artigo. Nesse mesmo sentido, cabe observar ainda que outras construções pronominais também podem operar estratégias de indeterminação, conforme atestado por vários autores, como Neves (2008), mas o foco, neste trabalho, se concentra apenas nas estratégias operadas por *a gente* e *você*, sob a justificativa de suas particularidades no quadro pronominal resultantes de processos de construcionalização por que outras construções pronominais não passaram.

Considerações finais

Sob o quadro da abordagem construcional da mudança e nos valendo de trabalhos descritivos, reinterpretemos o percurso histórico da formação das construções pronominais *você* e *a gente* como casos de construcionalização. Até este ponto, apenas o quadro teórico novo para a reinterpretação que fizemos se justificaria como novidade. No entanto, como componente de originalidade da investigação, mostramos que, uma vez construcionalizadas como pronomes, essas construções continuam a experimentar novas mudanças, porque passam a servir também à estratégia de indeterminação de sujeito, fenômeno apontado apenas esparsamente por alguns gramáticos descritivistas, mas não de modo unificado e dentro de uma teoria de gramática, como tentamos mostrar aqui.

Cumprindo o objetivo principal do artigo, propusemos uma rede taxionômica de construções de indeterminação de sujeito para o PB, localizando nela as microconstruções pronominais *a gente* e *você*. Trata-se, em última análise, de mais um tipo de mudança, dentre tantos outros, que, envolvendo o quadro pronominal do PB, tem afetado diversos nós na rede da gramática do PB. Argumentamos, nesse passo, que construções da rede de indeterminação mantêm traços de herança com outras redes de construções, por motivações históricas e/ou de variação e gradiência sincrônicas, uma agenda de pesquisa que aponta para possíveis outros desdobramentos do tema aqui desenvolvido.

Como arremate final do caso de mudança aqui retratado, reafirmamos a adequação da abordagem construcional como modelo teórico-metodológico, pelo potencial explanatório que tem de permitir uma melhor compreensão da organização da língua e como mudanças construcionais afetam não apenas uma construção particular, mas toda a gramática da língua.

Agradecimentos

Esta pesquisa tem apoio financeiro do CNPq (Processo n. 307691/2017-9), para o primeiro autor, e da CAPES (Processo n. 88887.481575/2020-00), para o segundo.

REFERÊNCIAS

BARLOW, M.; KEMMER, S. (ed.). *Usage-based models of language*. Stanford, CA: CSLI publications, 2000.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-92.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAMACHO, R. G.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M.; GONÇALVES, S. C. L. O substantivo. In: CASTILHO, A. T.; ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. p. 21-84.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CINTRA, L. F. L. *Sobre "formas de tratamento" na língua portuguesa (ensaios)*. Lisboa: Horizonte, 1972.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 107-128.

DUARTE, M. E. L. A Sociolinguística “paramétrica”: desfazendo equívocos. *Guavira – Letras*, Três Lagoas, v. 15, n. 31, p. 124-140, 2019.

FARACO, C. A. O tratamento de *you* em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, Curitiba, n. 13, p. 51-82, 1996.

GAFFIOT, F. *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista*. 2007. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>. Acesso em: 8 abr. 2020.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LOPES, C. R. dos S. *A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português*. v. 18. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003.

LYONS, J. *Semantics*. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MENON, O. P. S. A indeterminação do sujeito no português do Brasil: NURC-SP e VARSUL. In: VANDRESEN, P. (org.). *Variação, mudança e contato linguístico no português da região sul*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 125-167.

MENON, O. P. da S. A gente: um processo de gramaticalização. *Estudos linguísticos*, São Paulo, n. 25, v. único, p. 622-628, 1996.

MILANEZ, W. *Recursos de indeterminação do sujeito*. 1982. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

NEVES, M. H. M., Os pronomes. In: CASTILHO, A. T.; ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. p. 507-616.

OMENA, N. P. de. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. *In*: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (org.). *Padrões Sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 183-215.

OMENA, N. P. de; BRAGA, M. L. *A gente* está se gramaticalizando? *In*: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 75-83.

ROLLEMBERG, V.; ANDRADE, C.; LOPES, C.; MATOS, C. Os pronomes pessoais sujeito e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 11, v. único, p. 53-74, 1991.

SCHERRE, M. M. P.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C.; MARTINS, G. F. Variação dos pronomes TU e VOCÊ. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

SOARES, B. G. *Mudança na rede construcional do sintagma nominal para pronome: a construcionalização de a gente*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TRAUGOTT, E. C., TROUSDALE, G. *Construcionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Saberes docentes no Ensino de Português Língua Estrangeira: proposta para ação pedagógica

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2902>

Marina Ayumi Izaki Gómez¹

Resumo

Neste artigo, objetivamos apresentar e discutir os saberes docentes necessários para operacionalizar o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na prática pedagógica de professores em formação. Levando em consideração que a reflexão é imprescindível na formação de professores, a abordagem reflexiva foi o aporte teórico que fundamentou o estudo. Sob o paradigma qualitativo de base etnográfica e interpretativista, os dados foram analisados considerando o processo de construção de significados. Os participantes são graduandos em Letras, que ministraram cursos de PLE, e a pesquisadora no papel do par mais experiente. Dentre os resultados do estudo, destacamos a necessidade de realizar acompanhamento presencial da prática dos professores em formação e de criar espaços para ampliar reflexão sobre a ação pedagógica, por meio de trabalho colaborativo.

Palavras-chave: saberes docentes; formação de professores; ensino de PLE.

¹ Universidade Jaguelônica de Cracóvia (UJ), Cracóvia, Polônia; marinaizaki@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7762-2500>

Saberes docentes en la Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera: propuesta para la actuación pedagógica

Resumen

En este artículo, son presentados y discutidos los saberes docentes necesarios en la práctica pedagógica de la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE). Los datos analizados son parte de registros obtenidos en una investigación de doctorado. Este estudio se basa en el enfoque reflexivo dado que su relevancia es significativa en la formación de profesores. Bajo el paradigma cualitativo de base etnográfica e interpretativa, se analizaron datos considerando un proceso de construcción de significados. Los participantes son un investigador (como profesional de PLE con experiencia) y estudiantes de Letras (profesores en formación) que impartieron cursos de PLE. Entre los resultados obtenidos en esta investigación, se destaca la necesidad de una supervisión presencial constante de la práctica pedagógica de los docentes en formación.

Palabras clave: saberes docentes; formación de profesores; enseñanza de PLE.

Introdução

Dado o atual contexto mundial de crise sanitária, muitas profissões têm ocupado o centro de discussões relacionadas aos serviços altamente necessários para melhor gestão da sociedade nesse momento de confinamento/pós-confinamento. Dentre essas profissões, está o professor. O trabalho desse profissional, muitas vezes desvalorizado, é (re)construído durante e após a sua formação, em um fluxo contínuo de busca e produção de conhecimentos, já que os saberes envolvidos para desenvolver esse ofício são constituídos de outros saberes. Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos e dificilmente alcançarão a sua completude, pois estão sendo constantemente ressignificados. Nessa perspectiva, o trabalho realizado pelo professor em sala de aula requer a gestão de tarefas multifacetadas de estudo, planejamento, elaboração de atividades/materiais, avaliação, dentre outras, o que demanda formação de qualidade. Transpondo essa reflexão para a área de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), os desafios podem ser maiores, uma vez que ainda há poucos estudos relacionados com a formação de professores de PLE (DUTRA, 2010) e, por conseguinte, aos saberes docentes por eles construídos.

Para Shulman (1987, p. 11), “uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática para desenvolver representações codificadas/sistematizadas da sabedoria didática de professores competentes”. Com base nessa premissa, neste artigo, propomos apresentar e discutir saberes docentes necessários para operacionalizar o ensino de PLE na prática pedagógica de professores em formação. Os dados analisados compuseram parte de resultados obtidos em pesquisa

de doutorado. Levando em consideração que a formação inicial é “uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores” (BORGES, 2001, p. 33), investigar a prática de professores em formação pode ampliar a compreensão sobre quais saberes são necessários na ação pedagógica de ensino de PLE. Com esse objetivo, a abordagem reflexiva é o aporte teórico que fundamenta o estudo, pois, reconhecemos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18). Em relação à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa de base etnográfica e interpretativista e, dentre os instrumentos de coleta de dados utilizados na referida investigação, para este artigo, selecionamos dados registrados no diário do pesquisador e na gravação em áudio das interações do pesquisador com os professores em formação. Os participantes são graduandos em Letras e a pesquisadora no papel do par mais experiente. Como parte dos resultados dessa pesquisa de doutorado, incluímos no presente artigo uma proposta de categorização dos saberes base da prática pedagógica do professor em formação para o ensino de português para estrangeiros.

Este artigo está organizado em quatro partes: fundamentação teórica (discussão sobre abordagem reflexiva e saberes docentes), metodologia (descrição do contexto de coleta de dados e do perfil dos participantes), análise dos dados (categorização de saberes docentes necessários para operacionalizar o ensino de PLE na prática pedagógica) e conclusão.

Fundamentação teórica

Neste estudo, discussões propostas por Morin (2005) e Charlot (2005) fundamentaram nossa compreensão acerca do saber. Para o primeiro teórico, o conhecimento “não é um espelho das coisas ou do mundo externo [...] sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento” (MORIN, 2005, p. 20). Sob viés semelhante, Charlot (2005, p. 45) discorre acerca do saber na sua “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender”. Com base nessas premissas, não há saber único e isolado, mas em interação constante com o que existe em seu entorno para significar e ressignificar o mundo.

No campo educacional, o saber docente pode ser concebido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). O conhecimento transmitido pelas instituições de ensino, direcionado à formação acadêmica, é denominado saber profissional e as disciplinas oferecidas nesse âmbito compõem os saberes disciplinares (TARDIF, 2002). Os programas institucionais de ensino compostos por objetivos, abordagens, metodologias, entre outros aspectos, fazem parte dos saberes curriculares (TARDIF, 2002). Os saberes experienciais estão relacionados com o conhecimento construído durante a experiência do professor, externo à instituição

formadora, que traduz “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2002, p. 49).

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes são construídos socialmente, ao longo da vida, na interação com diversos contextos (familiar, escolar, pré-profissional, profissional). Nesse sentido, os saberes estão em contínua (trans)formação, caracterizando-se como temporais e dinâmicos.

Dentre os saberes docentes propostos por Tardif e Raymond (2000), destacamos os saberes pedagógicos, foco deste estudo. Esses saberes são concebidos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...], reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Na referida tese de doutorado, os saberes pedagógicos foram (re)construídos e ressignificados em um espaço criado para promover reflexão sobre a prática, por meio da interação do par mais experiente com os professores em formação. A nosso ver, estudos produzidos por Azzi (2009) fortalecem a compreensão sobre esse saber, incluindo o fato de ser construído no dia a dia do professor na sala de aula. Para Azzi (2009, p. 43), a “prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento”.

Como mencionado anteriormente, Shulman (1987) também considera a prática docente campo significativo de investigação para a área de formação de professores. Esse teórico e sua equipe definem um conjunto de sete saberes para compor os conhecimentos base do professor, incluindo: “Conhecimento do conteúdo; Conhecimento pedagógico geral; Conhecimento do currículo; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Conhecimento de aprendentes e suas características; Conhecimento de contextos educacionais; Conhecimento de finalidades, propósitos e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos” (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução nossa²).

De acordo com Shulman (1987, p. 8), o professor deve conhecer o conteúdo que irá ensinar bem como teorias e metodologias de ensino para trabalhar esse “amalgama especial de conteúdo e pedagogia” (conhecimento pedagógico do conteúdo) no processo de aprendizagem do aluno, o que inclui conhecer os aprendentes e suas características. Conhecer o contexto educacional e o currículo de ensino adotado pela instituição amplia a compreensão sobre valores, objetivos, aspectos culturais, econômicos, políticos de escolas e comunidades. Para além do saber teórico e metodológico, a capacidade de

2 No original: “Content Knowledge; General pedagogical knowledge; Curriculum knowledge; Pedagogical content knowledge; Knowledge of learners and their characteristics; Knowledge of educational context; Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds”.

gerenciar e organizar a sala de aula (conhecimento pedagógico geral) também é parte fundante dos sete saberes. Segundo Shulman (1987), à medida que novas discussões são construídas a partir de investigações produzidas sobre a docência, é possível redefinir, repensar os conhecimentos base, por isso, eles não são fixos e imutáveis.

Com base nessas discussões, reconhecemos o quão importante é fomentar ações para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação pedagógica. Furió (1994) ressalta a necessidade de formação científica para que o professor possa questionar práticas ou saberes do senso comum. Nesse sentido, promover a reflexão pode ajudar na formação de profissionais potencialmente críticos capazes de avaliarem uns aos outros e a si mesmo. No entanto, o que é reflexão?

Dentre as contribuições apresentadas por Libâneo (2006) acerca do processo de reflexão, destacamos três: o pensar sobre si, o pensar a partir de situação e o pensar dialético. Resumidamente, o primeiro refere-se à autorreflexão, “um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior” (LIBÂNEO, 2006, p. 56). O segundo processo relaciona-se com a interação da ação do indivíduo com o contexto externo, em que há desdobramentos da situação. O terceiro, o pensar dialético, compreende a reflexão sobre a realidade para “construir uma explicação do real” (LIBÂNEO, 2006, p. 56).

Para Schön (2000), o processo de reflexão está relacionado com a ação realizada, que está sendo realizada ou que se realizará. Para esse autor, somos capazes de executar ações complexas sem conseguir explicá-las de forma sistematizada, ou seja, o conhecimento está na ação. Andar de bicicleta é uma das ações exemplificadas por Schön (2000) para esclarecer o conhecer-na-ação: são “ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis que são reveladas pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, o conhecer-na-ação é “processo dinâmico que exterioriza um conhecimento implícito” (SCHÖN, 2000, p. 31). Uma vez que tentamos sistematizá-lo, transforma-se em conhecimento-na-ação. Ao transpormos essa discussão para a área de ensino de línguas, podemos comparar esse conhecimento implícito com os saberes anteriores à prática, adquiridos/construídos pelo professor que podem ser exteriorizados durante a ação pedagógica.

Ao contrário do conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo de pensar criticamente, construído durante o desenvolvimento da ação para obter resposta imediata. Nesse contexto, a reflexão ocorre em um presente-da-ação (SCHÖN, 2000). Além desses dois processos de reflexão, há a reflexão-sobre-a ação, caracterizada pelo

ato de pensar retrospectivamente depois da ação (SCHÖN, 2000). Neste estudo, será apresentada a análise de dados construída durante o processo de reflexão-sobre-a ação.

Em relação à área de ensino e aprendizagem, de acordo com Grandcolas e Vasseur (1999), a formação do professor fundamentada na abordagem reflexiva pode propiciar ao futuro profissional o desenvolvimento de sua reflexão sobre o dizer e o fazer. Desse modo, o professor poderá:

[...] ser capaz, de modo autônomo, de analisar a situação de ensino-aprendizagem, de lidar com diferenças interculturais (incluindo as línguas), de adaptar as práticas de ensino ao público diverso e produzir seu próprio material pedagógico (saber recorrer às possibilidades de uso de informática e de multimídia). (GRANDCOLAS; VASSEUR, 1999, p. 5).

Reconhecemos que, de modo complementar, Almeida Filho (2005) também aponta o processo de reflexão como parte integrante no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas. Nesse modelo, as dimensões planejamento de curso, seleção e elaboração de materiais, método (experiência na língua-alvo) e avaliação são construídas por meio de processo reflexivo, orientado pela abordagem de ensino do professor, definida como filosofia de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2005).

Ressaltamos o quão importante, e necessário, é desenvolver uma autorreflexão sobre as ações realizadas bem como promover reflexão de modo colaborativo. Para Zeichner (2008), é imprescindível que o processo de reflexão envolva interação social e não seja realizado para si mesmo. De acordo com Kaneko-Marques (2011, p. 60), "a prática pedagógica, mobilizada pela reflexão, serviria como instrumento fundamental para a teorização a partir da prática" e, nesse sentido, no presente estudo, as interações dos professores em formação com o par mais experiente promoveram reflexão colaborativa para a construção de saberes docentes necessários para a ação pedagógica de PLE.

No âmbito deste estudo, a categorização proposta sobre os saberes docentes necessários para a prática pedagógica foi construída na interação do par mais experiente com os professores em formação em um espaço reflexivo, cujo contexto de coleta de dados será explicitado na seção a seguir.

Metodologia

Os dados que serão apresentados neste artigo fizeram parte de pesquisa de doutorado realizada sob o paradigma qualitativo de base etnográfica e interpretativista. Para Taylor, Bogdan e Devault (2005), o pesquisador qualitativo analisa os dados sob perspectiva holística, ou seja, preocupa-se com o significado construído de modo processual. A

atividade desse pesquisador requer “um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3). Sob esse viés, podemos incluir os instrumentos de coleta de dados como ferramentas que possibilitam a interpretação e a construção de significados.

Em concordância com os propósitos deste artigo, os dados foram coletados por meio de gravação em áudio das interações do par mais experiente com os professores em formação e de diário do pesquisador. Participaram da referida pesquisa 19 professores em formação (denominados PF1 a PF19), 1 pós-graduando (denominado PG20) e a pesquisadora (o par mais experiente).

Os professores em formação são estudantes de Licenciatura em Letras, de uma universidade pública do interior paulista, que cursam disciplina optativa de PLE oferecida pelo Departamento de Letras. A referida disciplina é composta de partes teórica e prática. Na parte teórica, o docente responsável discute, entre outros aspectos, teorias e metodologias de ensino e aprendizagem de PLE e, na parte prática, os professores-estudantes (em dupla) ministram cursos de português para estrangeiros, oferecidos no âmbito de projeto de extensão do departamento, em funcionamento desde 1994. A maioria dos professores em formação não possui experiência no ensino de PLE.

Nos cursos de português para estrangeiros, os interessados podem frequentar as modalidades Básico (níveis 1 e 2), Intermediário (níveis 1 e 2) e Avançado, para falantes de espanhol e falantes de outras línguas. Os participantes dos cursos são, em sua maioria, pós-graduandos de diversas nacionalidades e professores visitantes. Esses cursos ocorrem semestralmente, com carga horária de 45 horas. Além desses cursos, é oferecido o curso preparatório para o Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

A pesquisadora é professora de PLE desde 2007 e realizou investigações na referida área na graduação, no mestrado e no doutorado. No papel de par mais experiente, frequentava as aulas de PLE, ministradas pelos professores em formação, registrando suas observações no diário do pesquisador. Com base nesses registros, o par mais experiente fundamentava as reuniões com os professores.

O diário do pesquisador está organizado em: observações preliminares, observações finais e sugestões. Na primeira etapa, o pesquisador registra suas impressões no início da aula, podendo ser em forma de perguntas. Nas observações finais, há verificação sobre o que de fato ocorreu em sala de aula, o que implica responder ou não às indagações realizadas na fase anterior. Em sugestões, o pesquisador pode sugerir encaminhamentos com base nos registros e discuti-los juntamente com os professores em formação nas reuniões.

As reuniões com cada dupla de professores ocorriam após realizada a observação da aula ministrada por eles. O objetivo nesse espaço era construir trabalho colaborativo por meio do processo de reflexão entre o par mais experiente e a dupla de professores. A sala de aula da disciplina optativa também se configurou como espaço de reflexão sobre a prática. No entanto, a interação ocorria com todos os professores.

Neste artigo, apresentaremos parte dos dados coletados e dois dos sete instrumentos utilizados na referida tese de doutorado, incluindo o diário do pesquisador e as gravações em áudio das reuniões com os professores.

Conhecido o contexto de coleta de dados, apresentaremos a análise construída no processo de reflexão-sobre-a ação.

Análise de dados

Nesta seção, apresentaremos três categorias do saber docente propostas na referida investigação, incluindo: saber didático-gerencial, saber interacional-cultural e saber reflexivo-colaborativo.

Com base nas observações realizadas pelo pesquisador nas aulas de PLE, ministradas pelos professores em formação, foram evidenciadas dificuldades de gerenciamento de sala de aula e de aspectos metodológicos de ensino. Dentre os registros no diário do pesquisador, destacamos dados relacionados com o curso Básico 2 para falantes de espanhol:

Quadro 1. Diário do pesquisador (Básico 2 para Falantes de Espanhol)

PF14 e PF15 - 24/09/2014	PF14 e PF15 – 15/10/2014
<p>Observações preliminares: No momento em que chego à sala, os professores estão discutindo a canção "Brasil, mostra a sua cara" [...]. Qual é o propósito da canção? Os alunos possuem muitas dúvidas relacionadas ao Programa do Básico 1. [...]</p> <p>Os professores parecem ter dúvidas em relação ao exercício estrutural selecionados por eles mesmos.</p> <p>Observações finais: O propósito da canção foi trabalhar o Pretérito Perfeito. Os professores promoveram trabalhos em grupos com os alunos, o que é muito bom, visto que é uma turma grande.</p> <p>No entanto, a maior parte da aula está direcionada às questões gramaticais.</p>	<p>Observações preliminares: A aula tem início com a correção das atividades da aula passada. Os alunos possuem muitas dúvidas de vocabulário. Depois, os professores aplicam um texto para autoavaliação. Por último, os alunos assistem ao vídeo sobre a influência da culinária africana na alimentação brasileira. Qual é o propósito?</p> <p>Observações finais: Os alunos continuam tendo muitas dúvidas de vocabulário e a aula é guiada por essas dúvidas. Falta um pouco de didática e os professores ficaram sentados a maior parte da aula.</p>

Sugestões: **Repensar o lugar da gramática na sala de aula: evitar ocupar muito tempo da aula com conjugação de verbos ou com atividades muito estruturais.** Elaborar estratégias para tentar amenizar a quantidade de dúvidas com vocabulário (enviar o texto no grupo do Facebook para os alunos pesquisarem possíveis dúvidas). Antes de aplicar uma atividade já existente, tentar fazer para verificar seu funcionamento.

Sugestões: Em relação ao vídeo, **faltaram orientações para guiar a atividade de compreensão oral**, por exemplo: qual foi o prato sugerido no vídeo, qual é o prato principal, quais são os cuidados para utilizar o dendê? etc. Os alunos somente assistiram ao vídeo.

Fonte: Elaboração própria

Além de outros aspectos de ensino e aprendizagem que podem ser discutidos com base nessas evidências, ressaltamos a importância do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento pedagógico do conteúdo propostos por Shulman (1987). Os professores em formação demonstraram dificuldades em gerenciar a sala de aula, devido ao número grande de alunos, e na resolução de atividade selecionada por eles.

Na aula do dia 24/09/2014, os professores apresentaram dúvidas gramaticais para resolver o exercício e, no dia 15/10/2014, os alunos não receberam instruções/orientações para realizarem a atividade de compreensão oral (trechos destacados no quadro). Nesse sentido, reconhecemos que lidar com as dimensões constituintes do processo de ensino e aprendizagem de línguas é complexo, pois envolve saberes específicos da referida área como planejamento de curso, seleção/elaboração de materiais, método e avaliação. Operacionalizar esse “amalgama especial de conteúdo e pedagogia” (SHULMAN, 1987, p. 8) demanda formação teórico-metodológica e reflexão.

No que se refere à prática em sala de aula, constatamos a necessidade de categorização específica e explícita do saber pedagógico, a qual denominamos saber didático-gerencial que engloba o conhecimento de conteúdo, a metodologia para operacionalizá-lo e a gestão/organização da sala de aula.

A interação do par mais experiente com PF14 e PF15, realizada durante o processo de reflexão após a prática, corrobora a dificuldade desse aspecto de gerenciamento da aula, evidenciada na transcrição a seguir:

Quadro 2. Reflexão após a prática: PF14 e PF15 - Básico 2 para falantes de espanhol

Pesquisadora: Então, eu vou falar um pouquinho da aula que eu assisti, que foi a aula passada. Aí, eu vi que vocês começaram com a música, eu cheguei atrasada na aula, então não posso falar muito. Mas, aí, assim, é que a sua colega [para não dizer o nome da professora que ministra o curso também, optamos por designá-la “colega”] veio perguntar para mim sobre uma atividade, que era para preencher com o verbo haver, aí surgiu uma dúvida em relação àquela atividade, aí eu fiquei me perguntando assim, quando vocês selecionam uma atividade, aquela foi selecionada, vocês não prepararam, vocês pegaram de algum lugar, vocês fizeram antes?

PF14: Essa eu acho que a gente não fez em tempo.

Pesquisadora: Vocês tentaram fazer por conta própria, justamente, para ver se surge ou não?

PF14: Então, fazer assim de pegar, a gente lê. Mas, não dá para ter essa noção toda quando você está fazendo o exercício.

Pesquisadora: Isso, aí que eu ia sugerir para vocês que toda a atividade que a gente prepara mesmo ou a gente pega atividade pronta, principalmente essas que a gente pega pronta, tenta fazer você ou a sua colega ou os dois juntos para ver se vai surgir algum tipo de dúvida.

PF14: **A gente também tá meio inseguro para fazer material**, porque no espanhol da universidade, por exemplo, tem uma cobrança que tem que ser tudo original, então, a gente não pode fazer. A gente tem essa insegurança nesse sentido também.

PF14: **Acho que o problema também é porque eles falam muito e então qualquer coisinha assim eles dão uma viajada, sabe? Isso é deles, eles falam muito, tentam falar com a gente, falam entre eles, eles falam o tempo inteiro, falando, falando, falando. Não sei se você percebeu isso.**

Pesquisadora: Ah, eu percebi sim.

PF14: Às vezes, acontece isso, eles começam a viajar e perguntar uma coisa atrás da outra.

Fonte: Elaboração própria

No trecho em destaque, PF14 relata que o “problema” está no fato de os alunos participarem oralmente de forma excessiva, prejudicando o desenvolvimento da aula. Podemos inferir que PF14 e PF15 não perceberam que essa interação produzida em sala de aula requeria ações pedagógicas dos professores para orientar a atividade. Com base nos pressupostos de Shulman (1987), reconhecemos que o gerenciamento e a organização da aula são aspectos importantes no conjunto dos conhecimentos base do professor e a ausência deles pode dificultar a prática pedagógica, o que implica maior atenção desse fator na formação de professores de PLE.

Outro aspecto que potencializou essa dificuldade no gerenciamento e na organização da aula foi a não reflexão durante o processo de seleção/elaboração de materiais, relatada pelos professores. Como Freire (1996) pontuou, pensar de forma crítica sobre as ações presentes e passadas pode melhorar a prática no futuro. Nesse sentido, a nosso ver, desenvolver a reflexão é imprescindível na formação de professores e requer trabalho constante e presencial por parte do formador.

Durante as reuniões, o par mais experiente pergunta sobre o processo de elaboração de materiais entre os professores, já que foram constatadas a falta de organização da aula e a dificuldade metodológica de trabalhar o conteúdo. A maioria dos professores apontou a falta de tempo. Reconhecemos que a tarefa do professor é complexa, pois envolve áreas de saberes diversos e, portanto, demanda não só formação de qualidade, mas também motivação e esforço do professor em querer melhorar a sua prática constantemente.

As respostas podem ser visualizadas a seguir:

Quadro 3. Evidências sobre a não reflexão no processo de elaboração de materiais

Curso	Interação: par mais experiente e professores em formação
<p>Básico 2 FE Turma A (PF 14 e PF15) 29/09/2014</p>	<p>Pesquisadora: Eu queria que você me contasse um pouquinho como vocês estão lidando assim com o fato de preparar aulas /.../ como vocês estão dividindo, como vocês estão trabalhando juntos? PF14: A gente está trabalhando bem juntos, geralmente, a gente se fala por internet. É tudo meio corrido, aí um vai passando material para o outro, a gente divide os trabalhos um dia um imprime, às vezes vêm os dois, a gente vai fazendo como dá assim /.../.</p>
<p>Básico 1 FE (PF1 e PF4) 14/10/2014</p>	<p>PF 16: Eu penso em seguir o planejamento que fiz. Na verdade, acho que eu não penso muito [risos]. Eu vejo o plano e aí eu faço em cima do plano e isso é ruim, porque o que acontece, essa semana eu planejei no sábado, só que quando chegar no sábado de novo tenho que planejar para segunda e quarta. Aí é muita correria, o bom de ter apostila é que eu já sei o que vou dar na próxima aula, daqui a cinco aulas /.../.</p>
<p>Básico 1 FE (PF1 e PF4) 17/10/2014</p>	<p>PF4: É, a gente tá percebendo que dá muito trabalho. Toda vez que a gente vai preparar a aula a gente fala “Meu Deus, e agora?” PF1: Tem que ter tempo. Mas esse semestre a gente já tinha pensado nisso. Todo mundo já tinha falado que era pesado. A gente não pagou as literaturas esse semestre para poder se dedicar a essa matéria.</p>
<p>Intermediário 1 (2012) (PF10 e PF11) 30/09/2014</p>	<p>Pesquisadora: Então, eu queria perguntar para vocês: como está sendo assim a preparação do material? Como vocês estão fazendo para se encontrar? PF10: A gente tomou por base aquele cronograma do Intermediário que você mandou, a gente mudou algumas coisinhas, e a gente se comunica muito por <i>e-mail</i> por nossos horários serem diferentes. Mas, pelo menos uma vez por semana a gente se encontra pessoalmente, para juntar as ideias. PF11: Nós decidimos que na quarta, que é o horário que temos em comum. PF10: Livre [risos]. PF11: Livres [risos] é bem apertadinho inclusive, na quarta-feira, a gente se encontra e prepara sempre o material da semana [...].</p>

Fonte: Izaki Gómez (2018, p. 160)

Com base nesses registros, os professores relatam não ter tempo para se dedicar à preparação de materiais. Além disso, PF16 afirma não pensar muito a respeito. Como discutido anteriormente, o processo reflexivo é altamente necessário na formação de professores, pois permite repensar práticas e saberes relacionados com o ensino e aprendizagem de línguas. Além da importância de desenvolver autorreflexão, como aponta Libâneo (2006), é igualmente profícuo promover reflexão por meio de interações sociais, como defende Zeichner (2008). Nesse sentido, o saber reflexivo-colaborativo também foi proposto como conhecimento integrante dos saberes pedagógicos,

imprescindível na prática. A ação do par mais experiente no acompanhamento das aulas e no espaço de interação com os professores pode auxiliar na construção de reflexão de modo colaborativo, contribuindo para a formação acadêmica e a atuação profissional.

Em relação ao saber interacional-cultural, foi constatado que lidar com o público de alunos estrangeiros se configurou como desafiador. Os cursos de PLE recebem estudantes de graduação, pós-graduação e professores provenientes de vários países e lidar com esse público pode acarretar outros desafios para os professores em formação. Esse aspecto pode ser averiguado a seguir:

Quadro 4. Público-alvo: alunos estrangeiros

Na disciplina optativa de PLE	Nas reuniões (reflexão-sobre-a ação)
<p>PF13: /.../ tem um aluno que é canadense e quis passar para a turma delas /.../ PF7: e deu certo? PF1: Então, no início, ele dizia que só falava francês, e depois começou a misturar as respostas em francês e inglês /.../. Aí, a gente foi falando só português /.../ eu acho que ele foi ficando um pouco bravo, mas /.../ PF7: Mas. eu acho que é o temperamento dele PF4: É, ele tem um temperamento difícil, mas a gente conseguiu /.../ PF7: Ele não falava inglês, falava só português. Quando eu ia me dirigir a ele em inglês, ele cortava e falava “fale em português”. [outros professores ficam surpresos]. PF4: Assim, ele não foi grosso, ele não foi bravo, mas ele tem uma cara tipo, uma cara de quem está te avaliando. Pesquisadora: se eu não me engano ele é professor. PF4: De universidade. PF1: Ele é da área de educação./.../ Pesquisadora: por isso que o Coordenador falou que o nosso público é sofisticado. PG20: Exigente.</p>	<p>Básico 1 FE Turma A - PF 14 e PF15, 29/09/2014 Pesquisadora: /.../ Mas, numa visão geral assim os desafios para vocês agora? /.../ Pensando agora depois que vocês conheceram a turma, depois de quase um mês de aula, o desafio maior de vocês ta aonde? PF14: Acho que nas coisas práticas assim dar uma segurada na turma, porque às vezes é difícil, porque a gente é novo e aí tem a aula que é mais velha e gostar de falar muito, e daí , como vou interferir sem ser deseducado. Isso é meio complicado. E acho que ter uma visão clara assim na preparação do material, do que é mais pertinente ou não. Básico 2 FE Turma B - PF16, 14/10/2014 PF16: /.../ Também todas as coisas multimídias que eu uso em sala, eu posto no grupo, mas eles não olham. Na prova oral, eu fiz uma pergunta dos vídeos que eu havia postado e do texto que eu havia passado /.../ Você leu o texto? Que texto? /.../ Pesquisadora: E você já deu esse <i>feedback</i> para o pessoal? PF16: Ainda não, a prova foi ontem [...] Porque o que eu vejo assim, é que eles acham que eu sou jovem, não sei o que eles pensam. Eles acham que é brincadeira, eu preparo as aulas /.../</p>

Fonte: Izaki Gómez (2018. p. 170)

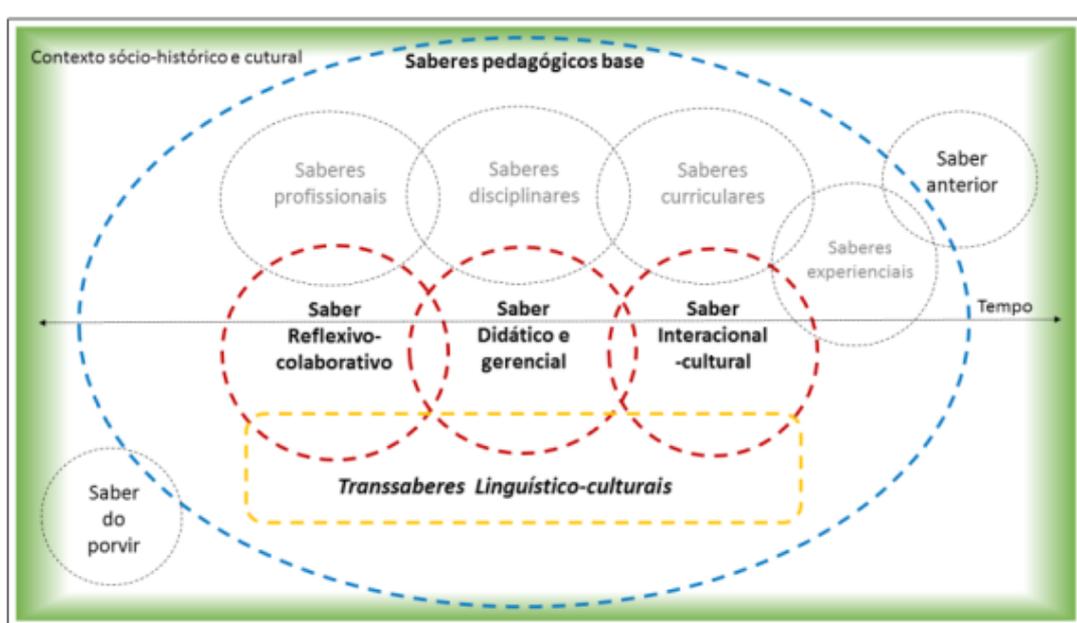
Com base nesse relato, dentre outros aspectos possíveis de reflexão, destacamos o desafio de lidar com um público com idade superior à dos professores e as interações construídas no espaço de sala de aula. Shulman (1987) aponta o conhecimento de

aprendizes e suas características como um dos aspectos fundantes dos conhecimentos base do professor e, a nosso ver, altamente relevante para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Conhecer as necessidades e os interesses dos alunos também faz parte do Modelo Global de Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (2005), o que requer atenção por parte do professor no processo de planejamento de curso/ aula. Com base no relato de PF16, podemos inferir que os materiais compartilhados em um grupo virtual não “despertaram” interesse dos alunos, o que pode indicar um não conhecimento sobre os estudantes por parte do professor.

No tocante ao “temperamento” do aluno, relatado pelos professores, segundo Charlot (2005, p. 45), a “relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender”. Nesse sentido, faz parte da construção do saber estarmos em interação com tudo que nos cerca e durante esse percurso aprendermos a lidar com os desafios. A relação com o outro, no caso do professor com o aluno, colabora para a construção de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que implica maior atenção sobre a relação interpessoal. Nesse sentido, foi proposto o saber interacional-cultural como constituinte dos saberes necessários para operacionalizar o ensino de PLE na prática e, portanto, a nosso ver, configura-se como fundamental potencializar a sua discussão na formação de professores.

Com base nas observações realizadas na prática em sala de aula dos professores em formação, foi proposto o chamado *Saberes base da prática pedagógica para professores em formação no Ensino de Português para Estrangeiros*, representados na figura a seguir:

Figura 1. Proposta de categorização de saberes pedagógicos



Fonte: Izaki Gómez (2018, p. 193)

Com base nas informações constantes nessa figura, reconhecemos que cada contexto de ensino e aprendizagem de PLE possui suas especificidades sócio-históricas e culturais, implicando outros desafios. As três categorias de saberes propostas relacionam-se com a prática pedagógica e são constituídas por outros saberes docentes, concebidos como plurais e heterogêneos (TARDIF, 2005). Ao longo de sua experiência, o professor desenvolve um saber anterior que pode ser (re)construído por meio de saberes adquiridos durante a formação acadêmica, incluindo os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2005). De acordo com estudos apresentados na fundamentação teórica, esses saberes não são fixos e imutáveis, ao contrário, estão em constante (trans) formação (TARDIF, 2005; SHULMAN, 1987). Nesse sentido, os saberes reestruturam-se ao longo do tempo, produzindo novos saberes, intitulados saberes do porvir.

Os transsaberes linguístico-culturais indicados nessa figura também foram propostos na referida tese de doutorado com base nos dados analisados. No entanto, optamos por não os apresentar neste artigo, já que não se trata de um saber adquirido formalmente, segundo definição a seguir: “aquele que ensina sua língua materna como idioma estrangeiro pode experimentar situações que transcendem o conhecimento puramente linguístico e que ocorrem quando há interação com outro sujeito pertencente à cultura diferente da sua” (IZAKI GÓMEZ, 2018, p. 176). Nessa perspectiva, esse saber é experienciado/vivido e não adquirido³.

Com base nesse contexto, foram propostas três categorias do saber que, no mínimo, os professores em formação precisam para operacionalizar o ensino de PLE na prática, incluindo: saber reflexivo-colaborativo, saber didático e gerencial e saber interacional-cultural.

Conclusão

Neste artigo, a apresentação e a discussão dos dados analisados apontaram para a necessidade premente de ampliar reflexão sobre a formação de professores de PLE. Durante as interações com o par mais experiente, os professores afirmaram não ter tempo para se dedicar à seleção e elaboração de materiais, acarretando dificuldades que foram evidenciadas na prática. Dentre essas dificuldades, destacamos a falta de gerenciamento e organização da aula e a não reflexão sobre as dimensões constituintes do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tais como, o planejamento de curso/aula, seleção e elaboração de materiais, método (experiências na língua-alvo) e avaliação. Consideramos importante fortalecer a discussão com os professores em formação

3 É como se, nesse momento de interação, o fato de ser “provocado” fizesse com que um saber ainda “oculto” de sua própria língua-cultura se manifestasse. Esse acontecimento é denominado por nós transsaberes linguísticos-culturais sobre a língua materna, ou seja, um conhecimento que transcende o nosso saber acerca da própria língua-cultura, em um movimento que vai “além de”.

sobre o fato de que ministrar um curso de PLE demanda, além dos saberes docentes mencionados, tempo para reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

No que se refere à formação do professor de PLE, reconhecemos a necessidade de realizar acompanhamento constante e presencial da prática e de criar espaços para promover reflexão sobre a ação pedagógica, tendo o par mais experiente como mediador. Esse trabalho colaborativo realizado de modo sistemático pode potencialmente ajudar no desenvolvimento de percepção crítica sobre o saber e o fazer pedagógicos no ensino e aprendizagem de PLE.

Temos expectativas de que a reflexão construída neste artigo possa ampliar a discussão sobre os saberes docentes necessários para operacionalizar o ensino de PLE, dada a escassez de estudos sobre esse tema na referida área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *Saberes pedagógicos e atividade docente*, v. 4, p. 35-60, 2009.

BORGES, C. Saberes docentes; diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Directory of Open Access Journals, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Penso, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 2005. p. 695-728.

DUTRA, A. F. *O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURIÓ, C. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, v. 12, n. 2, p. 188-199, 1994.

GRANDCOLAS, B.; VASSEUR, M.-T. *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant: réflexions interactives pour la formation*. [S.l.]: Socrates/lingua, 1999.

IZAKI GÓMEZ, M. *Saberes docentes e desafios no ensino de Português Língua Estrangeira na atuação de professores em formação*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

KANEKO-MARQUES, S. M. *O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.

MORIN, E. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. In: MORIN, E. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005. p. 19-31.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, Harvard Education Publishing Group, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, SciELO Brasil, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.; DEVAULT, M. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2014.

Princípios metodológicos para a detecção de neologismos da comunicação digital

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2961>

Ana Maria Ribeiro de Jesus¹

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever alguns princípios metodológicos para a coleta e validação de neologismos da comunicação digital e, paralelamente, discutir os possíveis rumos a que o mundo digital conduz esses princípios. Com base nos estudos de Alves (2012), Cabré (2016), Auger (2010), Estopà (2015), Rey (1976), dentre outros, são apresentadas, inicialmente, as fases tradicionais do trabalho neológico e os principais critérios estabelecidos para a validação de neologismos. Abordamos, então, algumas limitações desses critérios, seguidas de propostas metodológicas que podem se somar a eles. Por fim, sintetizamos os passos metodológicos adotados na detecção das unidades lexicais neológicas de nossa pesquisa (dentre elas: *coronavirus*, *biscoitar*, *digital*, *intoxicação*, *lacrosfera* e *quarentener*), enfatizando os critérios que se mostraram funcionais em sua coleta e validação.

Palavras-chave: neologia; procedimentos metodológicos; comunicação digital.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; ana.m.jesus@ufes.br; <https://orcid.org/0000-0001-5479-5564>

Methodological principles for the detection of digital communication neologisms

Abstract

The objective of this article is to describe some methodological principles for the collection and validation of digital communication neologisms, and tangentially, to discuss the possible directions in which the digital world leads these principles. Based on studies by Alves (2012), Cabré (2016), Auger (2010), Estopà (2015), Rey (1976), among others, we present the traditional phases of neological work and the main criteria established for the validation of neologisms. Then, we address some limitations of those criteria, followed by methodological proposals that can work as additional steps. Finally, we synthesize the methodological steps adopted in the detection of the neological units of our research (among them: *coronavirus*, *biscoitar*, *figital*, *infoxicação*, *lacrosfera* and *quarentener*), emphasizing the criteria that proved to be functional in their collection and validation.

Keywords: neology; methodological procedures; digital communication.

Introdução

Os trabalhos de pesquisa em neologia envolvem, de modo geral, cinco grandes momentos após a escolha do subconjunto linguístico a ser analisado: a coleta do *corpus* textual que contém os candidatos a neologismos; o contraste desse *corpus* com outro maior, que contém os itens lexicais já estabilizados na língua; a detecção dos neologismos e sua validação a partir de critérios preestabelecidos; a descrição tipológica, estabelecendo-se uma postura teórica; e o monitoramento, que submete os neologismos a um período de “teste”, no intuito de observar seu desaparecimento ou sua lexicalização.

Essas fases podem variar de acordo com a área a que pertencem as unidades lexicais da pesquisa, o gênero textual que constitui o *corpus*, o enfoque da pesquisa e a instrumentação com que se trabalha, dentre outras motivações. Além disso, alguns pesquisadores contam com as novas tecnologias para o tratamento automatizado ou semiautomatizado em todas as fases, enquanto outros contam com esse recurso em apenas algumas fases, geralmente no momento do contraste entre os *corpora*.

De qualquer forma, é fundamental que todo esse arsenal metodológico acompanhe a notável difusão dos neologismos – efêmeros ou duradouros – na revolução digital dos últimos anos. A presença marcada de inúmeras comunidades linguísticas no mundo *on-line* enfatizou os processos de criação dessas unidades, representativas, em grande parte, da cultura global digital, das culturas de pequenos grupos e de um mundo em franca transição paradigmática. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é descrever alguns princípios metodológicos para a coleta e validação de neologismos da comunicação

digital e, paralelamente, demonstrar como a ferramenta Google Trends pode ser utilizada em conjunto com os demais critérios já estabelecidos na área. Para tanto, inicialmente, são apresentadas as fases tradicionais do trabalho neológico e os principais critérios estabelecidos para a validação de neologismos. Abordamos, então, algumas limitações desses critérios, seguidas de propostas metodológicas que podem se somar a eles. Por fim, sintetizamos os passos metodológicos utilizados na coleta dos neologismos do *corpus* de análise de nossa pesquisa, enfatizando os critérios que se mostraram funcionais em sua coleta e validação.

As fases do trabalho neológico

Os primeiros estudos sistemáticos do fenômeno da neologia surgiram com os chamados Observatórios de neologismos, que têm a finalidade de analisar a criação lexical de um viés descritivo, observando a formação de palavras por meio dos mecanismos internos à língua ou por meio de elementos recebidos de idiomas estrangeiros. Os observatórios nasceram na década de 60, a partir da iniciativa pioneira do professor Bernard Quemada, que instaurou, na Universidade de Besançon, na França, o *Observatoire du français contemporain*, no intuito de analisar a neologia lexical a partir de um *corpus* jornalístico.

Nesses estudos iniciais, a detecção, a coleta e o tratamento dos neologismos eram feitos de forma totalmente artesanal. Atesta Cabré (2015) que os pesquisadores que iniciaram esse trabalho tinham a vasta tarefa de ler jornais inteiros diariamente, e levantar, ao longo da leitura, os candidatos a neologismos. Para tanto, contavam, em primeiro lugar, com a própria intuição linguística. Em segundo lugar, serviam-se de um conjunto dos principais dicionários de língua geral, selecionados como referência. Dessa forma, a intuição era confirmada por meio da comparação com as unidades registradas nas obras lexicográficas.

O avanço das novas tecnologias e sua aplicação nos Estudos do léxico abriu grandes horizontes para o trabalho de coleta, validação e descrição de neologismos, principalmente com os recursos provenientes da Linguística computacional e da Linguística de *corpus*. Entretanto, muito se deve aos primeiros observatórios de neologia que, desde o seu início, criaram as bases para a pesquisa da área e a metodologia que ainda hoje é adotada por grande parte dos pesquisadores, principalmente no que concerne ao chamado “*corpus* de exclusão”, sobre o qual comentaremos adiante.

A metodologia da pesquisa em neologia pode variar para atender os objetivos propostos em cada análise. É possível, também, que ela passe por ajustes no andamento da pesquisa, à medida em que novos problemas vão surgindo com as unidades coletadas, ou por causa de determinada situação não prevista anteriormente. Alguns passos, no entanto, são comuns à maior parte dos trabalhos. Observemos, então, os pontos em comum dos princípios adotados nas pesquisas de Adelstein (2015), Falk, Delphine e

Christophe (2018) e Alves (2012) para ter um panorama dos passos fundamentais de toda pesquisa neológica.

A metodologia apresentada por Adelstein (2015) é composta pelas três fases que, de acordo com a autora, são típicas da metodologia de trabalho dos principais observatórios de neologia da atualidade. Apresentando-as de forma sintetizada, são as seguintes:

1. Fase de detecção: Fase inicial que leva à reflexão acerca dos problemas em torno da teoria lexical, porque se trata do momento de decidir se uma forma lexical é nova.
2. Fase de contraste: Geralmente, na metodologia dos observatórios, o contraste com um *corpus* de dicionários é a maneira de confirmar o sentimento neológico.
3. Fase de tipologização: As unidades detectadas e validadas como neológicas são aplicadas a uma tipologia, elaborada de acordo com critérios teórico-metodológicos.

De modo semelhante, o estudo de Falk, Delphine e Christophe (2018) apresenta uma metodologia composta por três estágios, acompanhados pela especificação do tipo de processamento de cada um deles: manual ou automatizado. O objetivo dos autores é documentar os neologismos em seus respectivos contextos, a fim de que sejam disponibilizados para consulta *on-line*. As fases podem ser assim resumidas:

1. Fase de detecção: Extração automática de palavras novas, com base em um *corpus* de exclusão (processamento automático).
2. Fase de seleção: As palavras novas detectadas são validadas manualmente, ou seja, um especialista decide quais delas são, de fato, neológicas (processamento manual).
3. Fase de descrição: As palavras neológicas validadas são documentadas (processamento automático e manual).

Da metodologia corrente nos estudos de Alves (2012), por sua vez, podemos inferir cinco fases. Dentre elas, está incluída a fase de registro das unidades neológicas em uma base de dados, denominada *Base de neologismos do português brasileiro contemporâneo*, composta por textos do gênero jornalístico. De acordo com a autora, a base passou por diferentes metodologias, seguindo a evolução da Informática no Brasil. Alves inclui, também, um passo analítico em que se quantificam os processos de formação dos neologismos validados. As fases podem ser resumidas da seguinte forma:

1. Fase de detecção: Coleta semiautomática dos candidatos a neologismos, com auxílio de um extrator de neologismos.
2. Fase de contraste: Validação dos candidatos selecionados por meio do contraste com o *corpus* de exclusão, constituído por dicionários de língua, vocabulários ortográficos e por um conjunto de textos pré-determinados.
3. Fase de catalogação: Registro dos neologismos na base de dados, que contém referências a respeito da unidade lexical validada.
4. Fase de tipologização: Classificação do neologismo de acordo com categorias preestabelecidas.
5. Fase de análise: Quantificação da produtividade neológica no que concerne a processos vernaculares e empréstimos.

As três listagens apresentam estágios muito semelhantes, o que mostra, portanto, que determinados procedimentos são fundamentais a qualquer pesquisa em neologia. A análise das três propostas demonstra que a *coleta do corpus*, a *exclusão lexicográfica* e a *validação dos neologismos* são passos comuns a todas elas.

A observação das propostas revela também que, dependendo da ferramenta computacional que se tem à disposição, as partes “humanas” e automáticas podem ocorrer em diferentes momentos. Na proposta de Falk, por exemplo, a análise do especialista para decidir se uma forma é de fato nova ocorre após a parte automatizada, ou seja, após o contraste com o *corpus* de exclusão, em ordem inversa à primeira proposta. A fase 3 dos dois primeiros autores, bem como as fases 3, 4 e 5 de Alves estão ligadas aos objetivos finais de cada trabalho e, nesse caso, a tipologização das unidades lexicais neológicas também pode variar (cf. JESUS, 2020). A análise quantitativa, presente no trabalho de Alves, é um passo de grande importância para os estudos em neologia, uma vez que, na avaliação estatística da produtividade de cada processo de formação, é possível perceber como a linguagem está se movimentando e proceder a análises de cunho pragmático. Pode-se observar, por exemplo, o aumento ou a diminuição do número de neologismos por empréstimo e entender as motivações desse fenômeno.

Critérios tradicionais para a detecção de neologismos

Para que as fases do trabalho neológico se cumpram, é preciso que haja critérios preestabelecidos que determinem o caráter neológico das unidades lexicais. Sabemos que os neologismos, elementos resultantes dos processos de criação lexical, não têm existência por si mesmo; uma unidade neológica o é em relação a determinados parâmetros teóricos e conceituais.

No entanto, mesmo depois de décadas de observação sistemática do fenômeno da neologia nas línguas naturais, a delimitação do conceito de neologismo continua sendo um desafio e constitui uma questão fundamental aos pesquisadores da área. No título de um trabalho recente, Cabré (2016, tradução nossa²) expressa essa inquietação: “Por que é relativamente fácil detectar neologismos e tão complicado definir o que são”. Nesse sentido, muitos esforços têm sido feitos para se determinar critérios ideais para a definição das unidades neológicas. Trata-se de metodologias complementares, que são propostas à medida em que os estudos da linguagem avançam. Entretanto, a complexidade do conceito de neologia, reconhecida na fala de Cabré, mostra que os critérios ainda não são considerados totalmente satisfatórios e que, como consequência, estão sujeitos a questionamentos.

Vejamos, inicialmente, os critérios tradicionais e seus pressupostos para, em seguida, pontuarmos algumas de suas limitações. São clássicos os três critérios estabelecidos por Rey (1976), propostos como parâmetros para se detectar e atestar as novas unidades lexicais. Seriam neologismos os elementos que atenderem ao seguinte:

- (a) Critério temporal: o surgimento da unidade lexical ocorre em período recente.
- (b) Critério psicolinguístico: a intuição dos falantes leva-os a perceber a unidade lexical como nova.
- (c) Critério lexicográfico: a unidade lexical não está registrada nos dicionários de língua geral.

Considerando os três critérios levantados por Rey, Cabré (1993) acrescenta, em seus estudos sobre a determinação do *status* de neologia das unidades candidatas, um quarto critério, que corresponde à observação do comportamento dos possíveis neologismos para atestar se eles são formalmente ou semanticamente instáveis. São estabelecidos, então, como parâmetros:

² No original: “Per què és relativament fàcil de detectar neologismes i tan complicat de definir què són”.

- (a) a diacronia: uma unidade é neológica se surgiu em um período recente.
- (b) a psicologia: uma unidade é neológica se desperta o sentimento neológico dos falantes.
- (c) a lexicografia: uma unidade é neológica se não está registrada nas obras de um *corpus* de exclusão.
- (d) a instabilidade sistemática: uma unidade é neológica se apresenta signos de instabilidade formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) ou semântica.

Limitações dos critérios

Vários questionamentos já foram levantados no intuito de argumentar que os critérios temporal, psicológico e lexicográfico podem ser insuficientes para a determinação do caráter neológico de um item lexical. De fato, parece difícil estipular que estes seriam princípios aplicáveis, de forma generalizada, a todo tipo de neologismo. Muitas das expressões neológicas podem ter peculiaridades que escapam aos três critérios. Pode ocorrer, ainda, que os pressupostos de cada um dos critérios sejam “influenciados” pelos dados coletados na análise, ou pelo momento em que a pesquisa é conduzida, ou mesmo pelas obras selecionadas como *corpus* de exclusão, como veremos na sequência.

a. Limitações do critério temporal

O principal questionamento com relação ao primeiro critério, o temporal, está ligado ao caráter de redundância a ele atribuído. Se o “neologismo”, por definição, pressupõe uma unidade lexical nova, então a “novidade” é uma característica inerente a ele. Nesse sentido, a confirmação de que a palavra surgiu em um período recente não poderia ser um critério de detecção de neologismos, já que é propriamente o que o define (ESTOPÀ, 2015). Além disso, é difícil estabelecer com exatidão o momento de surgimento de uma palavra. O que é possível, no trabalho com *corpora* textuais, é estipular o período em que a unidade foi registrada por escrito pela primeira vez e, ainda assim, trata-se apenas de uma probabilidade.

Ao refletir a respeito dos princípios apresentados por Rey, Lavale-Ortiz (2019) explica que o próprio Rey já reconhecia o caráter relativo do critério temporal, ao afirmar que os neologismos deveriam ser estudados em um aspecto sincrônico, definido de acordo com os objetivos do pesquisador. Ainda assim, para a autora, esse critério não teria sentido do ponto de vista da Linguística Cognitiva, porque, mesmo que os trabalhos com neologismos possam ser delimitados temporalmente, a variação na linguagem gerada

pelos neologismos impõe um tratamento temporal que tem como base o momento presente do falante e os recursos textuais que se tem à disposição, que podem ser mais atuais ou mais antigos, dependendo dos propósitos do estudo.

Essa reflexão leva, também, ao questionamento a respeito do período de tempo que uma unidade lexical pode ser considerada e/ou percebida como neológica. Alves (2000) explica que o sentimento neológico começa a decrescer na medida em que o neologismo passa a fazer parte do discurso do seu criador e da comunidade sem marcas distintivas. Em outras palavras, a unidade lexical deve estar em uso durante determinado período, com certa constância, até que, após ter sido reconhecida como um neologismo, chegue ao que Alves denomina de *desneologização*. Alguns teóricos postulam, tanto na língua geral como nas línguas de especialidade, o período de dez anos como o tempo de permanência do sentimento neológico. Essa duração, entretanto, é considerada demasiadamente longa para a época contemporânea, em que a evolução digital e o desenvolvimento científico e tecnológico são extremamente rápidos. Por isso, a tendência dos pesquisadores atuais é restringir o tempo do sentimento neológico por um período de menos de cinco anos (PRUVOST; SABLAYROLLES, 2003).

b. Limitações do critério psicolinguístico

O critério psicolinguístico, ou psicológico, tem como pressuposto a competência intuitiva do falante ao deparar-se com uma palavra e considerá-la nova. Para Lavale-Ortiz (2019), do ponto de vista cognitivo, este critério constitui o único “método natural” para o estabelecimento de unidades neológicas, em comparação com a objetividade dos critérios temporal e lexicográfico:

O reconhecimento de um neologismo depende da visão subjetiva do falante, de sua perspectiva pessoal, da forma que constrói o mundo e da cultura em que se insere. [...] Embora possamos fazer uso de critérios objetivos em sua caracterização, estes não devem ser a base teórica para defini-lo e identificá-lo. (LVALE-ORTIZ, 2019, p. 215, tradução nossa³).

Nessa perspectiva, a autora atribui maior importância ao critério psicolinguístico em detrimento dos outros, porque o relaciona ao processo espontâneo e regular que explica a maneira como os falantes usam a linguagem enquanto capacidade cognitiva. Sablayrolles (2010), por sua vez, entende o “sentimento neológico” como critério problemático, justamente porque se relaciona à subjetividade do julgamento dos falantes:

3 No original: “El reconocimiento de un neologismo depende de la visión subjetiva del hablante, de su perspectiva personal, de la forma en la que construye el mundo y de la cultura en la que se inserta. [...] Aunque podamos hacer uso de criterios objetivos en su caracterización, estos no deben ser la base teórica para definirlo e identificarlo”.

A percepção de novidade varia de acordo com os indivíduos e os objetos analisados. O mesmo objeto, ainda percebido como novo ou recente por um, já é considerado velho e obsoleto por outro. Não é diferente com as inovações lexicais que são os neologismos: os julgamentos de falantes nativos podem divergir sobre eles [...]. Vários fatores responsáveis pelas variações são identificados, alguns em relação aos indivíduos (idade, cultura, experiência no domínio...), outros aos objetos (alguns tipos de inovação são mais perceptíveis que outros...), outros, por fim, aos objetivos que se pretende com a observação da neologia. (SABLAYROLLES, 2010, p. 12, tradução nossa⁴).

Em outra perspectiva, Cabré (2016) mostra que a intuição pode levar a uma contradição com o critério lexicográfico, uma vez que algumas unidades lexicais podem não ser percebidas como novas pela intuição do falante e, ao mesmo tempo, não estar registradas nos dicionários de língua geral. O que está por trás desse impasse, segundo a autora, é o fato incontestável de que o sentimento neológico depende de circunstâncias geográficas, sociais e temporais a que estão submetidos os falantes, ainda que todos eles sejam, por definição, competentes em sua própria língua.

c. Limitações do critério lexicográfico

O critério mais usado nas pesquisas em neologia é o lexicográfico, que compreende o uso de um *corpus de exclusão*: contrasta-se o candidato a neologismo com palavras já presentes em obras dicionarísticas. Em outras palavras, a ausência da unidade lexical em obras lexicográficas, geralmente dicionários de língua geral, atribui-lhe a qualidade de neologismo. Trata-se de um critério de seleção objetiva que parte do pressuposto que os dicionários servem de parâmetro para a determinação do caráter neológico ou não-neológico da unidade lexical. Como vimos, esse critério tem sido usado desde a criação, no início dos anos 60, do primeiro observatório de neologia e pelos outros observatórios que posteriormente surgiram.

Apesar de ser amplamente utilizado para a caracterização dos termos neológicos, esse critério apresenta limitações principalmente com relação à detecção de neologismos semânticos, uma vez que estes surgem quando um novo sentido é atribuído a uma forma já estabelecida na língua, ou seja, já registrada nas obras lexicográficas. Esse processo torna

4 No original: "La perception de la nouveauté est variable selon les individus et les objets examinés. Le même objet sera encore perçu neuf ou récent par l'un et déjà ancien et vieilli pour un autre. Il n'en va pas autrement des innovations lexicales que sont les néologismes : les jugements des locuteurs natifs peuvent diverger à leur sujet [...]. Plusieurs facteurs responsables des variations sont identifiables qui tiennent les uns aux personnes (âge, culture, expérience dans le domaine...), d'autres aux objets (certains types d'innovation sont plus perceptibles que d'autres...), d'autres enfin aux objectifs poursuivis dans la veille néologique".

problemática principalmente a extração automática de neologismos, já que a máquina reconhece, no contraste com o *corpus* de exclusão, apenas a morfossintaxe de palavras e expressões. A dificuldade de detecção ocorre principalmente em unidades simples, como “gatilho”, mas também em combinatórias, como “velho normal”, contextualizadas, respectivamente, nos exemplos 1 e 2:

1. “Fui postar um áudio do meu pai super fofo me dando bom dia e a menina mandou eu apagar porque era <gatilho>”, publicou a internauta que, sem saber, dava início a uma longa corrente de conteúdos e perfis relacionados ao acontecido⁵.
2. Quando o <velho normal> pode ser, de novo, o novo normal: Como a pandemia mudou ou não sua maneira de encarar seus investimentos?⁶

Além disso, a validação de uma unidade neológica pressupondo sua não dicionarização irá depender da quantidade de dicionários selecionados como *corpus* de exclusão e das características de cada um deles quanto à apresentação da macro e microestrutura. Esse tipo de pressuposto atribui, aliás, certa autoridade à obra dicionarística, tornando-a confiável enquanto representante das palavras e sentidos existentes em uma língua. Entretanto, a ausência de unidades lexicais da nomenclatura de um dicionário pode se dar por conta de princípios preestabelecidos na elaboração da obra: o registro linguístico selecionado, a frequência estipulada para que as palavras fossem coletadas no *corpus*, além de questões ideológicas, editoriais etc. A esse respeito, ensina Cabré (2016, p. 130, tradução nossa⁷):

Uma breve reflexão sobre o que significa “estar em um dicionário” faz-nos perceber a relativa arbitrariedade dos dicionários: cada um deles coleta as unidades que correspondem às suas fontes de referência ou a determinadas condições de recepção. Não estar em um dicionário pode significar que uma unidade é nova, mas também que, apesar de não o ser, não se considerou pertinente ou adequado coletá-la..

5 Disponível em: <https://www.anf.org.br/o-gatilho-que-ganhou-forte-significado-nas-redes-sociais/>

6 Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/blogs/fernando-torres/post/2020/06/quando-o-velho-normal-pode-ser-de-novo-o-novo-normal.ghtml>

7 No original: “Una breu reflexió sobre què significa ‘haver estat recollit en un diccionari’ ens fa adonar de la relativa arbitrarietat dels diccionaris: cada diccionari recull les unitats que corresponen a les seves fonts de referència o a unes determinades condicions de recepció. No ser en un diccionari pot voler dir que és una unitat nova, però també que, tot i no ser-ho, no s’ha considerat pertinent o adequat recollir-la”.

Outra questão a ser considerada é que um tempo relativamente longo pode passar desde a criação de um item lexical e seu registro em um dicionário. Se, durante esse tempo, o item estiver em uso frequente por grande parte dos falantes, ele não será mais percebido como neológico, ainda que não esteja registrado em obras lexicográficas.

Algumas tendências metodológicas

Como já enfatizamos, as propostas metodológicas que continuamente surgem acompanham os avanços dos estudos da linguagem e não têm caráter excludente, mas complementar. Assim, apesar das limitações do filtro lexicográfico, o contraste dos candidatos a neologismos com um *corpus* de exclusão continua sendo fundamental na pesquisa neológica (cf. ALVES, 2012). Por isso, no intuito de tornar esse critério mais funcional, os estudos atuais propõem que o *corpus* seja ampliado, de forma a incluir não apenas fontes lexicográficas, mas também fontes textuais de vários tipos, a depender do subconjunto linguístico a que pertencem os candidatos a neologismos: livros, artigos, textos jornalísticos etc. Essa ampliação tornou-se possível, principalmente, após o desenvolvimento da Linguística de *Corpus* e a grande evolução dos *corpora* eletrônicos, que passaram a ser compilados e armazenados em bancos de dados, constando de milhares a milhões de palavras e constituindo um filtro textual mais amplo. Além disso, o uso da internet como filtro, ou seja, o recurso à frequência de *sites* de busca também tem se somado aos filtros lexicográfico e textual. A ferramenta *on-line* Google Trends, sobre a qual falaremos no próximo item, é mais um interessante recurso para se quantificar a frequência de uso, por meio da quantificação do interesse dos usuários pela busca dos termos ao longo do tempo.

Ainda como complemento aos três principais parâmetros já descritos, alguns autores sugerem outras pistas que podem levar à comprovação do caráter neológico de um item lexical. Auger (2010) propõe que se observe a forma de apresentação da palavra no texto: uma unidade pode ser um neologismo se apresentar marcas distintas (itálico, negrito etc.), se for seguida por uma reformulação frástica, geralmente definicional, o que indica que foi percebida como nova pelo autor do texto, ou se for acompanhada por um sinônimo, demonstrando a tentativa de esclarecimento do sentido da nova unidade.

Outros filtros são apontados por Estopà (2015), para quem a percepção do caráter neológico é gradual, uma vez que não é a mesma para diferentes falantes; ou seja, trata-se de uma percepção altamente individual e que está relacionada a fatores como conhecimento de mundo, idade, experiência ou acervo lexical do falante. Ainda assim, a autora acredita que, na pesquisa em neologia, é possível encontrar parâmetros que possam demonstrar essa gradação. Dentre eles, estão a frequência de uso, o âmbito de uso (se é empregado de forma particular ou entre determinado grupo) e o canal de uso (meio em que a unidade lexical é empregada: redes sociais, meios de comunicação etc.).

A esse respeito, lembra Cabré (2016) que o próprio qualificador “novo” é gradual: é possível que uma palavra seja mais nova ou menos nova, e questões como tempo e condição enunciativa tornam o conceito de “novo” ainda mais relativo. A definição de neologismo a que chega a autora demonstra a concepção de uma unidade marcada pelo tempo e que varia em relação ao grupo de falantes, ao lugar em que eles se encontram e ao contexto-situacional: “um neologismo é uma unidade lexical nova em relação a um dado momento, aos conhecimentos dos interlocutores e ao seu uso em uma dada situação e a partir de uma dada perspectiva enunciativa” (CABRÉ, 2016, p. 130, tradução nossa⁸).

Nesse sentido, como bem esclarece Alves (2000), a criação neológica não pode ser dissociada dos componentes frásico e textual, porque a grande maioria dos neologismos é criada no âmbito das sentenças e dos textos em que estas se inserem, ou seja, em um contexto pragmático. O fenômeno da neologia, bem como o seu produto, o neologismo, vai além de expressões ou estruturas. Assim, se o material que os pesquisadores têm em mãos é textual, é de fundamental importância considerar o contexto em que os textos do *corpus* são lidos e interpretados, de forma que os candidatos a neologismos estejam em conformidade com a situação comunicacional em que ocorrem.

Os termos da cultura digital e a detecção de neologismos

Os neologismos que irão ilustrar essa discussão são provenientes de gêneros textuais representativos da cultura digital, os quais datam de 2016 a 2020, dentre eles, textos midiáticos, *posts* de redes sociais e memes digitais. Após a triagem dos textos que fariam parte do *corpus*, estes foram inseridos na ferramenta computacional *AntConc*⁹, que gerou uma lista de palavras-chave em contraste com um *corpus* de referência. Essa lista compôs os pré-candidatos a neologismos que, em seguida, passaram por uma seleção e validação. Nos *posts* de redes sociais e nos memes, a produtividade da inovação lexical é particularmente notável, porque são gêneros textuais abertos à manifestação do grande público digital. Qualquer pessoa munida de um dispositivo com conexão à internet pode ter voz na “cultura participatória”. A difusão dos neologismos fica por conta de outro fenômeno fundamental da cultura digital contemporânea: o compartilhamento. Por meio dele, a audiência digital expressa seus interesses culturais, políticos e ideológicos.

Demonstraremos, sucintamente, como se comportou cada critério metodológico no que concerne à detecção e validação de treze neologismos do *corpus* de nossa pesquisa. Dentre os critérios, incluímos a ferramenta Google Trends¹⁰ (doravante Trends), que mostra o

8 No original: “Un neologisme és una unitat lèxica nova en relació amb un moment donat, amb els coneixements dels interlocutors i amb l'ús en una situació i des d'una perspectiva enunciativa determinades”.

9 Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

10 Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/?geo=BR>

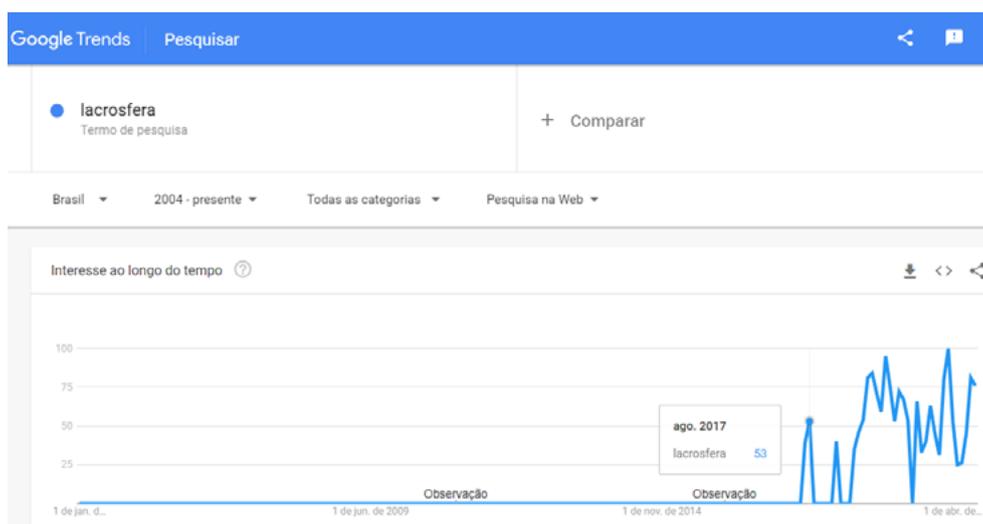
aumento ou declínio da popularidade da busca por termos em períodos específicos. Para tanto, a ferramenta apresenta gráficos com a frequência em que determinado termo ou expressão é procurada, bem como a frequência com que determinado assunto está em alta dentre as publicações da rede. Além disso, ela possibilita a seleção de filtros por região (países) ou sub-região (estados) e por períodos de tempo, com início possível a partir de 2004. Para nossa pesquisa, o filtro da região foi determinado como “Brasil” e o período foi determinado como “2004 – presente”, para que houvesse melhor visualização dos picos do gráfico nos anos atuais caso a unidade pesquisada fosse neológica. Para exemplificar os padrões do Trends, serão utilizados os neologismos *lacrosfera* e *cancelamento*.

Lacrosfera é um neologismo formado pelo processo de cruzamento vocabular, também conhecido como palavra-valise. Trata-se de um tipo de redução em que duas unidades lexicais são privadas de seus elementos para formarem um novo: um perdendo sua parte final e o outro, a parte inicial (ALVES, 2000). No termo em questão, os dois elementos são os substantivos “lacre” – que, no contexto, tem um sentido também neológico, proveniente do novo uso do verbo “lacrar”: encerrar a discussão, arrasar – e “esfera”, com o sentido de “mundo esférico, fechado”. O termo é usado geralmente em contexto político, para ironizar pontos de vista progressistas. Um dos contextos de ocorrência de *lacrosfera* é representado pelo exemplo 3:

3. A pesquisa CNI/Ibope, divulgada hoje, confirma, no entanto, que a <lacrosfera> continua falhando miseravelmente em sua avaliação de Jair Bolsonaro.

A busca dessa unidade lexical na ferramenta Trends, com as configurações supracitadas de região e de período, retorna o seguinte gráfico:

Figura 1. Busca do termo “lacrosfera” na ferramenta Google Trends

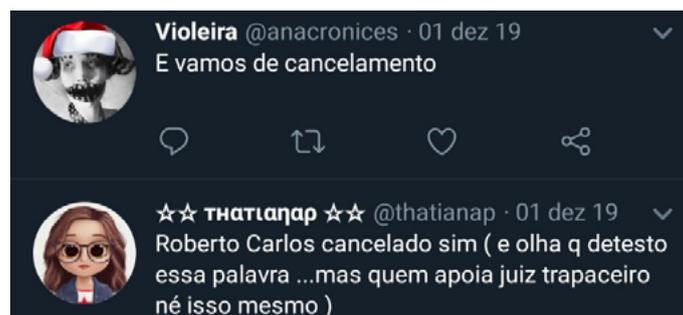


Fonte: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=lacrosfera>

Como se trata de um neologismo formal, ou seja, a combinação das palavras que o constituem resulta em uma forma inédita, é possível observar uma linha reta antes de agosto de 2017, indicando que a quantidade de buscas pelo termo equivale a zero (e, conseqüentemente, a alta probabilidade de a palavra não existir nesses anos anteriores). Em 2017, ocorre o primeiro aumento repentino da busca pelo termo, indicado pelo primeiro pico no gráfico. O percurso do zero ao pico é um grande indicativo de detecção de uma unidade lexical neológica. O último e maior pico do gráfico ocorreu em março de 2020, e o gráfico termina em alta, o que indica que o item lexical continua em uso.

A unidade lexical *cancelamento*, já antiga na língua, tornou-se semanticamente neológica ao receber o sentido de “desprezo por alguém que cometeu um erro – de acordo com o julgamento dos ‘canceladores’”. O emprego do neologismo ocorre principalmente em memes e viralizou em *posts* de redes sociais. A figura 2, abaixo, contextualiza o uso no Twitter, e os exemplos 4 e 5, na sequência, apresentam o uso em textos midiáticos:

Figura 2. Neologismo semântico “cancelamento”



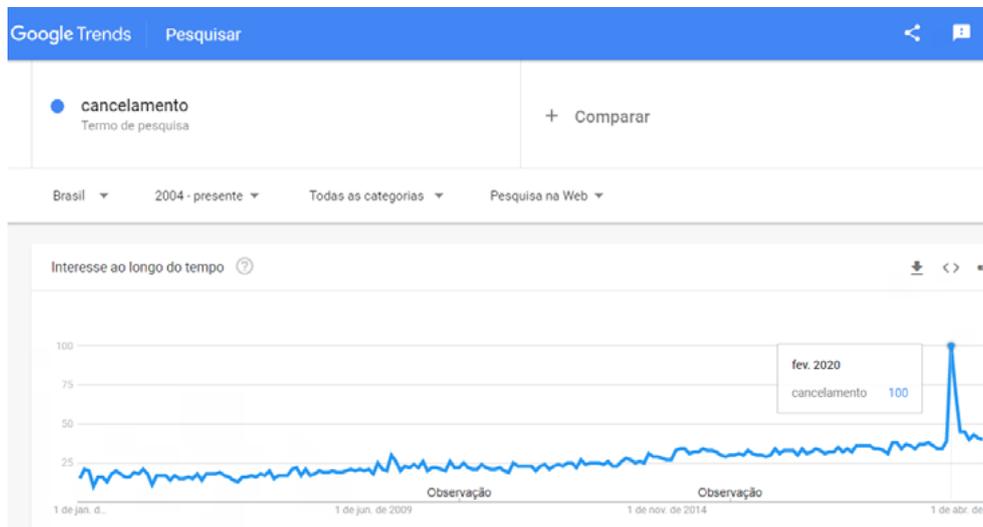
Fonte: <https://twitter.com/anacronices/status/1201110568540803072>

4. Pense em uma celebridade que disse algo controverso ou se envolveu em alguma polêmica – ela provavelmente foi sentenciada ao <“cancelamento”> pelo tribunal das redes sociais.
5. O <“cancelamento”> é um ataque à reputação que ameaça o emprego e os meios de subsistência atuais e futuros do cancelado¹¹.

Na busca por esse neologismo semântico na ferramenta Trends, é possível observar a frequência de uso do termo nos anos anteriores ao pico do gráfico, diferentemente do neologismo anterior:

¹¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53537542>

Figura 3. Busca do neologismo “cancelamento” na ferramenta Google Trends



Fonte: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=cancelamento>

Como se trata de um neologismo cujo processo de formação foi semântico, e não formal, a linha do gráfico apresenta movimentações desde o período inicial. Em fevereiro de 2020, quando a unidade lexical começou a ser usada com o novo significado nas redes sociais e nas mídias, houve um aumento repentino significativo no gráfico. Em outras palavras: a ferramenta poderá indicar que estamos diante de um neologismo semântico quando exibe uma alta de uso, pelo público digital, de uma unidade lexical já antiga.

Além da frequência de uso, os aumentos repentinos nos gráficos do Trends são interessantes para se observar a imprevisibilidade das unidades lexicais, um dos critérios adicionais propostos por Auger (2010), ligado à “observação de frequência irregular”. Com esses recursos, a ferramenta oferece um ótimo auxílio na validação das unidades neológicas de nossa pesquisa, somando-se aos critérios tradicionais e às marcas textuais sugeridas por Auger.

No quadro a seguir, listamos, em ordem alfabética na primeira coluna, uma pequena amostra dos neologismos coletados no *corpus* de análise da pesquisa. Para cada um deles, estão assinalados os critérios que se mostraram funcionais em sua coleta e validação. Constam, na primeira linha horizontal, os critérios tradicionais propostos por Rey (lexicográfico e psicolinguístico). O critério temporal não é apresentado, porque, como vimos, ele pressupõe que uma unidade é neológica se surgiu em um período recente; como todas surgiram recentemente – e esse é o próprio conceito de neologismo –, todas as células da coluna correspondente ao parâmetro temporal estariam assinaladas. Por isso, consideramos que sua apresentação não seria necessária. Em seguida, sob o rótulo de “marcas textuais”, estão incluídas todas as pistas tipográficas e semânticas sugeridas por Auger (2010): aspas, itálico, reformulação frástica, e/ou definicional, apresentação de

um sinônimo etc. Por fim, a coluna “frequência de uso” mostra a busca do neologismo no Trends e é assinalada se o gráfico respondeu com picos nos últimos cinco anos:

Quadro 1. Produtividade dos critérios de detecção de neologismos

Critérios Neologismos	Lexicográfico	Psicolinguístico	Marcas textuais	Frequência de uso (Google Trends)
anti-vacina	x			x
cancelamento		x	x	x
corongavírus	x	x		x
biscoitar		x		x
finalmente os refrescos				x
figital	x	x	x	
gatilho		x		x
infoxicação	x	x		x
jantar		x		x
lacrosfera	x	x		x
lockdown	x	x	x	x
novo normal		x	x	x
quarentener	x	x		x

Fonte: Elaboração própria

O quadro indica a importância de se utilizarem critérios variados na identificação de neologismos: na amostra apresentada, apenas um dos itens lexicais cumpriu os quatro critérios preestabelecidos (e também o critério temporal, omissos no quadro). Trata-se de *lockdown*, que cumpre: o critério lexicográfico, por não estar registrado no *corpus* de exclusão; o critério psicolinguístico, por ser reconhecido como novo pela intuição linguística; o critério das marcas textuais, porque é grafado, geralmente, em itálico, entre aspas ou acompanhado de uma pequena explicação; e o critério do Trends, cujo gráfico apresenta frequência altíssima em maio de 2020.

Os neologismos semânticos *cancelamento*, *biscoitar*, *gatilho* e *jantar* escapariam ao critério de exclusão lexicográfica e, em uma extração automática, não seriam selecionados. Além disso, o sentimento neológico do público digital jovem os faz reconhecer como neológicos, mas, provavelmente, outros grupos de falantes não os reconheceriam. Nem todos eles trazem marcas textuais, mas todos apresentam picos no gráfico gerado pelo Trends.

Neste ponto, é importante enfatizar o que já mencionamos anteriormente: a ferramenta indica não o uso do termo em questão, mas o aumento ou declínio da popularidade da busca pelo termo em períodos específicos. Nesse sentido, devem-se reconhecer as limitações desse processo, já que, nem sempre, o aumento significativo das buscas por um termo ou a frequência com que determinado assunto está em alta faz destes um neologismo semântico. Por isso, novamente, há que se considerar os outros parâmetros para validação. Além disso, não se trata, no caso do gráfico, de uma análise diacrônica dos neologismos, mas de uma ênfase na movimentação formal e semântica por que passam essas unidades e a possibilidade de contraste sincrônico e dinâmico com os outros elementos da língua, considerando-se a criação lexical por parte dos falantes e o uso situado das unidades neológicas.

Considerações finais

Já há algum tempo, a prática tradicional de coleta de novas palavras apenas pela leitura de textos foi substituída pela coleta automatizada. Após a automatização, houve propostas de alteração dos critérios de reconhecimento de neologismos e a união de procedimentos como os *corpora* de exclusão e as mais avançadas ferramentas tecnológicas para extração de neologismos. A evolução dos modelos teóricos da pesquisa linguística e neológica espelha não só a dinamicidade das unidades lexicais de uma língua, mas também o lugar cativo da Inteligência Artificial:

Impulsionada pelo progresso tecnológico, a oferta de novos meios de comunicação digital renova-se, de fato, a um ritmo desenfreado, contribuindo, assim, para a proliferação da atividade neológica. Paralelamente, a crescente interação entre ciências da linguagem e ciência da computação oferece aos linguistas meios cada vez mais sofisticados de analisar os fenômenos da linguagem. (ALTMANOVA; ZOLLO, 2019, p. 19, tradução nossa¹²).

12 No original: "Portée par le progrès technologique, l'offre des nouveaux supports de communication numérique se renouvelle en effet à un rythme effréné, contribuant ainsi au foisonnement de l'activité néologique. Parallèlement, l'interaction croissante entre les sciences du langage et l'informatique offre aux linguistes des moyens de plus en plus sophistiqués pour analyser les phénomènes langagiers".

Os critérios tradicionais para o estabelecimento da neologia continuam sendo importantes, funcionais e frequentemente usados nas principais pesquisas da área. No entanto, se o conjunto de critérios estipulados para o trabalho com determinado *corpus* for mais amplo, será possível a detecção de neologismos que escapariam da exclusão lexicográfica ou da intuição neológica do pesquisador.

Ainda que determinados critérios metodológicos não sejam aplicáveis a todo tipo de unidade neológica, a adaptação deles ao subconjunto linguístico analisado pode ser realizada de forma criteriosa e, conseqüentemente, potencializar os resultados, principalmente no que concerne à detecção e à validação dos neologismos. A quantificação dos resultados com o auxílio de ferramentas que apresentam a frequência de uso em períodos atuais pode ser feita para fins de observação da língua em movimento em decorrência dos processos de renovação lexical.

REFERÊNCIAS

ADELSTEIN, A. Metodología de trabajo neológico y tipologías: aspectos de neología semántica. In: ALVES, I. M.; PEREIRA, E. S. (org.). *Neologia das línguas românicas*. São Paulo: Humanitas, 2015.

ALVES, I. M. Uma metodologia para a descrição de neologismos. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *O fazer científico*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

ALTMANOVA, J.; ZOLLO, S. D. Présentation. *Neologica*, Paris, n. 13, p. 19-22, 2019.

AUGER, P. Néologicité et extraction néologique automatisée. In: CABRÉ, M. T. *et al.* (ed.). *Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les Llengües Romàniques*. Barcelona: IULA; Documenta Universitaria, 2010.

CABRÉ, M. T. Per què és relativament fàcil de detectar neologismes i tan complicat de definir què són: breu apunt epistemològic. In: OBSERVATORI DE NEOLOGIA (ed.). *Mots d'avui, mots de demà*. Barcelona: Institut de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2016. p. 127-132.

CABRÉ, M. T. La neologia: un nou camp a la cerca de la seva consolidació científica. *Caplletra*, n. 59, p. 125-136, 2015.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida; Empúries, 1993.

ESTOPÀ, R. Sobre neologismos y neologicidad: reflexiones teoricas con repercusiones metodologicas. *In: ALVES, I. M.; PEREIRA, E. S. (org.). Neologia das línguas românicas*. São Paulo: Humanitas, 2015.

FALK, I.; DELPHINE, B.; CHRISTOPHE, G. The Logoscope: a Semi-Automatic Tool for Detecting and Documenting French New Words. *ArXiv*, v. 1, out. 2018.

GUILBERT, L. Théorie du néologisme. *Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises*, v. 25, p. 9-29, 1972.

JESUS, A. M. R. Tipologias dos neologismos: breve percurso histórico. *GTLex*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 54-67, 2020.

LAVALE-ORTIZ, R. M. Bases para la fundamentación teórica de la neología y el neologismo: la memoria, la atención y la categorización. *CLAC*, n. 80, p. 201-226, 2019.

PRUVOST, J.; SABLAYROLLES, J. F. *Les néologismes*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

REY, A. Néologisme: un pseudo-concept? *Cahiers de Lexicologie, Revue Internationale de Lexicologie et de Lexicographie*, v. 28, p. 3-17, 1976.

SABLAYROLLES, J. F. Neologismes, classes d'objets et extraction automatique. *In: CABRÉ, M. T. et al. (ed.). Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les Llengües Romàniques*. Barcelona: IULA; Documenta Universitaria, 2010.

A citação em textos científicos: uma análise semio-historiográfica do argumento de influência

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2945>

Patricia Veronica Moreira¹
Flavia Karla Ribeiro Santos²
Jean Cristtus Portela³

Resumo

Neste trabalho visamos à formulação de uma proposta metodológica para a análise de citação em textos científicos de Semiótica, de uma perspectiva semio-historiográfica. Em Historiografia Linguística (HL), o reconhecimento público oferece as primeiras bases de uma historiografia conceitual sobre a noção de influência. Cremos, porém, que ele pode ser dificultado pela “citação assimilada” e a Semiótica contribui para a confirmação dessa hipótese com estudos sobre intertextualidade, interdiscursividade e operações de triagem e mistura. Ao analisarmos a influência intelectual nas práticas científicas citacionais dos semioticistas, observamos que as citações direta e indireta constituem prova textual ao reconhecimento público e as operações de mistura de grau máximo (fusão) transformam discursos referenciais em citações assimiladas, dificultando o reconhecimento público de um autor em uma pesquisa historiográfica.

Palavras-chave: citação; influência; historiografia linguística; mestiçagem; semiótica discursiva.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; moreira.patricia.lettras@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4011-9909>.

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; flaviakarlar@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9393-2346>.

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; jeanportela@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-4070-1149>.

The citation in scientific texts: a semio-historiographic analysis of the argument of influence

Abstract

In this work, we aim to formulate a methodological proposal for the analysis of citation in scientific texts of Semiotics, from a semio-historiographical perspective. In Linguistic Historiographic (LH), public acknowledgment offers the initial bases for conceptual historiography on the notion of influence. We believe, however, that it can be hindered by the “assimilated citation”, and Semiotics contributes to the confirmation of this hypothesis with studies on intertextuality, interdiscursivity, and sorting and blending operations. By analyzing the intellectual influence on the semioticians’ scientific citational practices, we observe that the direct and indirect citations constitute textual evidence for public acknowledgment and the maximum degree blending (merging) operations transform referential discourses into assimilated citations, complicating public acknowledgment of an author in historiographical research.

Keywords: citation; influence; linguistic historiography; miscegenation; semiotics of discourse.

Introdução: quando HL e Semiótica Discursiva se imbricam

A Semiótica Discursiva e a Historiografia Linguística (doravante HL) são duas disciplinas científicas jovens, erigidas a partir dos anos 1960. A primeira, *grosso modo*, diz respeito à significação e aos modos como o sentido é construído e apreendido nos mais variados textos e discursos (GREIMAS; COURTÉS, 2008). A segunda busca a descrição e a explicação do conhecimento linguístico, enquanto produto, e o seu desenvolvimento, em um determinado contexto ao longo do tempo (ALTMAN, 2009), ou seja, é uma atividade de compreensão e de escrita da história baseada em princípios específicos (KOERNER, 2014).

Da nossa perspectiva, as duas teorias podem se beneficiar mutuamente, pois a Semiótica Discursiva, por ser uma disciplina de metalinguagem característica e de forte dispersão teórica (práticas semióticas, sociossemiótica, semiótica tensiva, subjetal, visual, entre outras), ao se debruçar sobre sua história de maneira consciente e baseada na epistemologia da HL, forneceria aos seus estudiosos uma ampla visão da emergência e do estabelecimento de seus conceitos. A HL, de sua parte, seja no âmbito dos princípios de imanência, de contextualização ou de adequação, poderia se apoiar na metodologia da Semiótica, que trata justamente do texto, para compreender o seu objeto histórico enquanto discurso.

Jean Cristtus Portela (2018), no artigo “História das ideias semióticas: entre cronistas e inovadores”, já vislumbra, no fazer do semioticista, a implicação, de alguma forma, do fazer do historiógrafo, pois aquele, ao selecionar suas fontes e organizá-las, estaria se apropriando da própria história da teoria:

[...] vemos que a atividade dos historiógrafos um pouco distraídos que nós somos não compreende apenas “projetos intencionais”, projetos explícita e conscientemente historiográficos. Isso nos autoriza a supor que o pensamento historiográfico é próprio ao pensamento científico, especialmente nas ciências humanas, em que a noção de progresso resta sempre por construir e por defender. (PORTELA, 2018, p. 140).

Dito isso, Portela (2018) demonstra em seu texto os diferentes modos de os semioticistas se apropriarem da historiografia, estabelecendo uma tipologia de cronistas e inovadores. Da primeira filiação, Portela destaca as seguintes obras: *Sémiotique: l'École de Paris* (Coquet *et al.*) e *História concisa da semiótica* (Hénault). Da segunda, temos partes de *Razão e poética do sentido* (Zilberberg) e do preâmbulo na obra *Atelier de sémiotique visuelle* (Hénault) (PORTELA, 2018). O pesquisador conclui enfatizando que os semioticistas deveriam historiografar a semiótica semiotizando a historiografia, constituindo uma meta-historiografia de ordem semiótica, uma vez que a teoria se ocupa do sentido, do fazer sentido, tendo, portanto, muito a contribuir com e para a HL.

Lançados esses primeiros imbricamentos entre as disciplinas, voltamos nossa atenção para um aspecto relevante na condução de um estudo historiográfico conceitual que constrói seu objeto a partir da emergência de um conceito e segue seus desdobramentos mais atuais, por exemplo, quando pensamos na questão da percepção na Semiótica Discursiva oriunda dos primeiros trabalhos de Greimas (1966), em *Semântica estrutural*, que se destaca pela influência explícita (reconhecimento público) da fenomenologia merleau-pontiana e permanece em seus demais trabalhos, ganhando intensidade em *De l'imperfection* (1987), tendo continuação nos trabalhos de outros semioticistas que pertenciam ao mesmo grupo de especialidades, o da Escola de Paris: Fontanille, Landowski, Zilberberg, entre outros (pós-greimasianos) (MOREIRA, 2019).

A questão da influência é um problema que remonta às primeiras preocupações na HL, justamente porque está diretamente relacionada às conhecidas revoluções científicas nas ciências (KUHN, 1997), quando estamos, de fato, diante de mudanças de paradigmas e/ou de certas rupturas e/ou elementos que nos indicam continuidades teórico-metodológicas. Segundo Koerner (1996, p. 62), encontramos frequentemente na história linguística mais casos de evolução/continuidade do que de revolução/descontinuidade das ideias, marcados por “movimentos de pêndulos, às vezes causados pelos afluxos extralinguísticos, tais como, avanços em tecnologias, mas também acontecimentos sócio-políticos”.

Sendo a HL uma disciplina consciente de sua metodologia e de seus parâmetros, o argumento de influência também deve ser considerado em seu escopo por meio de alguns procedimentos (KOERNER, 2014; BATISTA, 2013) que guiam o trabalho do historiógrafo para não usar imprecisamente a influência ao construir a historiografia de seus objetos. O reconhecimento público, nesse sentido, é um dos parâmetros para se atribuir influência de determinadas correntes teóricas ou autores. Trata-se de um elemento que se faz presente nos diversos modos de se fazer ciência, uma vez que a construção científica decorre também do aspecto cumulativo do saber, isto é, quando pontuamos um saber temporalmente, instauramos o horizonte retrospectivo (AUROUX, 2008) mediante uma rede de citações (influências). Essas citações colocam em evidência uma arquitetura própria (ROMANCINI, 2010) que vai do espaço micro (a própria citação) ao espaço macro (sistema científico).

Sobre a pertinência da metodologia semiótica ao se refletir sobre a influência, Zilberberg (2004, p. 71), ocupando-se dos regimes tensivos da triagem e da mistura, desenvolve um estudo sobre a mestiçagem, fenômeno definido como “uma prática semiótica figural” que possibilita identificar o processo de mistura em um dado domínio e, mais do que isso, o tipo de mistura que decorre desse processo. Sendo assim, o uso da citação na escrita científica, prática acadêmico-científica que engloba outras práticas – leitura, pesquisa, levantamento e a seleção de dados, etc. –, pode ser observado do ponto de vista da mistura/mestiçagem, já que essa prática englobante opera transformações por misturas recursivas (introdução de argumento de influência, em termos historiográficos, ou de discurso referencial, da perspectiva semiótica) que se desdobram em uma (re) contextualização de um dado saber (LIMA, 2019).

Levando em consideração esses aspectos, exploramos, nas seções seguintes, como o argumento de influência aparece em publicações sobre Semiótica Discursiva, contribuindo, assim, para a identificação, nesses textos, dos graus de reconhecimento das influências, haja vista a presença mais ou menos explícita de evidências textuais de que um texto faz referência a outro texto. Dessa forma, podemos demonstrar como a citação pode se beneficiar de uma abordagem semio-historiográfica (SANTOS, 2020)⁴.

Sobre a citação

Refletir sobre o reconhecimento público por meio das citações enquanto referenciação explícita nos levou às indagações mais diversas, concernentes, sobretudo às escolhas citacionais que fazemos em nossos trabalhos e às motivações que nos conduzem a introduzir ou excluir determinados autores e obras. Ademais, questionamos também se

4 O termo “semio-historiografia” surge na investigação de doutorado de Santos (2020), ao estudar a figuratividade na Semiótica, amalgamando elementos metodológicos da Semiótica e da HL, na esteira dos trabalhos de Portela (2018) e de Moreira (2019).

haveria alguma tipologia que evidenciasse a função da citação no texto em si. Para tanto, iniciamos nosso percurso em busca dessas respostas que objetivam potencializar os estudos de reivindicação de influência, expondo, assim, os sistemas científicos a que os autores se remetem e que inserem em seus trabalhos. Ao mesmo tempo, seria possível demonstrar as fontes dos autores estudados, aquelas comuns entre eles e/ou aos grupos de especialidades, correlacionando-as ao *zeitgeist* ou clima de opinião em que determinado conhecimento foi produzido.

Primeiramente, retomamos no trabalho de Aksnes, Langfeldt e Wouters (2019) o papel das citações em textos científicos, cuja discussão aponta que são muitas as razões que culminam na citação de um trabalho científico, destacando-se as seguintes:

[...] oferecer leitura de base, identificar metodologia, prestar homenagem aos pioneiros, identificar publicação original ou outro trabalho que descreva um conceito eponímico, identificar publicações originais em que uma ideia ou um conceito foi discutido, dando crédito a trabalhos relacionados, criticar trabalhos anteriores, corrigir um trabalho, substanciando créditos, alertas para um trabalho futuro, prover indicações para trabalhos pouco disseminados, autenticar dados e categorias de fato – constantes físicas e etc. – refutar trabalhos de outros, e disputar prioridade de créditos. (AKSNES; LANGFELDT; WOUTERS; 2019, p. 4, tradução nossa)⁵.

Percebe-se que, segundo esses autores, as citações podem decorrer de diferentes situações de escrita científica. Por isso, elas são escolhas singulares e voltadas para modalidades de escrita acadêmica diversas, cada qual seguindo os próprios protocolos, somando-se à escolha particular do enunciador por um ou outro discurso de referência, a depender da sua intencionalidade e de seu conhecimento de mundo.

Concernente à intencionalidade do enunciador, na medida em que todo discurso visa fazer o enunciatário crer na enunciação enunciada, para que isso aconteça, a citação pode ter pelo menos cinco funções no texto, sempre relacionadas com um tipo de trabalho citado. Assim, tem função negativa o trabalho refutado; função superficial, o trabalho apenas observado; função comparada, o trabalho revisado; função utilizada, o trabalho aplicado e função substanciada, a citação de um trabalho apoiado, conforme Small (1982 *apud* AKSNES; LANGFELDT; WOUTERS, 2019).

5 No original: “[...] providing background reading, identifying methodology, paying homage to pioneers, identifying original publication or other work describing an eponymic concept, identifying original publications in which an idea or concept was discussed, giving credit for related work, criticizing previous work, correcting a work, substantiating claims, alerts to a forthcoming work, providing leads to poorly disseminated work, authenticating data and classes of fact—physical constants and so on —disclaiming works of others, and disputing priority claims”.

Para tratar do par citado-citante, aspecto fundamental da prática de citação, Romancini (2010) destaca o papel da recursividade no processo citacional – citação de um texto em outro, ou seja, que pode se referir também a outro(s) texto(s). O pesquisador acrescenta que esse processo nos permite identificar a existência de uma rede que disponibiliza na arquitetura citacional o nível micro da ciência e o macro, isto é, o sistema científico em que a citação está inserida (ROMANCINI, 2019), indicando como o uso das citações nos textos coloca em movimento o horizonte retrospectivo do saber, enquanto aspecto cumulativo. Conseqüentemente, a recursividade inerente às citações demonstra, eficientemente, “[...] o caráter coletivo das realizações científicas em cada momento no tempo” (LEYDESDORFF, 1998, s/p, tradução nossa)⁶.

As possíveis funções da recursividade das citações não esgotam a questão da tipologia citacional, que pode ser desenvolvida a partir da relação entre a cultura da citação e a manutenção/refutação de valores científicos, contribuição cara ao trabalho historiográfico, como veremos a seguir.

Influência e regimes de triagens e misturas

Em HL, a rede de referências (citações) em textos de um dado autor constitui um recurso de identificação das influências de trabalhos já conhecidos dos enunciatários dos textos-fontes examinados em uma pesquisa historiográfica, visto que estudos e reflexões teórico-científicos podem agir de maneira mais ou menos direta sobre as transformações nas formas de pensar um conceito, uma ideia, uma teoria. As citações propiciam, portanto, à análise historiográfica, “[...] observa[r] diferentes tipos de diálogos estabelecidos no processo histórico, tendo em vista características da própria natureza social e cultural de cada época”, compondo, junto ao clima de opinião, o argumento de influência de um autor/pesquisador (BATISTA, 2013, p. 93-94).

Segundo Koerner (2014), existem três tipos de influência: i) prova textual, ou seja, o estabelecimento de paralelos textuais entre dada teoria/ideia/conceito e suas supostas fontes; ii) reconhecimento público, que são as referências diretas, por parte de um autor, a obras de outros autores; e iii) *background* do autor, isto é, dados sobre sua tradição familiar, escolaridade, seus interesses de estudos, provas que estabelecem conexões com empréstimos, integração, assimilação de ideias, conceitos ou teorias. Como a investigação da influência exige a adoção de critérios, as propostas de Fontanille e Zilberberg (2001) e de Zilberberg (2000, 2004) se somam ao estudo da influência para comprovarmos como ocorre, no texto, a assimilação de dois enunciados.

Ao tratarem da construção de valores no discurso, Fontanille e Zilberberg (2001) apontam para dois regimes, um fundado nos valores de absoluto, o da **exclusão** (triagem), cuja

⁶ No original: “[...] the collective character of scientific achievements at each moment in time”.

tonicidade máxima repousa na unidade, e outro fundado nos valores de universo, o da **participação** (mistura), voltada para a extensão, em direção à universalidade. Em outras palavras, o operador da triagem mobiliza a concentração dos valores enquanto o operador da mistura mobiliza a sua expansão. Na condição de “variedade” da mistura no espaço tensivo, a mestiçagem pode ser definida “[...] pela fraqueza de sua valência intensiva e [...] pela elevação de sua valência extensiva”. Assim, ao contrário da concentração operada pelo regime de triagem, na mistura, a recursividade (recorrência de operações de mistura) “[...] faz com que ocorra uma diluição do *quantum* de afeto no eixo da intensidade e uma difusão no eixo da extensidade” (ZILBERBERG, 2004, p. 74-75), que pode ser assim representada:

Gráfico 1. Correlação entre triagem e mistura



Fonte: Zilberberg (2004, p. 77)

Para tratar da junção no intervalo canônico, entre aquilo que é átono e tônico, Zilberberg (2000) aponta para momentos aspectuais, levando em consideração a direção e a intimidade entre dois corpos miscíveis, sendo eles: a separação, a contiguidade, a mescla e a fusão. Segundo o autor, na *separação*, a valência da triagem ocorre de forma plena enquanto a mistura seria nula. No que concerne à *fusão*, nos deparamos com a situação inversa das valências, isto é, mistura plena e triagem nula. Na *contiguidade*, nota-se que a triagem sobressai à mistura e na *mescla*, “[...] a triagem passa de dominante a dominada” (ZILBERBERG, 2000, p. 12, tradução nossa)⁷. Abaixo, reproduzimos a representação desses estados aspectuais:

⁷ No original: “[...] le tri passe de dominant à dominé”.

Figura 1. Os quatro estados aspectuais da mestiçagem



Fonte: Zilberberg (2004, p. 76)

Como esclarece Moreira (2019), o estudo zilberberguiano sobre a mestiçagem é relevante para a compreensão do papel da citação nos discursos científicos, haja vista possibilitar a identificação, de um ponto de vista semiótico, de uma tipologia de citação⁸ em trabalhos acadêmicos: a citação direta, que pode ser curta (até três linhas) e longa (mais de três linhas); a citação indireta (paráfrase) – esses dois tipos de citações, reconhecidos pelas normas de citação em trabalhos acadêmicos, como ABNT, APA, Vancouver, etc. – e a citação que nomeamos “assimilada”.

Intensidade de referenciação do discurso: os tipos de citações

Constitutivo de todo discurso científico, o recurso de utilizar citações para ratificar a argumentação pode ser entendido como uma recuperação anafórica do discurso de outrem, ou seja, como um discurso referencial, conforme Greimas (1981 [1976]). Nesse sentido, a citação direta, curta ou longa, ocorre por meio da intertextualidade, ao passo que a interdiscursividade rege a formação da citação indireta, dois procedimentos (da intertextualidade e da interdiscursividade) já incorporados à metalinguagem da Semiótica Discursiva (BARROS, 2009).

No âmbito de uma investigação historiográfica, no entanto, as citações diretas e indiretas não são os únicos tipos de discurso referencial a serem considerados pelo pesquisador-autor. Cada vez que o trabalho de um autor é atualizado em um discurso outro e realizado ao se transformar em citação (discurso referencial, em termos semióticos, ou argumento de influência, de uma perspectiva historiográfica), carrega consigo um clima de opinião específico. Desse modo, a periodicidade ou o momento histórico de construção teórica em que as contribuições de um pesquisador são chamadas a compor um discurso referencial pode ser um indicativo de sua relevância para um dado campo teórico.

Na perspectiva de Koerner (2014), quando um historiógrafo investiga o reconhecimento público de uma obra, uma das formas, *a priori*, de verificar a aceitabilidade ou a recusa de um discurso científico, é a observância da escolha desta ou de outra contribuição para compor o discurso referencial de um trabalho. Para vermos como isso acontece,

⁸ Aqui, está incluída a citação de citação, pois, referenciada como tal, por intermédio do uso do *apud*, a sua ocupação textual pode ser direta (longa e curta) ou indireta.

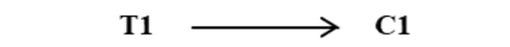
observemos, no artigo “Semiótica plástica e linguagem publicitária” (1987 [1981]), de Jean-Marie Floch, como o discurso em que um trabalho-citante, que chamaremos de C1, ao citar um trabalho, que nomeamos T1, enuncia um discurso referencial, isto é, utiliza o recurso de anaforização intertextual – citação direta (curta ou longa) – e/ou interdiscursiva – citação indireta:

1. “O propósito do estudo [...] implica abordagem metodologicamente bem distinta daquela praticada principalmente por R. Barthes em seu artigo de 1964, ‘Retórica da imagem’ (a respeito das ‘Massas Panzani’ em *Communications*, n° 4)”. [T1]

2. “A publicidade seria o refúgio da poesia? Para justificar a incongruência de tal questão, notar-se-á que [...] o anúncio joga [...] com a colocação do enunciado em sistema: Roman Jakobson diria com a ‘projeção do eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático” [T1].

No primeiro exemplo, a citação indireta do trabalho de Barthes por Floch tem função negativa, uma vez que T1 é citado para ser, em seguida, refutado pelo semioticista do Groupe de Recherches Sémio-linguistiques (GRSL). No segundo exemplo, fazendo uso de citação direta curta, Floch cita Jakobson para embasar o seu argumento, dessa maneira, aprovando o trabalho do linguista russo. Todavia, tanto na citação indireta quanto na citação direta curta, representada pelas aspas simples, a citação pode ser representada da seguinte maneira:

Figura 2. Sintagma simples de citação direta e indireta de proposições teóricas



Fonte: Adaptado de Santos (2020, p. 94)

Há, contudo, outro caso de anaforização interdiscursiva, nesse caso, mais complexo do que a citação indireta ora apresentada. Ao contrário da citação de citação em que o uso do “*apud*” informa ao enunciatário-leitor que a citação não pertence, de fato, a dado autor e dada obra, mas a outro autor, anterior ao imediatamente citado, existem citações indiretas que citam o trabalho de um pesquisador sem mencioná-lo, fazendo referência a outro. Em outras palavras, a proposta de T1 não é imediatamente atribuída a ele pelo C1. O leitor (re)conhece o T1 no discurso do C1, porém por intermédio da citação de C1 por C2, como vemos na citação feita por Eduardo Peñuela Canizal (1987, p. 4, grifos nossos), na apresentação do número 6 da revista *Significação*, de um artigo de Ignacio Assis Silva (1987):

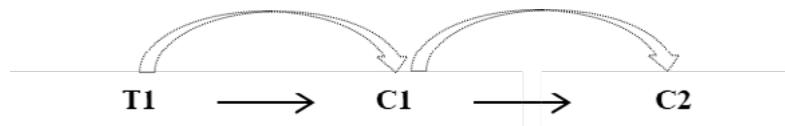
3. “[...] Ignacio Assis Silva [1987a], ao assinalar a transformação da função prática em função mítica, confere aos chamados **semas contextuais** a condição de domínio por excelência da atividade humana [...]”. [C2]

Contudo, no texto citado, Silva (1987, p. 53, grifos nossos) [C1] afirma que

Para Greimas (1966: 65) [T1], as figuras sêmicas, que constituem o que estamos chamando de base sêmica, situam-se no interior do processo de percepção [...] A essa luz, o conjunto formado pelos **semas contextuais** assume a característica de lugar ou instância de mediação entre o âmbito daquilo que é representado pela base sêmica [...] e [...] pela base classemática.

Nota-se, comparando as citações, que na recuperação anafórica de Silva (1987), indiretamente, Cañizal (1987) retoma Greimas (1966), que observou, antes do pesquisador brasileiro, que os semas contextuais possibilitam o reconhecimento do mundo natural pelas línguas naturais. Em suma, T1 (Greimas) é citado por C2 (Cañizal) por intermédio de C1 (Silva), ficando, o movimento de citação, assim representado:

Figura 3. Sintagma composto de citação indireta de proposições teóricas



Fonte: Adaptado de Santos (2020, p. 95)

Esse tipo de citação, de acordo com Romancini (2010, p. 20), apresenta, portanto, um caráter recursivo na medida em que “[...] um texto pode citar outro que se refira a outros textos etc. [...]”, formando, dessa maneira, uma rede citacional.

Um tipo de citação que dificulta ainda mais chegar ao reconhecimento público é aquela em que o enunciador se apropria de uma proposição teórica “[...] como se fosse senso comum no campo ou na disciplina [...]”, não lhe ocorrendo citar uma fonte primeira daquela ideia (SANTOS, 2020, p. 95). Visto que, segundo Batista (2013), o clima de opinião também pode ser considerado argumento de influência, acreditamos que, em termos landowskianos, é como se, nesse caso, todos os enunciatários tivessem sido contaminados por um mesmo modo de pensar, não sendo possível distinguir quem contaminou e quem foi contaminado (LANDOWSKI, 2005) – perspectiva que pode ser pensada historiograficamente em quem influenciou e quem foi influenciado –, pelo outro na interação entre pesquisadores-autores dentro de um mesmo campo de pesquisa. Em outras palavras, na ocasião da construção conjunta de contribuições teóricas – processo que implica muitos debates teóricos, não estando, portanto, definido a quem pertencem

tais e tais conceitos e definições – pode ser difícil atribuir crédito a um ou a outro enunciador quando há publicação, muitas vezes, simultânea de mais de um trabalho em torno de uma mesma problemática, como vemos nos exemplos abaixo:

4. “[...] na pintura ‘poética’, as figuras [...] encontram-se rearticuladas graças a um **código semissimbólico**, que **consiste em colocar em relação categorias semânticas** [conteúdo] **e categorias plásticas** [expressão] (topológicas, eidéticas e cromáticas)”. (THÜRLEMANN, 1981, p. 46, grifos nossos).
5. “Aceitando-se reservar o nome de **semióticas semissimbólicas** para esse tipo de organização de significação – que se definem pela **conformidade entre os dois planos de linguagem** reconhecida como se dando **não entre elementos isolados**, como acontece nas semióticas simbólicas, **mas entre suas categorias** [...]”. (GREIMAS, 1984, p. 41-42, grifos nossos).
6. “[...] as **linguagens semissimbólicas** caracterizam-se não pela **conformidade de elementos da expressão e do conteúdo isolados**, mas pela conformidade de certas categorias desses dois planos”. (FLOCH, 1987 [1981], p. 43, grifos nossos).
7. “Os **sistemas semissimbólicos** distinguem-se dos sistemas simbólicos [...]: **as relações são estabelecidas entre categorias e não entre termos isolados da expressão e do conteúdo**”. (BARROS, 1987, p. 6, grifos nossos).

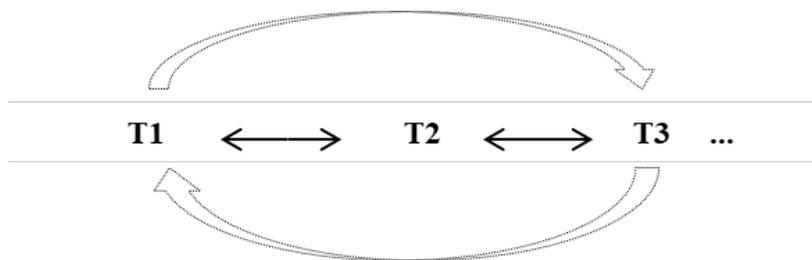
Nos exemplos (4), (5), (6) e (7), fica claro que, nos anos 1980, o clima de opinião em torno do entendimento sobre o semissimbolismo⁹ faz com que esse conceito semiótico seja entendido da mesma forma por semioticistas europeus e brasileiros, sem que deem crédito a um ou outro pela definição, muitas vezes, utilizando o mesmo conjunto de léxicos, outras vezes, empregando lexemas sinônimos. Assim, “código semissimbólico”, “semióticas semissimbólicas”, “linguagens semissimbólicas” e “sistemas semissimbólicos”, segundo Thürlemann (1981), Greimas (1984), Floch (1987 [1981]) e Barros (1987), respectivamente, são expressões que se voltam para a homologação da conformidade entre categorias dos planos da linguagem (também conhecidos como conteúdo e expressão ou categorias semânticas e categorias plásticas).

Esses quatro últimos exemplos revelam, por fim, que, dessa interação complexa de proposições teóricas, surge um tipo de discurso referencial de intensidade mínima de reconhecimento público, chamado por Moreira (2019, p. 57) de “citação assimilada”; um

9 O conceito de “semissimbólico”, formulado por Thürlemann e Floch, entra para o Tomo II do *Dicionário de Semiótica*, organizado por Greimas e Courtés, em 1986.

tipo de citação que, fundida ao discurso do enunciado enunciado citante, se configura como a extensão máxima da mistura dos enunciados do texto-citante e do texto-citado. Instalada no âmbito do enunciado enunciado, a citação assimilada revela, no extremo da grandeza de intensidade, uma intensidade tônica da atividade interpretativa, pois exige maior investimento dessa atividade por parte do enunciatário-leitor. Trata-se de um discurso manifestado do qual é impossível, para um leitor com pouca bagagem teórica, sobretudo, recuperar o reconhecimento público sem “[...] uma prova textual que confirme a real influência. Essa operação pode ocorrer de forma consciente ou não, já que fatores extralinguísticos [...] podem interferir [...]” no discurso manifestado pelo texto-citante (MOREIRA, 2019, p. 57). A ilustração a seguir mostra como se dá essa relação em que não existe texto-citante e texto-citado, mas sim dois ou mais trabalhos (T1, T2, T3, TN+1 ...) que se misturam:

Figura 4. Sintagma de citação assimilada



Fonte: Elaboração própria

Essa fusão de um discurso ao outro, que conforma a citação assimilada, pode ser explicada pelos regimes tensivos da triagem e da mistura (mestiçagem).

Entre triagens e misturas: os graus de incorporações discursivas das citações

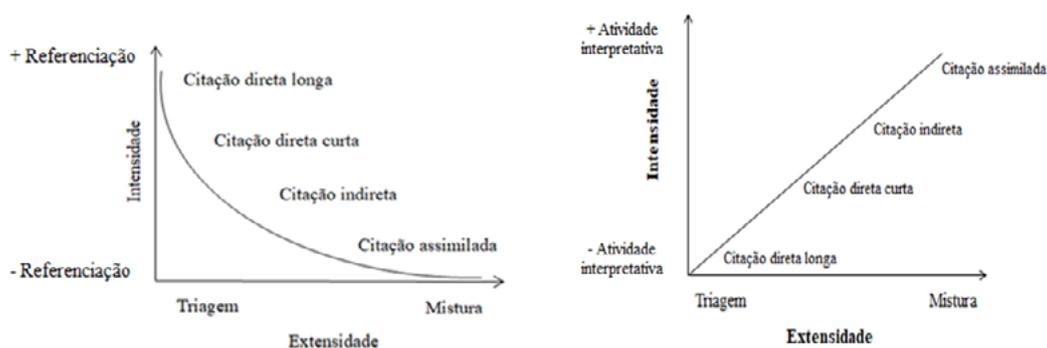
Semioticamente, a construção do discurso referencial por meio de citações pode ser entendida de uma perspectiva tensiva, aquela das triagens e das misturas. Do ponto de vista da mistura, Zilberberg acrescenta ao modelo canônico a problemática da mestiçagem, que é compreendida como uma variedade da mistura, cuja tipologia vai ao encontro de nossa abordagem em relação às citações. A mestiçagem ocupa uma região específica no espaço tensivo (ZILBERBERG, 2000), relacionando-se duplamente com a triagem e a mistura.

Transpondo as ideias zilberberguianas sobre a mestiçagem na tipologia citacional, percebemos, na citação direta longa, que, no regime da triagem, enquanto temos uma intensidade quase nula da atividade interpretativa do enunciatário (inexistência de visada perceptiva para discriminar a citação), também temos uma intensidade tônica de referência, que demanda um recuo textual no texto-citante referente ao texto-

citado, separando por completo o enunciado citado daquele que o cita. No estado aspectual da separação, ela fica, portanto, disjunta do texto que a engloba. A citação direta curta, normalmente marcada pelo uso de aspas duplas, amalgama-se à totalidade do texto-citante, tornando-se mais próxima de ser parte dele do que de não ser. Mais próxima da triagem, porém já em processo de mistura, por seu caráter incoativo, nesse sentido, à citação direta curta corresponde o estado da contiguidade. Com base na identificação desses estados aspectuais, seja na citação direta longa, seja na curta, há um reconhecimento público explícito do discurso referencial, uma vez que são disponibilizados, ao enunciatário, dados como: autor, ano e página do texto citado. Não bastasse o fato de a citação direta reproduzir *ipsis litteris* a obra original, a separação total aumenta a importância do enunciado-outro para o texto-citante, produzindo um valor “mais” veridictório e transparecendo seu sentido e sua fonte de influência, mesmo que a função no texto seja superficial, comparada ou negada, em termos smallianos, como mostramos no exemplo (2).

Conjunta do texto-citante, a citação indireta é constituída de um discurso do texto-citado (T1) muito mais arraigado ao discurso do texto-citante (mescla), conforme exemplo (1). Em razão de seu aspecto progressivo, a citação indireta, complexa ou simples, identifica-se, entre os graus de mestiçagem, à mescla. Esse estado aspectual ainda permite a identificação do reconhecimento público, uma vez que as paráfrases também são acompanhadas de informações como autoria, datação e paginação. No caso exemplificado, Floch (1987 [1981]) informa até mesmo onde o artigo de Barthes fora publicado. O reconhecimento público somente é, de fato, severamente prejudicado na citação assimilada, haja vista a ausência total de referência ao texto-citado, ficando, o discurso de T1, completamente incorporado ao discurso enunciado pelo texto-citante. De aspecto terminativo, caracterizado não somente pela conjunção completa, mas também pelo predomínio da inerência (estado inseparável de dois ou mais discursos), nesse caso, ocorre o ápice da mistura, no qual mais do que uma mescla entre discursos/textos, emerge uma fusão entre eles (ZILBERBERG, 2000). Assim, a distribuição das citações pode ser resumida nos gráficos a seguir:

Gráficos 2 e 3. Tipologia das citações tensivas da perspectiva da referenciação e da atividade interpretativa



Fonte: Adaptado de Moreira (2019, p. 56-57)

No regime da mistura, os gráficos nos mostram como os enunciados se mesclam (formação de paráfrases na citação indireta) ou se encontram em estado de fusão (citação assimilada). A recuperação do reconhecimento público pelo historiógrafo exige um estudo mais aprofundado no sentido de levantar evidências das fontes utilizadas pelos citantes. Além disso, a disponibilização da fonte completa, no caso da citação direta e da citação indireta, facilita a recuperação da influência, ao passo que a presença do nome do autor e do ano da obra, apenas, sem paginação, dificulta a identificação do discurso referencial (texto-citado ou original), impondo ao enunciatário a busca, por conta própria, do enunciado referenciado, isto é, exige uma visada mais intensa para a recuperação da parte não mencionada da citação (ano e/ou página) em termos de atividade interpretativa. Situação semelhante ocorre no exemplo (2) (citação direta curta), em que há referência ao autor (Jakobson) do texto citado, este último indicado por aspas, mas não são informados o ano nem a obra em que a citação foi publicada.

Pensando, portanto, na intensidade de referenciação e nos graus de incorporações das citações nos textos como procedimentos semio-historiográficos na busca assertiva de influências reivindicadas de um autor sobre o outro, entendemos que o reconhecimento público diz respeito ao modo de construção do discurso científico que coloca também em circulação questões sobre autoria (identidade vs. alteridade, objetividade vs. subjetividade), efeitos de veridicção, entre outros elementos essenciais na compreensão histórica do saber cumulativo nas ciências (memória vs. esquecimento).

Observando essas duas questões em mais um exemplo (8), buscamos uma rede citacional em Landowski, que, ao retratar a condição do homem como condenado ao sentido, retoma Merleau-Ponty, citado indiretamente por Barthes, cujas obras aparecem em nota de rodapé (LANDOWSKI, 2006). No mesmo exemplo, Greimas aparece sem referência, o que cria um movimento de citação indireta composta: T1 (Merleau-Ponty) é citado por C2 (Barthes/Greimas) por intermédio de C1 (Landowski):

8. “[...] para caracterizar nossa condição, ou ao menos aquela do ‘escritor’, **Barthes** tinha **tomado emprestado de Merleau-Ponty** uma fórmula bastante estranha que **Greimas** também amava repetir, generalizando-a: seres semióticos por natureza, nós seríamos por natureza ‘condenados ao sentido’” (LANDOWSKI, 2006, p. 10, grifos nossos, tradução nossa)¹⁰.

Concernente à referência a Greimas no exemplo acima, é clara, nesse texto landowskiano, a alusão a *Da imperfeição* (1987), contudo, notamos no texto do mestre lituano a sua preocupação com a condenação dos seres semióticos ao sentido ainda em *Semântica Estrutural* (1966):

10 No original: “Pour caractériser notre condition, ou du moins celle de l’écivain’, Barthes avait emprunté à Merleau-Ponty une formule assez étrange que Greimas aimait aussi à répéter, en généralisant : êtres sémiotiques par nature, nous sérions par nature ‘condamnés au sens’”.

9. ‘Nós ficamos ingenuamente surpresos quando refletimos sobre a situação do **homem**, que de manhã à noite e da idade pré-natal à morte, é literalmente **atacado pelas significações** que o solicitam por todos os lugares, por mensagens que lhe alcançam a todo o momento e sob todas as formas’ (GREIMAS, 1966, p. 8, grifos nossos, tradução nossa)¹¹.

Não podemos afirmar absolutamente que Landowski desconhecia esse trecho de *Semântica estrutural*, sendo ele um semiótico e conhecedor profundo da obra de Greimas. Logo, além das provas textuais, cabe ao semiótico-históriografo levar em consideração o clima de opinião e o *background* do autor antes de assumir um posicionamento mais acabado em relação à presença ou ausência de uma citação indireta ou assimilada (KOERNER, 1987; BATISTA, 2013; SANTOS, 2020). Desse modo, correlacionando os exemplos (8) e (9), é possível dizer que no exemplo (9) também estamos diante de uma citação parcialmente assimilada, cuja prova textual poderia ser recuperada por um leitor mais atento da obra de Landowski (2006) ou ainda conhecedor da fenomenologia de Merleau-Ponty (1945), conforme exemplo (10):

10. [...] porque nós estamos no mundo, nós **estamos condenados ao sentido** e, nós não podemos fazer nada, nem dizer nada que não tome um nome na história. (MERLEAU-PONTY, 2011 [1945], p. 26, grifos nossos, tradução nossa)¹².

Temos, nesse caso, a fusão completa, se o leitor desconhecer o texto merleau-pontyano, ou, de forma mais exemplar e, indiscutivelmente, nos exemplos (4), (5), (6) e (7). Ou, ainda, a ausência, no texto-citante, do texto-citado, colocando em relação, conseqüentemente, dois trabalhos (T1 – Merleau-Ponty) e (C1 – Greimas), já que Greimas não menciona Merleau-Ponty no excerto (9). Esses textos (citante-citado) se misturam e demonstram, ao mesmo tempo, o clima de opinião vigente durante a publicação de *Semântica estrutural*, cujo estruturalismo europeu recebeu fortes influências das mais variadas fenomenologias (DOSSE, 2007).

Algumas considerações

Ao longo deste trabalho, procuramos, por meio das metalinguagens historiográfica e semiótica, sincretizadas em uma semio-historigrafia, estabelecer o reconhecimento público como principal parâmetro no argumento de influência de determinado autor e/ou obra sobre outro na Semiótica Discursiva. Tratando-se de um aspecto voltado para a

11 No original: “On est naïvement étonné quand on se met à réfléchir sur la situation de l’homme qui, du matin au soir et de l’âge prénatal à la mort, est littéralement assailli par les significations qui le sollicitent partout, par les messages qui l’atteignent à tout instant et sous toutes les formes”.

12 No original: “[...] parce que nous sommes au monde, nous sommes condamnés au sens, et nous ne pouvons rien faire ni rien dire qui ne prenne un nom dans l’histoire”.

imanência do texto, isto é, da análise de elementos encontrados no enunciado enunciado e na enunciação enunciada, buscamos arrolar alguns procedimentos semióticos para compreender a citação em textos científicos, tomados como objetos de possíveis historiografias linguísticas, enquanto construção coletiva de “realizações científicas” (LEYSDESDORFF, 1998) próprias a um determinado momento e grupo de cientistas, neste caso, no campo da semiótica discursiva.

Para tanto, apoiamo-nos, sobretudo nos procedimentos semióticos de intertextualidade, interdiscursividade e mestiçagem como constituintes do reconhecimento público historiográfico. Destacamos alguns elementos decorrentes deste trabalho: i) a reflexão sobre as citações pode contribuir para o argumento de influência, caro à HL, na medida em que as citações direta e indireta constituem prova textual necessária ao reconhecimento público. Embora a citação assimilada (enunciado não enunciado) impossibilite que este último ocorra de maneira explícita, o conhecimento sobre o *background* do autor pode ajudar a comparar e identificar os discursos que perpassam os textos-fonte analisados pelo historiógrafo; ii) Há uma gradação da marcação textual que acompanha a referência direta ao discurso de outrem até chegar à citação assimilada, totalmente misturada, de modo que não tem como o enunciatário saber ao certo onde começa e onde termina o discurso do enunciador e o discurso referencial.

Evidentemente, os questionamentos iniciais não foram completamente esgotados, mas pudemos demonstrar, com exemplos diversos, como essa questão pode ser conduzida pelos pesquisadores interessados em estudar as influências de um determinado monumento (no sentido historiográfico), autor, obra, conceito, de maneira consciente, utilizando diferentes ferramentas, como a correlação que fizemos entre os tipos de citação (simples, complexa, assimilada) e os efeitos de veridicção, identidade, objetividade e mestiçagem, por triagem ou mistura. Dito isso, concluímos que as citações analisadas pela abordagem da HL, *grosso modo*, reparam e restauram ao mesmo tempo o esquecimento das ideias linguísticas. Segundo Colombat *et al.* (2015, p. 12), os saberes são construídos na longa duração do tempo, uma vez que a acumulação de conhecimentos coloca em circulação nos textos tanto a memória quanto o esquecimento. Assim, o historiador “[...] produz a informação sobre o sistema científico que as ciências da linguagem constituem e permite, portanto, expandir, para os pesquisadores, aquilo que podemos chamar de ‘horizonte de retrospectão’[...]” (COLOMBAT *et al.*, 2015, p. 13, tradução nossa)¹³, objetivando recuperar a própria construção do saber científico como uma rede referencial.

13 No original: “[...] produit de l’information sur le système scientifique que constituent les sciences du langage et permet donc d’élargir, chez les chercheurs, ce que l’on peut appeler leur ‘horizon de rétrospection’ [...]”.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq (processo n. 312227/2017-5), à FAPESP (processo n. 16/22466-0) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo financiamento recebido para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AKSNES, D. W.; LANGFELDT, L.; WOUTERS, P. *Citations, Citation Indicators, and Research Quality: An Overview of Basic Concepts and Theories*. SAGE Open. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244019829575>. Acesso em: 30 abr. 2019.

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista Argentina de historiografia linguística*, n. 1, p. 115-136, 2009. Disponível em: <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/12>. Acesso em: 20 mar. 2018.

AUROUX, S. *A questão da origem das línguas, seguido de A Historicidade das Ciências*. Tradução Mariângela Peccioli Gali Joanilho. Campinas: Editora RG, 2008.

BARROS, D. L. P. de. Problemas de expressão: figuras de conteúdo e figuras de expressão. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, São Paulo, n. 6, p. 5-12, 1987.

BARROS, D. L. P. de. Uma reflexão semiótica sobre a “exterioridade” discursiva. *Alfa – Revista de Linguística*, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 53, n. 2, p. 351-364, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2120/1738>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BATISTA, R. O. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAÑIZAL, E. P. Apresentação. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, Ribeirão Preto, n. 6, p. 3-4, 1987.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.-M.; PUECH, C. *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Klincksieck, 2015.

DOSSE, F. *História do estruturalismo*. v. I. Tradução Álvaro Cabral. Bauru: EDUSC, 2007.

FLOCH, J.-M. Semiótica plástica e linguagem publicitária. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, São Paulo: Gráfica da Escola de Com. e Artes – USP, n. 6, p. 29-50, 1987.

GREIMAS, A. J. Semiótica Figurativa e Semiótica Plástica. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, Araraquara, n. 4, p. 18-46, 1984.

GREIMAS, A. J. *Sémantique Structurale*. Paris: Larousse, 1966.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução Diana Luz Pessoa de Barros et al. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Tome II. Paris: Hachette, 1986.

KOERNER, E. F. K. O problema da “influência” na historiografia linguística. In: KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Estudos em Letras, Coleção Linguística 11, prefácio de Carlos Assunção, seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman, 2014. p. 91-102.

KOERNER, E. F. K. Questões que persistem em historiografia lingüística. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-70, 1996. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240/253>. Acesso em: 21 mai. 2016.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LANDOWSKI, E. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Edições CPS, 2005.

LANDOWSKI, E. Les interactions risquées. *Les Nouveaux Actes Sémiotiques*, Limoges, n. 101, 102, 103, p. 7-106, 2006.

LEYDESDORFF, L. Theories of Citation? *Scientometrics*. v. 43, n. 1, 1998 [não paginado]. Disponível em: <https://www.leydesdorff.net/citation/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LIMA, E. S. de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos Semióticos* [on-line], São Paulo, v. 15, n. 2, p. 114-132, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320>. Acesso em: 20 set. 2020.

MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 2011.

MOREIRA, P. V. *A emergência do sensível na semiótica discursiva: uma abordagem historiográfica*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2019.

PORTELA, J. C. História das ideias semióticas: entre cronistas e inovadores. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 14, n. 1 (edição especial), mar. 2018.

ROMANCINI, R. O que é uma citação? A análise de citações na ciência. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 23, p. 20-35, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/15885/10508>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS, F. K. R. *O conceito de figuratividade e as práticas de institucionalização da semiótica no Brasil e na França*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2020.

SILVA, I. A. A construção do ator: do sógnico ao simbólico. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, São Paulo, n. 6, v. 1, p. 51-57, 1987.

THÜLERMANN, F. La double spatialité en peinture: espace simulé et topologie planaire. *Actes Sémiotiques: Bulletin*, Paris: EHESS-CNRS, n. 20, p. 34-46, 1981.

ZILBERBERG, C. As condições semióticas da mestiçagem. Tradução Ivã Carlos Lopes e Luiz Tatit. In: CAÑIZAL, E. P.; CAETANO, K. E. (org.). *O olhar à deriva: mídia, significação e cultura*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 69-101.

ZILBERBERG, C.; FONTANILLE, J. *Tensão e Significação*. Tradução Ivã Carlos Lopes et al. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

ZILBERBERG, C. Les contraintes sémiotiques du métissage. *Tangence*, n. 64, p. 8-24, 2000.

Orações adverbiais mirativas em português brasileiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2918>

Juliana Fernandes Corrêa Nunes¹

Patrícia de Araujo Rodrigues²

Resumo

O objetivo principal deste artigo é propor uma descrição inicial, com base nos estudos gerativistas, de um tipo de oração infinitiva do português brasileiro introduzida pelo conectivo *para* (Ana foi até o banco só para descobrir que esqueceu o cartão), que denominamos de oração mirativa (cf. JĘDRZEJOWSKI, 2018). Essas orações se assemelham às orações adverbiais finais infinitivas em sua forma, mas, diferentemente das finais, não expressam um sentido de finalidade, denotando sobretudo um desfecho contrário às expectativas. Mostramos que, além da diferença de sentido, as mirativas também se distinguem das finais no que se refere ao controle do sujeito do infinitivo e à sensibilidade a certas operações sintáticas, como deslocamento da oração. Mostramos ainda que, quando mirativas e finais coocorrem em uma sentença, a ordem entre elas deve ser finais-mirativas, o que indica que as mirativas estariam adjungidas a uma posição mais alta na estrutura.

Palavras-chave: subordinação; oração adverbial final; adjunção; oração mirativa.

1 Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; julianacot@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8110-6979>

2 Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; patricia.rodriques@ufpr.br; <https://orcid.org/0000-0002-3534-284X>

Mirative adverbial clauses in Brazilian Portuguese

Abstract

The main goal of this paper is to propose an initial description, based on generative studies, of a type of infinitive clause in Brazilian Portuguese introduced by the connective *para* 'for' (*Ana foi até o banco só para descobrir que esqueceu o cartão* / Ana went to the bank only to find that she forgot her card), which we call mirative clause (cf. JĘDRZEJOWSKI, 2018). These clauses are similar to infinitive purpose clauses in their form, but they do not express a purpose, denoting mainly an unexpected result. We show that mirative clauses are also distinguished from purpose clauses regarding the control of the subject of the infinitive and the sensitivity to certain syntactic operations, such as displacement of the clause. We further show that the order between mirative and purpose clauses, when they co-occur in a sentence, must be purpose-mirative, which indicates that mirative clauses are adjoined to a higher position in the structure.

Keywords: subordination; purpose clauses; adjunction; mirative clauses.

Introdução

Neste artigo, examinamos as propriedades morfossintáticas e a interpretação de um tipo de oração infinitiva do português brasileiro introduzida pelo conectivo *para*, ilustrada em (1). Essas orações são superficialmente semelhantes às orações adverbiais finais infinitivas introduzidas por *para* (2), mas não possuem um sentido estrito de finalidade, expressando sobretudo surpresa, ou um desfecho inesperado. Assim, em (1), a finalidade de Ana ter ido ao banco não era, certamente, descobrir que havia esquecido o cartão em casa. Essa oração expressa um desfecho contrário às expectativas, diferentemente da oração infinitiva em (2), que expressa, de fato, a finalidade ou motivação da ida ao banco.

1. Ana foi até o banco só para descobrir que esqueceu o cartão em casa.
2. Ana foi até o banco para pegar um talão de cheques.

Esse tipo de oração está presente em outras línguas, como o inglês, o polonês e o alemão, e são denominadas na literatura de mirativas (cf. JĘDRZEJOWSKI, 2018)³ ou téticas (cf. WHELPTON, 1995). Seguindo Jędrzejowski (2018), adotaremos neste trabalho o termo *mirativa* para nos referirmos a essas orações. Consideramos que elas são orações adverbiais, tal como as orações finais, por funcionarem como um adjunto na oração. Com exceção de Nunes (2020), que aponta algumas das características das orações mirativas, elas não são discutidas nos trabalhos sobre o português.

3 Jędrzejowski (2018) adota o termo *mirativas* com base nos estudos de DeLancey (1997), que denomina dessa forma as categorias descritivas que denotam informação inesperada.

O objetivo deste trabalho, que se insere no quadro geral dos estudos gerativistas, é propor uma descrição inicial para as orações mirativas em comparação com as orações finais. Tomaremos como base para essa descrição estudos sobre orações similares em inglês (FARACI, 1974; HUETTNER, 1989; JONES, 1991; WHELPTON, 1995, 2001), em alemão (JĘDRZEJOWSKI, 2018) e em polonês (JĘDRZEJOWSKI, 2019). Veremos que as orações mirativas, além de não apresentarem um sentido de finalidade, também se distinguem das orações finais infinitivas por denotarem um evento de fato ocorrido, por admitirem o controle do sujeito da infinitiva somente pelo sujeito da subordinante e por serem refratárias a algumas operações sintáticas possíveis com as orações finais. Além disso, a ordem entre as finais e as mirativas nas sentenças indica que as orações mirativas são adjungidas em uma posição mais alta na estrutura sintática do que as orações finais.

O artigo está organizado como segue. Na próxima seção, discutimos brevemente as orações infinitivas finais, para fins de comparação com as orações mirativas. A terceira seção examina as propriedades das mirativas e discute as diferenças entre essas orações e as orações finais. Por fim, a quarta seção apresenta nossas considerações finais.

Orações adverbiais finais infinitivas

As tradicionalmente chamadas orações subordinadas adverbiais finais são geralmente caracterizadas como orações que expressam a finalidade, a intenção da ação expressa na oração matriz. Esta seção apresenta brevemente algumas das definições e propriedades dessas orações, discutidas tanto em estudos gramaticais tradicionais como em estudos linguísticos. Nos deteremos nas propriedades mais relevantes para a comparação com as orações mirativas. Uma descrição mais abrangente das orações finais infinitivas será deixada para estudos futuros.

Nas gramáticas tradicionais, a discussão sobre as orações subordinadas adverbiais finais não é aprofundada (BECHARA, 2019; CUNHA; CINTRA, 2001; ROCHA LIMA, 2010). A classificação dessas orações, com base em seu sentido, é, no entanto, geralmente mantida nos estudos linguísticos. Resumidamente, as gramáticas tradicionais tratam do significado dessas orações, dos conectivos que as introduzem (*para (que)*, *a fim de (que)*, entre outros⁴) e da sua classificação, como reduzidas, quando o verbo aparece no infinitivo (3a), ou como desenvolvidas, quando o verbo aparece no subjuntivo (3b).

3a. Ele ligou o computador para / a fim de verificar seu e-mail.

3b. Ele ligou o computador para / a fim de que pudesse verificar seu e-mail.

4 As gramáticas citam igualmente formas não usuais na introdução de orações finais, como *porque* e *que*.

Nos estudos linguísticos, as descrições são mais aprofundadas. Neves (2011, p. 888), por exemplo, assume que a relação final, definida como “expressão da finalidade, ou do propósito que motiva o evento expresso na oração principal”, é realizada mais frequentemente por uma oração no infinitivo, introduzida pela preposição *para* ou pela locução *a fim de*. A autora afirma que esses conectivos são, geralmente, aceitáveis no mesmo contexto (4) e que as orações finais infinitivas introduzidas por preposição não apresentam restrição quanto ao sujeito, havendo tanto orações com mesmo sujeito da matriz quanto orações com sujeito diferente⁵. Neves ressalta que o sujeito da oração infinitiva pode ser correferencial a qualquer outro membro da matriz (5). A autora afirma ainda que, tipicamente, a oração final está ligada a uma oração principal com sujeito agente, que pode exercer controle sobre o evento denotado na final (6); mas que, no caso de a oração principal indicar necessidade ou obrigação, esse controle agentivo pelo sujeito não seria necessário (7).

4. Já importou duzentos e cinquenta mil larvas de ostras para iniciar sua criação experimental. (AGF) (= a fim de iniciar) (NEVES, 2011, p. 885)⁶
5. Comprou **oito hectares** em arraial do cabo, para servir de base à criação de gigas. (AGF) (*Ibid.*, p. 887)
6. Os rapazes faziam exercícios atléticos para mostrar agilidade e resistência. (AE) (*Ibid.*, p. 888)
7. Cada período tem suas características precisas, e cada um deles [...] necessita ser compreendido e tratado com justeza e a tempo para não se constituir em fator irremediável de deformação. (AE) (*Idem*)

Neves não desenvolve a análise sobre a correferencialidade entre o sujeito da oração infinitiva e o sujeito da oração principal, nem sobre o tipo de controle do sujeito da infinitiva. No entanto, sua descrição aponta para uma distinção a ser feita entre as orações finais

5 Neves (2011) discute as finais infinitivas em comparação com as finais desenvolvidas, argumentando que essas orações apresentam comportamento distinto com relação à possibilidade de correferenciação do sujeito. De acordo com a autora, “as orações finais iniciadas por conjunção (em modo finito) constroem-se com sujeito diferente do da oração principal” (NEVES, 2011, p. 886). Não aprofundaremos a discussão sobre as finais desenvolvidas, pois o exame dessas orações foge ao escopo deste trabalho.

6 As abreviaturas que aparecem nos exemplos remetem aos textos examinados pela autora: AE – *Adolescência e sua educação*. São Paulo: Ed. C. E. N. 1950. v. 52 / AGF – *Agrofolha – Folha de São Paulo – Caderno agrícola – diversas edições*.

infinitivas circunstanciais⁷: o sujeito da infinitiva pode ser controlado pelo sujeito ou por outro membro qualquer da oração principal. Veremos a seguir que essa distinção está descrita apenas parcialmente, pois há restrições com relação ao membro da oração principal que pode exercer controle sobre a oração final, além de não ser apenas o sujeito da final que pode ser controlado.

Nos trabalhos sobre orações similares do inglês, as propriedades de controle das orações finais são mais detalhadas (FARACI, 1974; HUETTNER, 1989; JONES, 1991; WHELPTON, 1995, 2001). Os autores mencionados reconhecem dois tipos de oração de finalidade, que eles denominam *purpose clauses* (cf. JONES, 1991) e *rationale clauses* (cf. FARACI, 1974)⁸. Conforme Whelpton (1995), as *purpose clauses* (8a) são sempre controladas pelo objeto ou tema do verbo matriz (*a saga* em (8a)); uma lacuna (*gap*) é obrigatória nessas orações (no caso de (8a), o elemento nulo complemento de *read*)⁹; e o infinitivo não pode ser precedido pela expressão *in order* (8b).

8a. Sven brought a saga along e to read e to his friends. (WHELPTON, 1995, p. 1)

Sven trouxe uma saga junto e para ler e para seus amigos

'Sven trouxe com ele uma saga para ler para seus amigos.'

8b. *Sven handed Ute the ice-cream in order e to put e in the freezer. (*Ibid.*, p. 5)

Sven entregou Ute o sorvete a fim de e para por e em o congelador

Com relação às *rationale clauses* (9), o autor afirma que elas não precisam conter um *gap* (9a), mas se um *gap* estiver presente (9b-c), ele deve estar na posição de sujeito e deve ser controlado por um agente (que não é necessariamente o sujeito da subordinante,

7 Neves (2011) distingue dois tipos de oração adverbial final infinitiva: as orações finais circunstanciais, que denotam a finalidade ligada ao evento da principal, e as orações finais de enunciação, que modificam o ato linguístico. Neste trabalho, examinamos apenas as infinitivas circunstanciais.

8 Os termos *purpose* "intenção" e *rationale* "justificação, razão" visam a exprimir as diferenças de sentido entre os dois tipos de oração. Neste artigo, não discutimos essas diferenças, nos restringindo a abordar as distinções sintáticas entres os dois tipos de oração. De modo geral, quando não for necessária a referência a um desses tipos particularmente, mantemos a denominação consagrada de *orações finais* para esse tipo de oração.

9 Nos exemplos do autor, *e(mpty)* representa o elemento nulo.

podendo ser o agente da passiva (9c))¹⁰; além disso, essas orações podem ser precedidas pela expressão *in order* (9a/c).

- 9a. David spoke Welsh (in order) for Damian to feel more at home. (WHELPPTON, 1995, p. 1)
David falou Welsh (a fim de) para Damian para sentir mais em casa
'David falou em galês a fim de / para Damian sentir-se em casa.'
- 9b. Sven worked at the newspaper e to earn money. (*Idem*)
Sven trabalhou em o jornal e para ganhar dinheiro
'Sven trabalhou no jornal para ganhar dinheiro.'
- 9c. The plutonium was stolen by the terrorists (in order) e to intimidate Western governments. (*Idem*)
O plutônio foi roubado por os terroristas (a fim de) e para intimidar ocidentais governos
'O plutônio foi roubado pelos terroristas a fim de / para intimidar governos do ocidente.'

Uma distinção dessa natureza é realizada em Duarte *et al.* (2011, 2015), em estudo sobre as relativas infinitivas finais do tipo de (10) em português europeu – nessa sentença, a oração introduzida por *para* modifica o nome *faca*. Para fins de comparação com as relativas infinitivas, as autoras se referem a dois tipos de adverbiais finais infinitivas: infinitiva final sem *gap* (11a) e infinitiva final com *gap* (11b), também possíveis em português brasileiro.

10. A faca para cortar pão está na gaveta.
- 11a. Comprei um portátil novo [para PRO agradecer ao Pedro]. (DUARTE *et al.*, 2015, p. 242)
- 11b. Trouxe [o artigo], para casa [para o Pedro rever e, logo]. (*Ibid.*, p. 243)

10 Nos casos em que o agente da passiva não aparece explicitado na sentença, há autores que propõem que o antecedente do sujeito nulo de uma oração *rationale* seria um agente implícito, enquanto outros propõem que esse antecedente seria o próprio evento denotado pela oração subordinante. Vamos nos referir a esses casos como controle por um agente implícito. Remetemos o leitor a Landau (2017) para uma discussão sobre controle nas orações *rationale*.

Duarte *et al.* (2011, 2015) denominam *gap* o elemento nulo obtido a partir de movimento. Assim, em (11a) PRO¹¹ não é analisado como originado por movimento – a respeito desse exemplo, as autoras esclarecem que, devido à possibilidade de o português apresentar o infinitivo tanto flexionado como não flexionado, (11a) é na verdade ambígua entre uma oração infinitiva impessoal com sujeito PRO e uma oração infinitiva pessoal com sujeito *pro*. Já em (11b), o elemento nulo é analisado como uma variável, fruto do movimento de um operador. Essa é a análise adotada pelas autoras para as relativas infinitivas do tipo de (10) e estendida para as adverbiais finais infinitivas do tipo de (11b): uma análise com “o antecedente externo à oração relativa e uma cadeia operador-variável interna à referida oração”¹² (DUARTE *et al.*, 2011, p. 246). Comparando esses exemplos com os tipos de oração final do inglês, pode-se dizer que a oração em (11a) corresponderia ao tipo *rationale*, enquanto a oração em (11b) corresponderia ao tipo *purpose*.

Para discutir as sentenças do português brasileiro, adotamos a nomenclatura do inglês a fim de facilitar a comparação¹³. As sentenças em (12) seriam casos de orações *purpose*: há um elemento nulo em todas as orações e o seu antecedente é o objeto/tema do verbo matriz. Esse elemento nulo pode ser um sujeito (12a), um objeto (12b) ou um locativo (12c). Já em (13), as infinitivas corresponderiam às orações *rationale*: elas não precisam conter um elemento nulo (13a-b), mas se um elemento nulo estiver presente, ele ocupa a posição de sujeito e deve ser controlado por um agente (13b-c).

12a.. Maria₁ levou o cachorro₂ no *petshop* para ___₂ tomar banho.

12b.. Maria deu o sorvete₁ para o João pra ele colocar ___₁ no congelador.

12c.. Maria abriu o congelador₁ para o João colocar o sorvete ___₁.

13a. Maria falou em português para o João poder participar da conversa.

13b. Maria₁ comprou uma TV nova pra {___₁ / ela₁} poder acompanhar as olimpíadas.

13c. As ações foram vendidas para ___ saldar as dívidas da empresa.

11 Na teoria gerativa, *PRO* e *pro* são tipos de sintagmas nominais nulos postulados como sujeitos de orações não finitas e finitas/infinitivas pessoais, respectivamente.

12 Na construção *Comprámos uma manta para usar na praia*, a oração introduzida por *para* pode ser uma oração relativa (i) ou uma oração adverbial (ii) (DUARTE *et al.*, 2015, p. 256).

(i) [_{VP} *comprámos* [_{DP} [*uma manta*]_i] [_{CP} Op_i [_{C°} *para*] [_{TP} *usar* [-]_i *na praia*]]]]

(ii) [_{VP} [_{VP} *comprámos* [_{DP} *uma manta*]_i] [_{CP} Op_i [_{C°} *para*] [_{TP} *usar* [-]_i *na praia*]]]]

13 Vamos abstrair a questão do infinitivo ser flexionado/não flexionado e nos referirmos a um elemento nulo apenas; para essa descrição mais geral, não julgamos necessário determinar a natureza desse elemento.

No inglês, as orações *rationale*, mas não as orações *purpose*, podem ser precedidas pela expressão *in order*. No português brasileiro, podemos utilizar o conectivo *a fim de* para verificar se há uma diferenciação a ser feita nesse sentido. Os exemplos em (14) mostram que as orações *purpose* do português brasileiro não aceitam o conectivo *a fim de*¹⁴. Já os exemplos em (15) mostram que a presença desse conectivo é aceitável nas orações *rationale*, mas não em todos os casos: a expressão *a fim de* só é aceitável quando a posição de sujeito da infinitiva não é preenchida. De todo modo, ainda que os usos da expressão *a fim de* não correspondam exatamente aos usos da expressão *in order* do inglês, essa expressão pode, aparentemente, ser usada para distinguir as orações finais infinitivas do português brasileiro com um elemento nulo na posição de sujeito ((14a) vs. (15a)).

14a. *Maria₁ levou o cachorro₂ no *petshop* a fim de ___₂ tomar banho.

14b. *Maria deu o sorvete₁ pro João a fim de ele colocar ___₁ no congelador.

14c. *Maria abriu o congelador₁ a fim de João colocar o sorvete ___₁.

15a. Maria₁ comprou uma TV nova a fim de {___₁ / *ela₁} poder acompanhar as olimpíadas.

15b. *Maria falou em português a fim do João poder participar da conversa.

Vale notar ainda uma outra distinção entre orações *rationale* e orações *purpose*: elas podem coocorrer na sentença, mas na ordem *purpose-rationale*:

16a. Maria₁ levou o cachorro₂ no *petshop* [pra ___₂ tomar banho] [pra ___₁ agradar a mãe dela].

16b. *Maria₁ levou o cachorro₂ no *petshop* [pra ___₁ agradar a mãe dela] [pra ___₂ tomar banho].

Em síntese, essa discussão evidencia que é bastante plausível considerar a existência no português brasileiro dos dois tipos de oração adverbial final infinitiva já apontados para o inglês e para o português europeu. Como mencionado acima, não aprofundaremos

14 Os julgamentos de aceitabilidade para esses exemplos são nossos. Alguns falantes consultados julgam os exemplos estranhos, mas não são categóricos em não os aceitar. Uma busca no *corpus* NILC/São Carlos (<https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS>) pela sequência "a fim de" + pronome pessoal + infinitivo não recuperou nenhum exemplo, o que corrobora, em certa medida, esses julgamentos. De qualquer forma, consideramos relevante para a discussão neste trabalho que (12) e (13) se distinguem de (14) e (15) com relação à aceitabilidade.

a investigação sobre as propriedades das orações finais¹⁵. As propriedades discutidas até aqui – presença/ausência de um elemento nulo, posição e controle desse elemento, substituição de *para* por *a fim de* – servirão como parâmetros de comparação para a descrição das orações mirativas.

Orações mirativas

Como visto na introdução, as orações mirativas (1) têm a forma aparente de uma oração final, mas não apresentam o mesmo sentido de finalidade ou propósito, expressando sobretudo um fato inesperado como resultado.

Whelpton (1995) chama as orações desse tipo no inglês de téticas (17), porque, diferentemente das finais, elas denotam um evento que de fato ocorreu. Jędrzejowski (2018, 2019), que examinou esse tipo de oração no alemão (18a) e no polonês (18b), as denomina, como vimos, de mirativas, com base em seu sentido de “resultado surpreendente”. Essas denominações refletem, assim, aspectos do sentido dessas orações. Como mencionado na introdução, a oração do português em (1) também possui o sentido relacionado à surpresa, além de denotar, da mesma forma, um evento efetivamente ocorrido. Observamos, assim, uma primeira distinção entre as mirativas e as finais.

17a. John entered the house, e to discover that everyone had already left. (WHELPTON, 1995, p. 6)

John entrou a casa, e para descobrir que todos tinham já saído

‘John chegou em casa, para descobrir que todo mundo já tinha saído.’

17b. John bought the house, only for his partner to discover that it had rising damp. (*Idem*)

John comprou a casa, só para seu parceiro para descobrir que ela tinha ascendente umidade.

‘John comprou a casa, só para seu/sua parceiro/a descobrir que ela tinha umidade (nas paredes).’

15 Há várias questões que devem ser estudadas no português brasileiro com relação às finais infinitivas. A discussão acima mostra, por exemplo, que, embora os conectivos *para* e *a fim de* sejam mencionados como introdutores de orações finais, há diferenças entre eles que ainda não foram devidamente investigadas. Além disso, há particularidades do português brasileiro que devem ser levadas em consideração em uma análise mais aprofundada das adverbiais finais infinitivas, por exemplo, o licenciamento de objetos nulos anafóricos e a existência do infinitivo pessoal. Ainda, a literatura sobre as orações do inglês aponta que há orações infinitivas que se assemelham às chamadas orações *rationale*, como *John went out to smoke* “João saiu para fumar”, mas que teriam comportamento e significado diferente, que poderia ser evidenciado com a utilização de *in order* “a fim de” (cf. HUETTNER, 1989), e que as orações *purpose* teriam uma estrutura interna mais defectiva do que a estrutura das orações *rationale* (cf. JONES, 1991).

18a. Alemão

Sie stellte den Regenschirm neben sich, um ihn dann doch zu vergessen

she put.3SG.PST the umbrella next REFL COMP him.ACC then DISC-PART to forget.INF

'She put the umbrella right next to herself only to forget it anyway.' (JĘDRZEJOWSKI, 2018, p. 2)

'Ela colocou o guarda-chuva bem perto dela só para esquecer.'

18b. Polonês

Anna uczyła się przez cały rok, żeby i tak nie zdać matury.

Anna learn./-PTCP.3SG.F REFL through entire year COMP and so NEG pass.INF school.leaving. exam

'Anna learned all the year only to not pass the school leaving exam anyway.' (JĘDRZEJOWSKI, 2019, p. 4)

'Anna estudou o ano todo só para não passar no exame final'.

Além disso, Whelpton (1995) afirma que, tal como as orações *rationale*, as orações télicas do inglês apresentam um elemento nulo opcional na posição de sujeito, mas que, diferentemente do que ocorre com aquelas orações, o elemento nulo deve ser controlado pelo sujeito da subordinante. Em outras palavras, o sujeito nulo de uma oração mirativa não pode ser controlado por um agente implícito.

No português brasileiro, como mostram os exemplos em (18) (=1)) e em (19), é possível observar que as orações mirativas também apresentam um elemento nulo opcional na posição de sujeito e que, quando esse elemento nulo está presente, seu antecedente é o sujeito da oração principal: em (18), o antecedente é o DP *Ana*, e em (19b) e (19c), o antecedente é o sujeito nulo da principal.

18. Ana₁ foi até o banco só para —₁ descobrir que esqueceu o cartão em casa.

19a. Ana deu banho no cachorro só pra ele rolar na terra dois minutos depois.

19b. Vieram na aula só para ficar conversando. (NUNES, 2020, p. 66)

19b. Comecei a assistir o filme para dormir na metade. (*Ibid*, p. 67)

Da mesma forma que no inglês, o antecedente de um elemento nulo não pode ser um agente implícito, como é o caso nas orações *rationale*. Os exemplos abaixo ilustram essa restrição:

20a. João₁ comprou uma geladeira nova só para ___₁ pagar uma conta de luz mais cara no fim do mês!

20b. #Uma geladeira nova₁ foi comprada só para ___₁ pagar uma conta de luz mais cara no fim do mês.

20c. Uma geladeira nova₁ foi comprada só para ___₁ ficar encostada sem uso na garagem.

21a. João₁ comprou uma geladeira nova para ___₁ economizar na conta de luz.

21b. A geladeira nova foi comprada para ___ economizar na conta de luz.

Na infinitiva *rationale* em (21a), o antecedente do elemento nulo é o sujeito da matriz, mas em (21b), o antecedente do elemento nulo na infinitiva não é o sujeito da matriz, o DP *a geladeira*, mas, sim, um agente implícito. No caso das mirativas, o contraste entre os exemplos em (20) mostra que o antecedente do elemento nulo deve ser o sujeito da matriz, nunca um agente implícito. Em (20a), o antecedente é o DP sujeito da matriz. Em (20b), a matriz está na forma passiva, logo um agente implícito está disponível para servir como antecedente do sujeito da infinitiva, mas, nesse caso, a leitura da oração como mirativa não está disponível, só a leitura de finalidade (pragmaticamente incongruente, no sentido de que ninguém compra uma geladeira nova com o propósito de ter sua conta de luz aumentada). Por outro lado, a leitura em que o antecedente do sujeito nulo da infinitiva é o sujeito da oração principal também não está disponível, dada a incompatibilidade semântica entre o elemento nulo, sujeito de *pagar*, e o antecedente, o DP *a geladeira*. Já a sentença em (20c), que também apresenta a matriz na passiva, permite a leitura mirativa porque o antecedente do elemento nulo é o sujeito da matriz e porque há compatibilidade semântica entre eles.

Vale observar igualmente que as orações mirativas não possuem uma configuração semelhante à das orações *purpose*, em que um elemento nulo na infinitiva tem como antecedente o objeto/tema da oração principal. Nesses casos, a leitura mirativa não é possível, como ilustrado pelos dados em (22).

22a. Ana₁ levou o cachorro₂ no *petshop* pra ___₂ tomar banho.

22b. Ana₁ levou o cachorro₂ no *petshop* só pra ele₂ morder o veterinário.

22c. Ana₁ levou o cachorro₂ no *petshop* só pra ___₂ morder o veterinário.

Para fins de comparação, (22a) é um exemplo de uma oração infinitiva do tipo *purpose*, visto que o elemento nulo na posição de sujeito dessa oração tem como antecedente o objeto/tema do verbo matriz, *o cachorro*. Em (22b), a oração infinitiva pode suscitar tanto uma leitura de finalidade quanto uma leitura mirativa. Na leitura de finalidade, Ana tinha uma determinada intenção ao levar o cachorro no *petshop*, e a infinitiva expressa essa intenção – a de que o cachorro mordesse o veterinário –, mas nada é possível concluir sobre o desfecho da ação. Na leitura mirativa, a infinitiva expressa tanto um desfecho inesperado, quanto um evento de fato ocorrido; ou seja, não era a intenção de Ana, ao levar o cachorro ao *petshop*, de que ele mordesse o veterinário, mas, inesperadamente, foi isso que aconteceu. Com essas duas leituras em mente, passemos à análise do exemplo em (22c), que apresenta uma única diferença com relação a (22b), um elemento nulo na posição de sujeito da infinitiva, no lugar do pronome *ele*. Nesse caso, a leitura mirativa, em quem o cachorro inesperadamente morde o veterinário, não é possível; apenas a leitura de finalidade está disponível: Ana levou o cachorro ao veterinário com o propósito de que ele mordesse o veterinário¹⁶. Em outras palavras, o elemento nulo sujeito de uma infinitiva mirativa não pode ter como antecedente o objeto/tema do verbo principal.

Além dessas propriedades, as orações mirativas, da mesma forma que as orações *purpose*, mas contrariamente às orações *rationale*, não são compatíveis com o conectivo *a fim de*, como mostram os exemplos em (23), que não aceitam a leitura mirativa. Observa-se também que, diferentemente de (23b), (23a) não permite uma leitura de finalidade, dada a factividade da construção¹⁷.

23a. Ana foi até o banco a fim de descobrir que esqueceu o cartão em casa!

23b. Comecei a assistir o filme a fim de dormir na metade!

Jędrzejowski (2018, 2019) examina outras propriedades sintáticas das mirativas e das finais em alemão e em polonês: escopo da negação, topicalização e interrogação parcial. O autor argumenta que as mirativas não recaem no escopo da negação, não podem ser topicalizadas, nem podem responder a uma pergunta, enquanto as orações finais apresentariam um comportamento oposto. Com base nesses testes, Jędrzejowski propõe que as mirativas seriam adjungidas a TP, enquanto as finais seriam adjungidas a VP. Nunes (2020) aplica esses testes às mirativas do português brasileiro e aponta para algumas nuances nos julgamentos.

16 Uma outra leitura de finalidade também é possível, ainda que pragmaticamente incoerente, se considerarmos que o antecedente do elemento nulo é o DP *Ana*.

17 Como observou um dos pareceristas anônimos deste artigo, a leitura de finalidade seria mais facilmente obtida na presença do complementizador *se* no lugar de *que*:

(i) Ana foi até o banco a fim de descobrir se esqueceu o cartão em casa.

Apresentamos, a seguir, uma discussão sobre essas propriedades, acrescentando a operação de clivagem aos testes. As infinitivas finais (*rationale*) podem recair sob escopo da negação na matriz (24a), podem ser clivadas (24b), podem funcionar como resposta a uma pergunta (24c) e podem ser topicalizadas (24d). Lobo (2003) considera que essas propriedades indicam que a oração final do português está adjungida a uma posição baixa na estrutura da sentença, mais especificamente VP.

24a. Ana não foi ao banco para pegar um talão de cheques (foi ao banco para conversar com o gerente).

24b. Foi para conversar com o gerente que Ana foi ao banco na hora do almoço.

24c. Para que Ana foi ao banco? Para pegar um talão de cheques.

24d. Para conversar com o gerente, Ana foi ao banco na hora do almoço.

Quanto às orações mirativas, os julgamentos não são tão claros, conforme aponta Nunes (2020). Elas parecem poder recair sob o escopo da negação sem perder o sentido de surpresa, mantendo a denotação de um evento ocorrido. Por exemplo, a sentença (25a) poderia funcionar como uma réplica a alguém que já tivesse usado a construção mirativa *Ele botou feijão no fogo pra queimar!* Deve-se observar, no entanto, que, nesse caso, não há propriamente negação do evento denotado pela oração *para queimar*; a negação parece incidir especialmente sobre o grau alcançado pelo resultado da ação de se botar o feijão no fogo. Em outras palavras, não se nega que o feijão tenha queimado, nega-se que ele tenha queimado pouco, como se a avaliação considerasse uma escala de “queimação”, com “queimar” em um ponto mais baixo da escala e “torrar” em um ponto mais alto. Assim, o resultado de se botar o feijão no fogo foi pior do que queimar, pois o feijão torrou, tendo sido, por isso, um resultado ainda mais surpreendente¹⁸. Dessa forma, em (25b), na qual os resultados da ação de colocar o feijão no fogo não aparecem em uma mesma escala, a negação é interpretada como negação do evento denotado pela oração para queimar e a leitura mirativa não é obtida.

25a. Ele não botou o feijão no fogo para queimar, botou para torrar! (NUNES, 2020, p. 75)

25b. Ele não botou o feijão no fogo para queimar, botou para descongelar.

¹⁸ Agradecemos a um dos pareceristas anônimos deste artigo por essa observação com relação à interpretação do dado em (25a). O exemplo em (25b) foi sugerido por ele.

Nos casos de resposta a uma interrogativa parcial (26), a leitura mirativa também parece possível. A pergunta em (26) aparenta estar relacionada a uma finalidade, mas a resposta parece poder funcionar como uma oração mirativa, ou seja, ele queimou o feijão e isso não era esperado. No teste de clivagem (27), a oração infinitiva parece denotar o sentido de finalidade em (27a), mas com acento na infinitiva, como em (27b), ela não parece expressar uma finalidade, mas sim um resultado de fato ocorrido, além de inesperado.

26. Para que ele botou o feijão no fogo? Para queimar! (NUNES, 2020, p. 76)

27a. Foi para queimar que ele botou o feijão no fogo. (*Ibid*, p. 75)

27b. Foi (só) pra passar raiva que eu saí de casa hoje! (*Idem*)

Quando topicalizada, no entanto, a infinitiva parece perder a leitura mirativa, como observado por Jędrzejowski (2018, 2019) para o alemão e para o polonês. Assim, nas sentenças em (28), a infinitiva só possuiria a leitura de finalidade, pragmaticamente incongruente. No entanto, salientamos que uma leitura mirativa também parece possível, se a infinitiva recebe um acento mais marcado (foco) e a principal funciona como *background*.

28a. Para descobrir que tinha esquecido o cartão em casa, Ana foi ao banco.

28b. Para ele morder a funcionária, Ana levou o cachorro ao *petshop*.

28c. Pra passar raiva, saí de casa hoje.

Assim, as orações mirativas, em condições mais específicas, envolvendo fatores como a estrutura informacional, parecem apresentar um comportamento sintático similar ao das orações de finalidade com relação ao escopo da negação, à possibilidade de funcionar como resposta a uma interrogativa parcial à clivagem e mesmo à topicalização. Dado que os julgamentos relativos às mirativas não são muito claros, consideramos que não é possível afirmar, com base apenas na comparação entre essas propriedades sintáticas, que as orações mirativas se adjungem a TP, como proposto por Jędrzejowski. No entanto, uma propriedade que corroboraria a análise do autor, pelo menos com relação a haver uma distinção no nível de adjunção das mirativas e das finais, é a ordem estrita que se observa entre elas quando coocorrem na sentença:

29a. Maria₁ comprou um chocolate belga caríssimo [pra ___₁ dar pro seu filho] (só) [pra ___₁ esquecer o pacote no taxi].

29b. *Maria₁ comprou um chocolate belga caríssimo (só) [pra ___₁ esquecer ele no taxi] [pra ___₁ dar pro seu filho].

Os exemplos em (29a-b) mostram que a ordem deve ser *rationale* – mirativa. Como vimos no final da segunda seção, as orações *purpose* e *rationale* também coocorrem em uma ordem estrita, *purpose* – *rationale*. O exemplo em (30) mostra que os três tipos de oração podem ocorrer na sentença na ordem *purpose* – *rationale* – mirativa. Essa restrição de ordem entre as orações infinitivas introduzidas por *para* aponta para diferentes posições de adjunção dessas orações.

30. Maria₁ levou o cachorro₂ no *petshop* [para ___₂ tomar banho] [pra ___₁ agradecer a mãe dela] [só pra ele se sujar todo no caminho de volta].

Em suma, as orações mirativas se distinguem das orações finais, de modo geral, por não expressarem finalidade e por denotarem um fato ocorrido. Mais especificamente, elas se distinguem das orações de tipo *purpose* por apresentarem um elemento nulo opcional e por este elemento nulo, quando presente, não poder ter como antecedente o objeto/tema da oração principal. As mirativas também apresentam distinções com relação às orações de tipo *rationale*: não aceitam a substituição de *para* por *a fim de* e o antecedente do elemento nulo na posição de sujeito só pode ser o sujeito da principal, nunca um agente implícito. Com relação às operações sintáticas examinadas, consideramos que os julgamentos obtidos não permitem determinar o nível de adjunção das orações mirativas. Contudo, a observação da ordem estrita entre as mirativas e as finais em uma sentença indica que as mirativas seriam adjungidas a uma posição mais alta na estrutura que as orações finais.

Considerações finais

O principal objetivo deste artigo foi mostrar que o português brasileiro apresenta um tipo de oração infinitiva introduzida pelo conectivo *para* que se assemelha formalmente às chamadas orações adverbiais finais reduzidas de infinitivo, mas que não expressa finalidade. Essas orações, que denominamos *mirativas*, seguindo Jędrzejowski (2018), expressam um desfecho inesperado da situação denotada pela oração subordinante e um evento que de fato aconteceu.

Para fins de comparação, apresentamos, em primeiro lugar, várias propriedades das orações infinitivas finais. Vimos que é possível comparar essas orações às orações de finalidade do inglês, subdivididas, geralmente, em dois tipos: orações *purpose* e orações

rationale, que se distinguem, principalmente, com relação à presença obrigatória/opcional de um elemento nulo na oração final e com relação ao antecedente desse elemento, quando ele está presente.

Em segundo lugar, partindo da descrição das orações finais, propusemos uma descrição para as orações mirativas, examinando primeiramente questões relativas à presença de um elemento nulo na infinitiva e ao controle desse elemento. Vimos que, da mesma forma que as orações *rationale*, as orações mirativas apresentam opcionalmente um elemento nulo na posição de sujeito, mas que esse elemento não pode ser controlado por um agente implícito, apenas pelo sujeito da subordinante. Assim, não é possível que o elemento nulo sujeito das mirativas seja controlado pelo objeto/tema da oração principal, o que também distingue as mirativas das orações *purpose*. Em seguida, analisamos a sensibilidade dessas orações com relação a algumas operações sintáticas envolvendo a focalização da oração. No caso das orações finais, os resultados dessas operações são tidos como aceitáveis, o que levou autores como Lobo (2003), por exemplo, a proporem que essas orações são adjungidas a VP. Já, com relação às orações mirativas, dada a falta de clareza nos julgamentos de aceitabilidade, não consideramos possível determinar que essas orações são adjungidas a TP, como propôs Jędrzejowski. Contudo, a ordem obrigatória finais-mirativas observada aponta para a adjunção das mirativas a uma posição mais alta na estrutura. Estudos futuros mais aprofundados sobre as condições específicas subjacentes à dificuldade na avaliação dos resultados das operações sintáticas examinadas são necessários para entendermos melhor o papel das propriedades observadas na definição da sintaxe tanto externa quanto interna das orações mirativas.

Por fim, ainda que a descrição proposta neste artigo não tenha se aprofundado na definição da sintaxe das orações mirativas, acreditamos que ele tem o mérito de contribuir com uma descrição inicial de um tipo de oração até então não abordada no português brasileiro, além de apontar para aspectos das orações finais ainda não discutidos na literatura.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELANCEY, S. Mirativity: the grammatical marking of unexpected information. *Linguistic Typology*, [S. l.], v. 1, p. 33-52, 1997.

DUARTE, I.; SANTOS, A. L.; ALEXANDRE, N. How relative are purpose relative clauses? *Probus*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 237-269, 2015.

DUARTE, I.; SANTOS, A. L.; ALEXANDRE, N. Quão relativas são as relativas finais? In: COSTA, A.; BARBOSA, P.; FALÉ, I. (org.). *Textos Selecionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2011. p. 242-255.

FARACI, R. A. *Aspects of the grammar of infinitives and for-phrases*. 1974. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1974.

HUETTNER, A. *Adjunct Infinitives in English*. 1989. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Massachusetts, Amherst, 1989.

JĘDRZEJOWSKI, Ł. *On Adverbial Mirative Clauses in Polish*. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.16913.68967>. Acesso em: 23 abr. 2020.

JĘDRZEJOWSKI, Ł. Sentential adjuncts in flux. Evidence from the diachrony of German um-zu-clauses. In: III GETEGRA INTERNATIONAL WORKSHOP ADJUNCTS, 2018. Universidade Federal Rural de Pernambuco: [s. n.], 2018.

JONES, C. *Purpose Clauses*. Berlin: Springer Science+Business Media, 1991.

LANDAU, I. Adjunct control depends on voice. In: HALPERT, C.; KOTEK, H.; VAN HURK, C. (org.). *A Pesky Set: Papers for David Pesetsky*. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 2017. Disponível em: lingbuzz/003322. Acesso em: 23 abr. 2020.

LOBO, M. *Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais do português*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NUNES, J. F. C. *Orações subordinadas adverbiais finais: aspectos sintáticos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Edição revista segundo o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

WHELPTON, M. Elucidation of a telic infinitive. *Journal of Linguistics*, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 313-337, jul. 2001.

WHELPTON, M. *The syntax and semantics of infinitives of result in English*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Oxford, Oxford (UK), 1995.

A pontuação na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3019>

Marian Oliveira¹

Noélia Nascimento Ferraz Amorim²

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados obtidos com a implementação de uma proposta de intervenção pedagógica, que visou analisar se um ensino pautado em reflexões linguísticas acerca do uso dos sinais de pontuação, enquanto marcadores prosódicos e indicadores semânticos, contribuiria para que alunos do 6º ano do Ensino Fundamental pontuassem corretamente suas produções e reconhecessem o papel desses marcadores gráficos de pontuação na escrita e na leitura. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza quali-quantitativa, desenvolvida no âmbito do ProfLetras, que envolveu alunos de uma escola pública de Vitória da Conquista, Bahia. Os resultados apontam uma melhora no nível de aprendizagem que pode ser verificada pelo aumento no índice de reconhecimento, entendimento das diferentes funções e emprego dos sinais de pontuação.

Palavras-chave: ensino fundamental; intervenção pedagógica; pontuação; ProfLetras.

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Candeias, Bahia, Brasil; marian.oliveira@uesb.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-8243-152X>

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Candeias, Bahia, Brasil; noeliaferraz@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-8168-1981>

The punctuation in the writing of the students of the elementary education

Abstract

In this paper, we show the results obtained in the pedagogical intervention proposal, about punctuation, that was applied to 6th-grade elementary school students of a public school at Vitória da Conquista, Bahia. The objective was to verify if a teaching method about punctuation use that has based on linguistic reflections and that considered the punctuation like prosodics marks and semantic indicators could contribute to learning and a correct application of these graphic marks in texts written by students. The results point to an improvement in the learning levels. This can be verified from the following data: increase in the index of recognition of punctuation marks and understanding of the different functions and correct use of these graphic signs by the learners in your texts. At the end of the pedagogical intervention, the students demonstrated an understanding of the relationship between punctuation marks and punctuation and intonation.

Keywords: elementary school; pedagogical intervention; punctuation marks; ProfLetras.

Introdução

Não seria um exagero dizer que muitos alunos concluem o ensino básico apresentando marcada dificuldade no domínio da leitura e da escrita. Essa pouca habilidade do aluno com a leitura e a escrita tem sido constatada também pelos mecanismos de avaliação do Estado, sejam eles nacionais: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou internacionais: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Muitas vezes, tal dificuldade está relacionada a um parco conhecimento sobre pontuação, adquirido por meio de um ensino pouco significativo, focado na apresentação de frases isoladas, explicações pouco consistentes, as quais defendem que a pontuação indica quando devemos respirar e que não consideram que, além de a pontuação denotar aspectos prosódicos da fala, também é importante para a construção de sentido do texto, contribuindo para a sua clareza.

Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos com a implementação de uma proposta de intervenção, cujo objetivo foi mostrar que um ensino pautado em reflexões linguísticas acerca do uso dos sinais de pontuação, enquanto marcadores prosódicos e indicadores semânticos, concorreria para que alunos do 6^o ano do Ensino Fundamental pontuassem corretamente suas produções e reconhecessem o papel desses marcadores gráficos de pontuação na escrita e na leitura. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, foi desenvolvida numa escola pública de Vitória da Conquista, Bahia, com alunos do 6^o ano que, após aplicação de atividade diagnóstica, por meio de sorteio, foram divididos entre Grupo Controle (GC) e Grupo Teste (GT), sendo este último submetido a uma intervenção

pedagógica, cujas atividades foram centradas na pontuação como marcador prosódico da escrita e sua relevância para o estabelecimento de sentido do texto.

O estudo está embasado nas propostas de Cagliari (1989, 1999), Chacon (1996) e Pacheco (2003, 2006); também toma como base duas pesquisas sobre o tema – Oliveira (2015) e Alves (2016) – realizadas no âmbito do ProfLetras. Salientamos que, para uma pesquisa dessa natureza, necessário se faz considerar os manuais de gramática, bem como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Elaboramos uma Proposta de Intervenção Pedagógica como forma de confrontar as propostas linguísticas com a nossa própria prática docente, muitas vezes orientada por esses manuais.

Em relação à estrutura, este artigo está organizado em quatro seções, além dessa introdução: na primeira, apresentamos, brevemente, as diferentes perspectivas sobre a pontuação; na segunda, discorremos acerca dos procedimentos metodológicos adotados, o campo de estudo, os participantes da pesquisa e o detalhamento das etapas da Proposta de Intervenção Pedagógica; na terceira, apresentamos os dados resultantes da implementação da proposta de intervenção e analisamos os resultados das Atividades Diagnóstica e Final, alcançados pelos dois grupos de alunos participantes da pesquisa – o GT e o GC –, contrastando os índices alcançados pelos dois grupos antes e depois da implementação da sequência de atividades da Proposta Pedagógica e discutindo os efeitos decorrentes da aplicação dessas atividades. Por fim, apresentamos as conclusões gerais desta pesquisa, retomando os pontos mais relevantes no desenvolvimento do trabalho, sinalizando para os seus avanços e desafios. Assim, acreditamos poder contribuir com o fazer pedagógico, de outros professores de Língua Portuguesa, acerca do ensino dos sinais de pontuação.

Breve apanhado sobre pontuação

Em sua prática, para falar de pontuação, em geral, o professor lança mão dos estudos gramaticais, que se configuram como instrumentos de ensino nas salas de aula e alimentam os livros didáticos, cuja abordagem sobre o tema “pontuação” se dá de forma bastante superficial e resumida. Salientamos que o trabalho do professor, baseado apenas nesses conceitos gramaticais tradicionais (listagem de regras), não tem surtido o efeito esperado, posto que observamos em nossa prática docente que os discentes, ou grande parte deles, concluem o Ensino Fundamental sem ter adquirido, dentre outros, o domínio necessário para usarem adequadamente os sinais de pontuação. Assim sendo, para dar conta do nosso objeto de estudo, a saber, ensino dos sinais de pontuação, como elementos da escrita que recuperam marcadores prosódicos da fala e que concorrem para a construção/atribuição de sentido do texto, apresentamos os subsídios teóricos que subjazem aos conceitos gramaticais, pois acreditamos que o ensino pautado nos estudos linguísticos pode gerar um aprendizado mais eficaz, visto que toma como base os usos reais da língua.

Sinais de pontuação sob a perspectiva dos estudos em prosódia

Embora não se possa admitir uma relação simétrica entre a prosódia da fala e a pontuação na escrita, pois isso nos obrigaria a admitir a transferência total de padrões orais para a escrita, que tem, na pontuação, como observa Chacon (1996), a marcação do seu próprio ritmo, não se pode deixar de reconhecer que a pontuação recupera nuances da fala e que isso confere ao texto escrito o ritmo da linguagem geral. Vários estudos nesse sentido já foram desenvolvidos. Apresentaremos, a seguir, a perspectiva de alguns deles. Nessa abordagem, atender-nos-emos às questões referentes às definições e aos usos/funções dos sinais de pontuação, cujo entendimento consideramos relevante para a explicação dos dados analisados.

De acordo com Cagliari (1999), a temática que envolve os sinais de pontuação é pouco explorada pelos linguistas. Segundo o autor, “há tanta divergência nesta área que os autores nem sequer concordam com o conjunto de marcas que devem ser entendidas como sinais de pontuação” (CAGLIARI, 1999, p. 197), havendo, portanto, necessidade de mais estudos sobre esse fenômeno.

Cagliari (1989) define os sinais de pontuação como sendo recursos sinalizadores de “padrões entoacionais”, ou seja, representam, na escrita, ocorrências da fala, tais como, asserção, pergunta, dúvida, admiração, dentre outros. Além de associar cada sinal de pontuação a um tom, Cagliari (1989) afirma que é possível “combinar esses sinais”, gerando tons diferentes.

Com base nas funções que cada sinal de pontuação pode desempenhar, Cagliari (1999, p. 198) propõe uma classificação destes em cinco grupos, a saber: a) *sintáticos*³ – delimitam classes e unidade sintáticas; b) *sinais semântico-discursivos* – delimitam os limites de unidades que abrangem além da frase; c) *sinais prosódicos* – orientam as unidades prosódicas (tom, entoação, pausa); d) *sinais sinalizadores* – sinalizam um deslocamento do texto para outro local onde se encontra o complemento da leitura e; e) *sinais tipográficos* – dão suporte à leitura.

Apesar de fazer essa distinção entre os sinais de pontuação considerando a função que cada um pode exercer, Cagliari (1999) ressalta que esta classificação não é estática; um mesmo sinal pode exercer mais de uma função, podendo se encaixar em mais de uma das classificações supracitadas.

Os sinais de pontuação trazem para o enunciado indicações de diferentes variações melódicas que concorrem para a orientação do leitor no ato efetivo de leitura. Assim,

3 A nomenclatura das classes dos sinais de pontuação aparece em itálico na obra do autor.

o leitor que, mesmo lendo em silêncio, “precisa decifrar a escrita” (CAGLIARI, 1989, p. 202), necessita incluir nessa atividade a percepção dos sinais de pontuação por meio dos quais as entoações podem ser representadas.

Por sua vez, Chacon (1996) destaca que os sinais de pontuação figuram como marcas exclusivas da escrita, pois só se apresentam materializados de forma gráfico-visual e aparecem apenas nas práticas de linguagem que se utilizam da escrita. Além disso, o autor nos chama a atenção para o fato de os sinais de pontuação possuírem natureza linguística, uma vez que estes sinais, ao exercerem sua função delimitativa sobre determinada estrutura, o fazem envolvendo tanto a dimensão fônica quanto a dimensão semântica dessas estruturas.

A utilização dos sinais de pontuação é polissêmica, pois não há “um vínculo constante entre as marcas gráficas e as funções semânticas a elas associadas” (CHACON, 1996, p. 123) e, ainda, porque essas marcas são empregadas de formas diferentes na delimitação de estruturas linguísticas. Ademais, esses sinais apresentam como característica a capacidade de recuperar/demarcar “na escrita aspectos rítmicos que são vistos como mais característicos da oralidade.” (CHACON, 1996, p. 128-129).

Conforme os estudos de Pacheco (2006), os sinais de pontuação se constituem como marcas gráficas que indicam variações prosódicas na escrita, ou seja, determinam de que forma o leitor deverá se comportar prosodicamente. Pacheco (2006, p. 88), baseando-se em Cagliari (1989), considera que os sinais de pontuação, ao lado de outros recursos gráficos⁴, figuram como marcadores prosódicos: “recursos que expressam informações de caráter estritamente prosódico que são típicos da fala oral, em situações comunicativas.”.

Ainda de acordo com Pacheco (2006), os sinais de pontuação apresentam sentidos convencionais que são de natureza prosódica. Dessa forma, a presença desses sinais “em um texto escrito acena para o leitor que o enunciado sob o seu escopo deverá ter um padrão prosódico particular” (PACHECO, 2006, p. 155), ou seja, durante a realização de uma leitura oral será possível perceber algumas variações decorrentes da oralização de um determinado sinal de pontuação.

Assim, entendemos que, se a leitura e a escrita de um texto não se limitam à codificação/decodificação de palavras, faz-se necessário que o ensino/aprendizado da pontuação lance mão de noções que considerem que a pontuação organiza sintática e semanticamente o texto escrito de forma que este tenha clareza e facilite o entendimento do leitor. Por

4 De acordo com a autora, endossando os pressupostos de Cagliari (1999), são considerados marcadores prosódicos: tipo e tamanho de letra, paragrafação, transcrição fonética, referências ao modo de dizer e sinais de pontuação. Nos deteremos apenas nesse último.

outro lado, não podemos esquecer que, ao produzir um texto escrito, precisamos levar em consideração também elementos referentes à oralidade, tais como, a entonação, a pausa, a intensidade e o ritmo, os quais são recuperados na escrita por meio dos sinais de pontuação.

Na próxima seção, apresentaremos os passos que trilhamos para cumprir os objetivos desta pesquisa.

Contexto de realização da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos o contexto de produção da intervenção pedagógica que foi implementada: o local e público-alvo desta pesquisa e as etapas que compõem a intervenção desenvolvida.

Como dito, os alunos do Ensino Fundamental, em geral, estão concluindo esta etapa de ensino sem desenvolverem as habilidades necessárias para alcançar um nível adequado quanto ao uso/função dos sinais de pontuação em suas produções escritas e sem reconhecê-los como marcadores prosódicos da fala na leitura, nem como indicadores semânticos. Com a finalidade de sanar, ou, ao menos, dirimir tais dificuldades, buscamos elaborar um trabalho que contribuísse significativamente para o aprendizado dos alunos, que pudesse ser utilizado por outros professores de Língua Portuguesa e que contemplasse o que é exigido no programa de mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, a saber, um trabalho de intervenção em sala de aula.

Considerando que buscamos compreender a complexidade e os detalhes das informações daquilo que subjaz às dificuldades das turmas pesquisadas a partir dos percentuais de erros/acertos aferidos em cada atividade proposta aos dois grupos pesquisados, podemos classificar essa pesquisa como de natureza quali-quantitativa. Numa pesquisa dessa natureza, podemos mesclar os métodos qualitativo e quantitativo de análises: partir de dados numéricos, estatísticos robustos para entender e descrever uma realidade.

Esta proposta de intervenção foi elaborada em três etapas: Atividade Diagnóstica, Proposta Pedagógica com atividades e discussões sobre a pontuação, a partir de pressupostos, tais como, os postos na seção anterior deste artigo e, por fim, a Atividade Avaliativa Final.

Selecionamos duas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola municipal, localizada em Vitória da Conquista, Bahia, para participarem desta pesquisa, ambas de 6º ano, contendo 35 alunos cada. Em sorteio, definimos qual turma comporia o GT, que participaria de todas as etapas da pesquisa e qual turma seria considerada o GC, que não seria submetida à sequência de oficinas.

A seleção dessas turmas decorreu do fato de a pesquisadora ser professora de Língua Portuguesa das duas classes em questão, o que viabilizou a implementação da Proposta de Intervenção Pedagógica.

Apesar de não haver obrigatoriedade de participação nas atividades, todos os alunos, após serem apresentados à proposta desta pesquisa, se dispuseram a contribuir com o desenvolvimento deste trabalho. Essa pesquisa teve aprovação do Conselho de Ética (CAAE: 54770716.3.0000.0055) e os responsáveis legais pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento (TA).

Atividade diagnóstica e atividade avaliativa final

As atividades que compreendem a primeira e a última partes da intervenção – Atividade Diagnóstica e Atividade Avaliativa Final – foram elaboradas e aplicadas pela própria pesquisadora durante as aulas de Língua Portuguesa na sala de aula de cada turma. Estas atividades compunham-se de duas partes: a) resolução de questões relativas aos usos e funções dos sinais de pontuação; e b) produção textual livre com vistas a avaliar de que forma os alunos empregam esses sinais em suas produções.

A realização da Atividade Diagnóstica teve como propósito fazer um levantamento do que os alunos já sabiam acerca do uso dos sinais de pontuação, bem como dos principais problemas apresentados por eles ao empregarem esses sinais, e ainda, avaliar a natureza desses problemas antes de aplicar as atividades pedagógicas.

Já a Atividade Avaliativa Final foi realizada com o objetivo de aferir os efeitos gerados com a implementação das atividades realizadas nas oficinas da Proposta Pedagógica, bem como avaliar a viabilidade desta intervenção.

As questões⁵ elaboradas para compor a primeira parte destas atividades foram pensadas com os seguintes objetivos: a) avaliar se os alunos conseguiriam recuperar a pontuação de um texto com base nas entonações realizadas durante a leitura oral; e b) avaliar a percepção dos alunos quanto à importância dos sinais de pontuação na atribuição/construção de sentido do texto.

5 A primeira parte destas atividades é composta por oito questões. No entanto, apresentaremos, neste artigo, os resultados de apenas duas questões.

Para realizar a segunda parte desta atividade, propusemos aos alunos que produzissem um texto sobre a preservação do meio ambiente e sua importância para a vida no planeta⁶, a fim de verificarmos de que forma os alunos usavam a pontuação em produções livres. Sugerimos aos alunos que eles criassem uma história, narrando de que forma salvariam o mundo com a ajuda de um amigo. Dada a necessidade de sabermos se os alunos sabiam ou não usar os sinais de pontuação, quais os mais frequentes, bem como, quais consistiam em maior dificuldade para os alunos, deixamos claro que eles deveriam utilizar os sinais de pontuação em seus textos.

Implementação da proposta pedagógica: as oficinas

Considerando a relevância dos sinais de pontuação para a produção escrita, para a atribuição/construção de sentido do texto, bem como para a realização de uma leitura sem infração à pontuação e, ainda, o fato de avaliarmos por meio da Atividade Diagnóstica que os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ainda não dominam o uso/função desses sinais, buscamos elaborar uma proposta pedagógica direcionada a esses alunos.

A elaboração desta proposta teve como objetivo proporcionar aos alunos um ensino/aprendizado que considerasse não apenas as prescrições de regras para o uso da pontuação, mas, principalmente, que conduzisse a reflexões acerca das diferentes possibilidades de uso/função dos sinais de pontuação, considerando seus aspectos prosódicos e semânticos, de modo que passem a usá-los corretamente em suas produções escritas e que os reconheçam enquanto marcadores prosódicos da fala durante a leitura, percebendo-os como recurso que contribui para a organização e a construção/atribuição de sentido do texto.

Destacamos que esta proposta pedagógica teve como base propostas elaboradas e implementadas por Oliveira (2015) e Alves (2016), egressas do Mestrado Profissional em Letras. Assim como essas autoras, elaboramos uma sequência composta por oficinas e algumas das atividades que utilizamos também foram utilizadas por elas em suas pesquisas. Optamos por tomá-las como base em virtude dos resultados positivos obtidos pelas autoras e por considerar que o formato de oficina proporciona uma maior interação entre alunos/professor e entre alunos/alunos, o que facilita a construção do conhecimento.

Ao elaborarmos esta proposta, buscamos selecionar atividades que despertassem o interesse do aluno em relação aos sinais de pontuação, levando-o a fazer uso/emprego desses sinais em suas produções textuais e a perceber a importância da função exercida por eles na escrita em geral. Ao mesmo tempo, buscamos atividades que envolvessem

⁶ A escolha do tema foi baseada em uma temática que já vinha sendo trabalhada em um projeto da escola.

a prática de leitura em voz alta, realizada tanto pelos alunos quanto pelo professor-aplicador, para que os estudantes notassem a relevância em se respeitar a presença de um sinal de pontuação, produzindo a entonação adequada suscitada por este sinal.

As oficinas foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa e contaram com a participação dos alunos do GT. Estas oficinas foram implementadas em seis encontros com uma duração de 100 minutos cada.

Em cumprimento à terceira etapa da Proposta de Intervenção e com o propósito de avaliar os efeitos resultantes da implementação das atividades que compunham as oficinas, aplicamos a Atividade Avaliativa Final, contendo as mesmas questões executadas quando da realização da Atividade Diagnóstica. A seguir, passaremos à análise do desempenho dos grupos teste e controle ao efetuá-las. Ademais, faremos uma análise contrastando os dados a fim de observarmos que efeitos a Proposta Pedagógica gerou para o grupo teste.

Efeitos resultantes da implementação da proposta pedagógica

Com vistas a observar os efeitos resultantes da aplicação da Proposta Pedagógica para os alunos que compõem o GT, analisamos os dados apresentados por este grupo nos estágios anterior e posterior à implementação desta proposta, bem como em contraste com os dados apresentados pelo GC. Conforme já exposto, a pesquisa tem natureza quali-quantitativa, de forma que expomos os nossos dados através de uma estatística descritiva, para, a partir da sua sumarização, interpretá-los de forma a buscar compreender qual a natureza da dificuldade dos discentes e em que medida a intervenção proposta contribuiu para dirimir a dificuldade deles, no que tange à pontuação. Além disso, também nos valem de uma análise qualitativa sobretudo no que se refere à análise dos textos escritos pelos alunos participantes.

No intuito de avaliar se os alunos conseguiriam recuperar a pontuação de um texto com base nas entonações suscitadas durante a leitura oral, solicitamos que eles pontuassem o texto – conforme apresentado no quadro 1 – considerando as entonações realizadas pelo professor-aplicador no ato da leitura oral.

Quadro 1. Texto utilizado para realização da questão referente à relação existente entre os sinais de pontuação e a entonação

Que medo!

Minha mãe ouviu um barulho de noite!

Quando ela olhou (sinal 1) tinha um homem embaixo da cama (sinal 2)

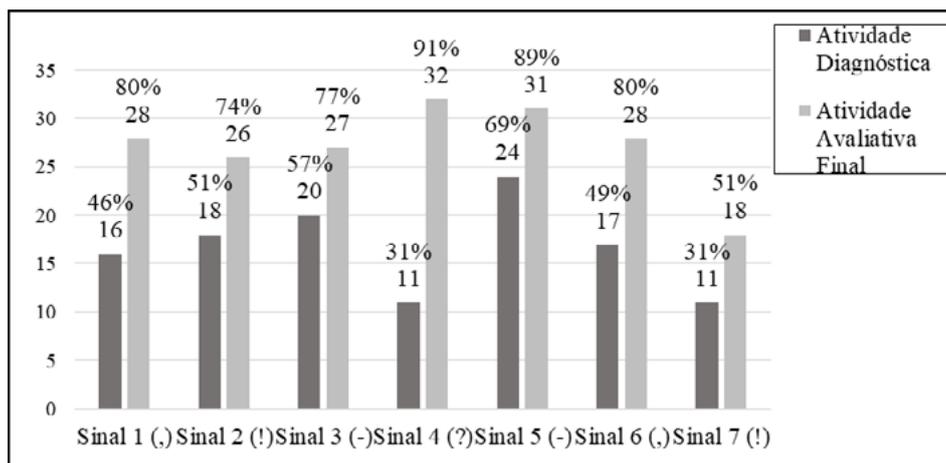
(sinal 3) Era um ladrão (sinal 4)

(sinal 5) Que nada (sinal 6) era meu pai (sinal 7) Ele também tinha ouvido o barulho

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/educacao_basica

Os resultados alcançados nesta questão são bastante expressivos. No momento da aplicação da Atividade Diagnóstica, consoante o gráfico 1, registraram-se quatro itens com percentuais de acerto abaixo da média, o sinal 1 (.), o sinal 4 (?) o sinal 6 (,) e o sinal 7 (!) e um item (o sinal 2 (!)) com o índice de acerto pouco acima da média, 51%. Por sua vez, no momento da aplicação da Atividade Avaliativa Final, o GT elevou os percentuais de acerto de todos os itens, com índices variando entre 51% e 91%.

Gráfico 1. Índices de acerto, por aluno, registrados pelo GT na questão referente à relação existente entre os sinais de pontuação e a entonação – atividades Diagnóstica e Avaliativa Final

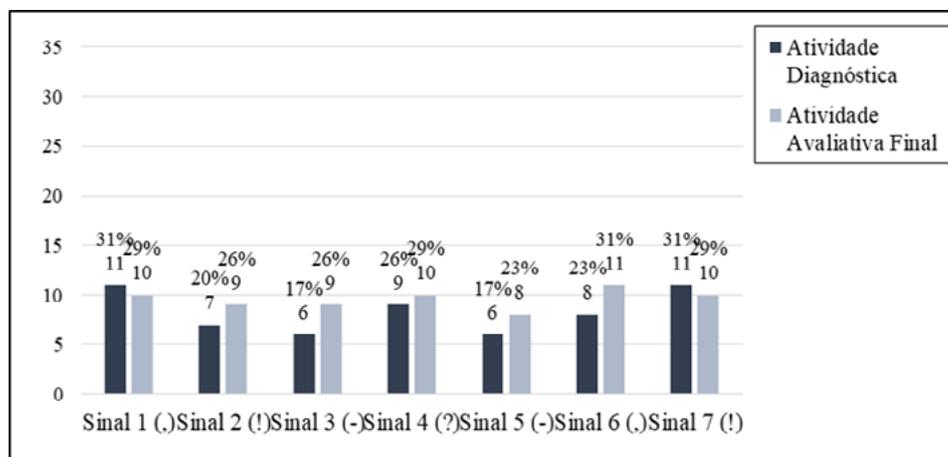


Fonte: Elaboração própria

Tais resultados tão animadores apontam para o êxito alcançado com a implementação da Proposta Pedagógica, pois, ao resolverem essa questão na *última atividade*, os alunos do GT mostraram-se mais atentos aos aspectos entoacionais gerados pelos sinais de pontuação a partir da leitura de um texto, os quais foram abordados durante o desenvolvimento da sequência de oficinas. Essa abordagem foi realizada com base em estudos realizados por Pacheco (2003, p. 108), cujos resultados mostraram que há “uma correspondência entre a intenção do leitor de produzir um determinado marcador e a percepção do ouvinte, levando este a ouvir e a representar esse marcador como tal”.

Em se tratando do desempenho do GC nesta mesma questão, observamos que este grupo não alcançou um bom desempenho, conforme ilustrado no gráfico 2.

Gráfico 2. Índices de acerto, por aluno, registrados pelo GC na questão referente à relação existente entre os sinais de pontuação e a entonação – atividades Diagnóstica e Avaliativa Final



Fonte: Elaboração própria

Observamos que, contrastando os índices de acerto alcançados na primeira atividade e os que foram registrados na segunda, este grupo apresentou um aumento sutil em cinco dos sete itens em análise. No entanto, vale ressaltar que em nenhum dos itens avaliados houve alcance de 50% por parte dos alunos. Estes resultados demonstram a pouca habilidade dos alunos em perceberem os aspectos entoacionais suscitados, durante a leitura oral, pela pontuação presente no texto, ou seja, esses alunos não percebem ainda as variações decorrentes da oralização do sinal de pontuação (PACHECO, 2003).

Isto corrobora a ideia de que o ensino/aprendizado dos sinais de pontuação não deve estar pautado apenas em regras sintáticas, mas sobretudo deve lançar mão das informações prosódicas que cada sinal de pontuação carrega. Assim, ler em voz alta e ouvir leituras orais são atos de suma importância para que o aluno tenha consciência da presença dessas informações e passe a percebê-las como suporte na utilização dos sinais de pontuação, pois, segundo Pacheco (2003), a prática de leitura em voz alta faz com que o aluno/ouvinte perceba as variações melódicas decorrentes da presença dos sinais de pontuação. Acreditamos que a consciência do papel da pontuação na leitura em voz alta pode auxiliar na recuperação desses sinais na leitura silenciosa, o que favorece o entendimento do texto.

A seguir, apresentamos a questão elaborada com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos quanto à importância dos sinais de pontuação na atribuição/construção de sentido. Nesta questão, os alunos deveriam pontuar as frases (apresentadas no quadro 2), utilizando vírgulas, de modo a atender a sugestão de sentido que estava descrita entre parênteses.

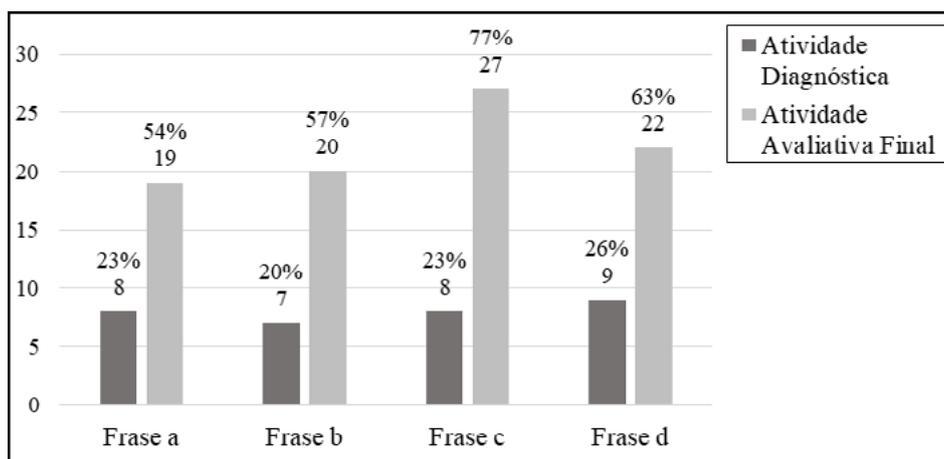
Quadro 2. Frases que integram a questão referente à relação entre pontuação e sentido

a) A humanidade testemunhará o fim não haverá salvação. (A humanidade será extinta)
b) A humanidade testemunhará o fim não haverá salvação. (A humanidade será salva)
c) Não seja rápido. (A pessoa precisa se apressar)
d) Não seja rápido. (A pessoa pode agir devagar)

Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar no gráfico 3, ao resolverem essa questão pela primeira vez, o GT apresentou índices muito abaixo da média dos 50%, variando entre 20% e 26%. Já na resolução da segunda atividade, o grupo avançou para índices bastante satisfatórios, todos os itens superaram a média de 50%: 54% (frase a), 57% (frase b), 77% (frase c) e 63% (frase d).

Gráfico 3. Índices de acerto, por aluno, registrados pelo GT na questão referente à relação entre pontuação e sentido – atividades Diagnóstica e Avaliativa Final

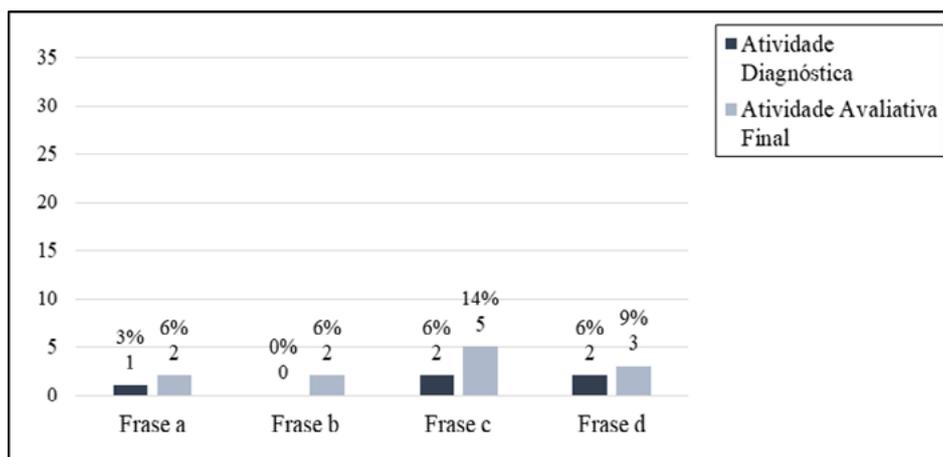


Fonte: Elaboração própria

Os dados resultantes da execução desta questão evidenciam que as discussões em torno da temática pontuação e sentido, embasadas nos pressupostos de Cagliari (1999, p. 198) que apresenta os “sinais semânticos-discursivos”, os quais exercem a função de evitar as ambiguidades e, ainda, no que defende Pacheco (2003, p. 60), que “a presença de um sinal de pontuação em um texto é mais que uma questão de estilo, pois ele sinaliza variações prosódicas que trazem sentido para o texto”, auxiliaram os alunos a sistematizar a importante relação existente entre o uso adequado dos sinais de pontuação e a atribuição/construção/mutação de sentidos do texto.

O GC, por sua vez, apresentou um resultado pouco expressivo em todas as etapas realizadas. De acordo com a ilustração do gráfico 4, na primeira etapa os índices variaram entre 0% e 2%. Já na segunda etapa, os índices variaram entre 2% e 14%.

Gráfico 4. Índices de acerto, por aluno, registrados pelo GC na questão referente à relação entre pontuação e sentido – atividades Diagnóstica e Avaliativa Final



Fonte: Elaboração própria

Embora tenha registrado índices maiores, quando da realização da Atividade Avaliativa Final, os alunos participantes deste grupo ainda não sistematizaram a importante relação existente entre o emprego adequado dos sinais de pontuação e a atribuição/construção/mutação de sentidos do texto e ainda não percebem que o fato de inserir ou mudar uma vírgula de posição dentro de um enunciado acarretará mudança tanto no padrão prosódico quanto no efeito semântico.

Em relação às produções escritas, verificamos, por meio dos dados resultantes da aplicação da segunda parte da Atividade Diagnóstica, que a maioria dos alunos dos dois grupos apresentava dificuldade em empregar os sinais de pontuação em seus textos. Por outro lado, após a implementação da Proposta Pedagógica, por meio das oficinas, foi possível constatar que houve um avanço no desempenho do GT com relação ao uso dos sinais de pontuação. Ao passo que os alunos do GC continuaram a produzir textos com ausência total ou parcial desses sinais, os alunos do GT passaram a pontuar os seus textos com mais cuidado, demonstrando ter adquirido conhecimentos referentes aos usos e funções dos sinais de pontuação, conforme podemos verificar nos exemplos a seguir.

Os textos (1) e (2), produzidos antes da implementação das oficinas, mostram que esses alunos do GT empregaram apenas o ponto final (.) para encerrá-los, não apresentando, assim, as marcações de pausas e entonações, que guiarão o leitor no ato da leitura.

Textos produzidos dessa forma, sem os sinais de pontuação, dificultam o entendimento do leitor, que se apoia na pontuação do texto para atribuir-lhe sentido (CHACON, 1996).

1. “Eu e minha amiga kaiza estavam passeando pela praça e um cavalo estava passando pela estrada e eu e minha amiga fomos ajuda-lo a tira ele da estrada e bota na praça para ele passa pela praça e depois uma senhora que estava perdida pedido ajuda e fomos leva ela até sua casa ela pediu muito obrigada meninas espero encontra pessoas como vocês.” (Aluno A⁷ – GT)
2. “era uma vez eu e minho amige foi fazer uma aventura na floresto o lo nós se divertimos muito batante e agente fez até pequi nicqui no furesto e ai *Nós plantamos* varias coisas e brincamos bastante.” (Aluno B – GT)

Já nos exemplos (3) e (4), observamos que é nítido o avanço no desenvolvimento desses alunos. Tanto o aluno “A” quanto o aluno “B” utilizaram o ponto (.) para encerrar devidamente os períodos. Ambos utilizaram os dois pontos (:), sendo que em (3) este sinal introduz a fala de uma personagem e em (4) ele indica uma enumeração de fatos. A vírgula (,) também foi empregada pelos dois alunos: o aluno “A” a utilizou para isolar os adjuntos adverbiais e o aluno “B”, para separar fatos que aparecem em sequência e para isolar uma expressão explicativa.

3. “Sofia e Kaiza estavam indo na sorveteria e no meio do caminho elas encontraram muitos lixos. Daí, elas falaram uma com a outra:
– Vamos catar esses lixos para salvar nosso planeta terra. Para não poluir mas do que tá poluído. Quando elas terminaram de catar o lixo, elas voltaram para lavar a mão e voltar para a sorveteria. Quando elas terminaram, foram para casa brincar um pouco.” (Aluno A – GT, L⁸. 1-10)
4. “Bom, na minha opinião, nós temos que parar de jogar lixos nas ruas e parar de queimar as plantas. Dicas: para agente *não sofrer com as poluições nós temos que jogar os lixos no lixo, não deixar água acumulada nas ruas e também não queimar matos.*” (Aluno B – GT, L. 2-7)

Ao compararmos os exemplos dos textos produzidos pelos alunos “A” e “B”, do GT, na Atividade Avaliativa Final àqueles produzidos na Atividade Diagnóstica, verificamos que os alunos, em geral, demonstraram ter assimilado os conceitos relacionados aos usos e

7 Utilizaremos as letras maiúsculas, em ordem alfabética, para nos referirmos aos alunos produtores dos textos em análise.

8 A letra L em maiúscula indica as linhas no texto original do aluno.

funções dos sinais de pontuação, bem como a importante relação entre esses sinais e a organização e clareza do texto.

Outro fato bastante recorrente nos textos produzidos na Atividade Diagnóstica foi o emprego indiscriminado de vírgulas, ora em excesso, onde não cabia pontuar, ora em lugar de outro sinal.

No exemplo (5) – Atividade Diagnóstica –, o aluno “C” emprega a vírgula (,) de forma desnecessária, separando elementos que se complementam, em quatro momentos: linhas 1, 2 e 5. Em outro momento, na linha 1, após o termo “natureza”, o aluno emprega este sinal no lugar em que deveria conter um ponto (.) para encerrar o período. Vale destacar também que há vários períodos soltos, sem qualquer tipo de pontuação que os delimite.

5. “Eu queria fazer uma viagem, pela natureza, eu chamei uma amiga, minha e fui chegando lá eu já olhei e gostei, da natureza é incrível ai eu andei, andei, andei quando cheguei no meio da natureza, as árvores estavam todas caídas, as flores muchas as folhas mucha eu falei com minha, amiga.” (Aluno C – GT, L. 12-14)

Por outro lado, observamos a inserção adequada de vírgulas para separar elementos repetidos, linha 3. Este acerto pode estar relacionado ao fato de que há uma proximidade entre esse uso da vírgula (,) e o padrão entonacional da fala, uma vez que este sinal está indicando uma pausa que também seria realizada na oralidade. Assim, podemos dizer que, ao indicar essa pausa, o aluno “C” transpôs, “para o texto escrito, um retrato fiel da fala.” (CAGLIARI, 1999, p. 201).

Em (6) – Atividade Avaliativa Final –, verificamos que o aluno inseriu corretamente as vírgulas nas linhas 1 e 2, empregando-as para isolar um adjunto adverbial. Já nas linhas 3 e 5, este sinal foi empregado para separar elementos de mesmo valor sintático. Ressaltamos que ocorreu o emprego de outros sinais de pontuação, por parte do aluno “C”, os dois pontos (:), na linha 2, indicando uma enumeração de fatos e na linha 3 para indicar a fala de uma personagem; o travessão (–), na linha 4, introduzindo a fala de uma personagem; a exclamação (!), linha 4, que pode suscitar diferentes entonações, variando de acordo com o conhecimento prévio dos interlocutores ou indicando uma afirmativa mais enfática, conforme Cagliari (1999). A análise do contexto em que o sinal de interrogação foi inserido, em (6), sugere que a entonação a ser realizada é a de uma afirmativa com ênfase; por fim, o aluno empregou o sinal de interrogação (?), o qual suscita uma entonação interrogativa.

6. “Eu fui acampar com a minha melhor amiga e, quando chegamos lá, vimos como tava a situação da natureza: algumas árvores cortadas, caídas no chão, as flores muitas. E eu disse assim pra ela:
– Olha como estão as árvores, olha as flores todas muitas! E agora?” (Aluno C – GT, L. 1-5)

Este avanço no desempenho dos alunos, observado nas produções realizadas na Atividade Avaliativa Final, reflete a forma como abordamos o estudo deste sinal ao desenvolvermos a Proposta Pedagógica: considerando seu aspecto sintático, uma vez que delimita classes e unidades sintáticas; seu aspecto prosódico, pois é um sinal indicativo de pausa, que sinaliza para o leitor que entonação será suscitada no ato da leitura; e seu aspecto semântico, visto que também interfere na produção/atribuição de sentido do texto, delimitando unidades que vão além da frase, conforme Cagliari (1999).

Por outro lado, os alunos do GC não demonstraram grande avanço em suas produções escritas, continuaram apresentando dificuldades quanto ao emprego dos sinais de pontuação, inserindo-os em suas produções de forma equivocada, consoante os exemplos (7) e (8), a seguir.

7. “Quando as pessoas jogavam lixo No chão Ela falava assim Ei Moço Não joga lixo no chão aí o Mosso falou: desculpa eu vou joga No lixo” (Aluno D – GC, L. 3-6)
8. “Reciclam pouca gente recicla mais muitas gentes não reciclam tem uma menina que ela fala pegos essa garrafa e decoro mais tem muita gente que não decora ele jogam no chão” (Aluno D – GC, L. 1-4)

Nos trechos (7) e (8), notamos que o aluno “D” não utilizou nenhum sinal de pontuação, nem para marcar as pausas e entonações e nem para marcar a mudança de turnos conversacionais no discurso direto. O texto produzido na Atividade Avaliativa Final, trecho (8), é bastante semelhante ao que o aluno produziu na Atividade Diagnóstica, trecho (7), ambos se apresentam sem praticamente nenhuma pontuação. Na primeira atividade o aluno empregou apenas os dois pontos (:) em determinado momento do texto, já na última o aluno utilizou apenas o ponto final (.) para encerrar o texto.

Produções como as representadas em (7) e em (8) não fornecem ao leitor os subsídios necessários para a realização de uma boa leitura, visto que, de acordo com Cagliari (1989), os sinais de pontuação que trazem para o enunciado indicações de diferentes variações melódicas, para a orientação do leitor no ato efetivo de leitura, estão ausentes.

Nos trechos (9) e (10), a seguir, notamos um avanço sutil do aluno “E”, componente do GC. Em (9), produção realizada na Atividade Diagnóstica, houve o emprego do ponto final (.) em substituição ao ponto de interrogação (?), linha 1, e de uma vírgula (,) em lugar de um ponto final (.) para encerrar o período, linha 2. Observamos ainda que o aluno “E” deixou de empregar vírgula (,) tanto para isolar o vocativo e o adjunto adverbial, linha 1, quanto para separar a oração adversativa, linha 3. Também não ocorreu o emprego de sinais de pontuação que marcassem a troca dos turnos conversacionais, sugeridos na linha 1.

9. “Amiga vamos colocar aquelas latas de lixo. Ok. Daí elas fizeram um vídeo que os pais ajudaram, depois esse vídeo ficou muito famoso e todos começaram a cuidar mas um grupo de 4 pessoas não cuidaram” (Aluno E – GC, L. 4-8)
10. “Assim vamos ter um mundo melhor, vamos cuidar da natureza? Como? É muito simples basta você reciclar coisas que duram anos” (Aluno E – GC, L. 4-6)

Já em (10), texto produzido na Atividade Avaliativa Final, percebemos que alguns problemas se repetem como a ausência de marcação do discurso direto, de vírgula (,) para isolar os adjuntos adverbiais, linhas 1 e 2, e também o emprego da vírgula para encerrar o período, linha 1. Por outro lado, notamos que o aluno “E” utilizou os sinais de interrogação (?) de forma correta, linhas 1 e 2, diferentemente do que fizera em sua produção anterior.

De modo geral, as produções apresentadas pelo GC sugerem que os alunos componentes deste grupo ainda não sistematizaram a importante relação entre os sinais de pontuação e a organização e clareza do texto, visto que a presença/ausência destes sinais não sugere uma preocupação do produtor do texto em sinalizar para o leitor de que forma ele deverá se comportar ao ler tal produção.

Vale ressaltar que verificamos também alguns textos, produzidos pelo GC, com ausência total de sinais de pontuação e outros com o emprego apenas do ponto final (.) para encerrar o texto. Isto demonstra que os alunos deste grupo ainda não conseguem empregar adequadamente a pontuação e assim demonstrar a relevante contribuição desses sinais para a organização e clareza do texto. A ausência dessas marcas gráficas compromete, em certa medida, o entendimento do texto, uma vez que “a pontuação retrata certa teoria sobre um texto e, sobretudo, como ele se divide em partes, implicando significados sintáticos e textuais importantes.” (CAGLIARI, 1999, p. 197).

Desta forma, entendemos que a Proposta Pedagógica teve efeito bastante positivo no aumento do nível de domínio quanto ao uso dos sinais de pontuação por parte do

GT. É possível afirmar que esse efeito foi constatado na compreensão e emprego da pontuação tanto no que se refere aos aspectos sintáticos dos sinais de pontuação, como considerando seu papel de marcador prosódico, uma vez que eles não são “meras marcas gráficas, eles são pistas prosódicas importantes para a leitura.” (PACHECO, 2003, p. 109). E, ainda, considerando que estes sinais corroboram para que se estabeleçam a organização e os efeitos de sentido do texto. Nota-se, portanto, a importância de se dar à pontuação o *status* que esse conteúdo requer, visto que muitas vezes ele fica relegado a segundo plano nas salas de aula, bem como é necessário que esse ensino seja pautado em estudos que considerem os aspectos linguísticos que estão na base da pontuação, como marcador prosódico e como informação importante na recuperação de informações sintáticas e de sentido do texto. É pela consciência desses aspectos que o aluno vai pontuar corretamente o seu texto e não por ter decorado uma série de regras quanto ao seu emprego.

Considerações finais

Ao analisarmos os resultados apresentados pelos dois grupos, observamos que houve um avanço do grupo teste, pois este grupo apresentou, em todas as questões da Atividade Avaliativa Final, índices de acerto superiores aos que foram apresentados quando da realização da Atividade Diagnóstica, o que já era expectável, visto que apenas os alunos componentes deste grupo foram submetidos à Proposta Pedagógica. Por sua vez, o GC apresentou, praticamente, os mesmos índices de acerto registrados quando da aplicação da primeira atividade, com pequenos aumentos nos índices de acerto em algumas questões.

Em relação às produções escritas, notamos que, mais uma vez, o grupo teste avançou. Ao passo que os alunos deste grupo produziram textos, pontuando-os com mais cautela, de forma correta, demonstrando ter adquirido conhecimentos referentes ao uso e funções dos sinais de pontuação, os alunos do GC continuaram a produzir textos com ausência total ou parcial dos sinais de pontuação, o que demonstra a dificuldade que esses alunos ainda apresentam em empregar os sinais de pontuação de forma adequada em suas produções.

Quando contrastamos os dados obtidos pelo grupo teste nas duas etapas, observamos um avanço significativo no desempenho dos alunos que compunham este grupo. Verificamos que ocorreu um aumento nos índices de acerto em todas as questões propostas nessa atividade, mostrando que os alunos participantes deste grupo assimilaram bem os conceitos referentes aos sinais de pontuação que foram trabalhados ao longo do desenvolvimento da Proposta Pedagógica.

Os dados resultantes das produções escritas também evidenciam que os alunos componentes do grupo teste, após participarem das discussões sobre o conteúdo durante

a realização das oficinas, passaram a ter mais atenção ao produzir textos/enunciados, empregando os sinais de pontuação de forma mais adequada, considerando que estes sinais funcionam como recursos que orientam o leitor durante a leitura.

A partir dos dados resultantes da aplicação da Atividade Avaliativa Final, verificamos que os alunos do grupo teste já conseguem: a) reconhecer algumas funções dos sinais de pontuação, relacionando-as às marcas gráficas referentes a esses sinais; b) sistematizar a importante relação existente entre o uso adequado dos sinais de pontuação e a atribuição/construção/mutação de sentidos do texto; c) perceber as entonações suscitadas pela presença de um sinal de pontuação durante a realização da leitura oral; e d) produzir textos mais organizados e mais claros, empregando de modo mais adequado os sinais de pontuação em suas produções, sinalizando para o leitor quais são as entonações a serem suscitadas.

Considerando os resultados positivos alcançados pelos participantes do grupo teste na execução da Atividade Avaliativa Final e a confirmação das nossas hipóteses, a Proposta Pedagógica implementada é, de fato, relevante. Desta forma, acreditamos que a proposta desenvolvida se constitui como um recurso que tem muito a contribuir com o fazer pedagógico de outros professores de Língua Portuguesa acerca do ensino dos sinais de pontuação considerando seus aspectos sintáticos, semânticos e prosódicos, uma vez que foi elaborada em moldes que permitem a sua aplicação em contextos diferentes, desde que se façam os ajustes necessários. Diante disso, reafirmamos que se trata de uma proposta que pode ser replicada nas escolas, especialmente em classes com o mesmo perfil dos estudantes por nós pesquisados.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. L. R. *Leitura e escrita: o papel dos marcadores prosódicos na compreensão*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Educação é a Base* – MEC. 2018.

BRASIL. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Escalas de Proficiência. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. Breve história dos sinais de pontuação. *In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. *In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. Anais...* Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, E. S. de A. *Os sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e na leitura de alunos do nono ano do Ensino Fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

PACHECO, V. *Investigação fonético-acústico e experimental dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PACHECO, V. *O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Avaliações e percepções sociolinguísticas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3100>

Livia Oushiro¹

Resumo

Este artigo discute a importância dos estudos sobre avaliações e percepções sociolinguísticas, relativamente menos produtivos do que estudos sobre produção linguística, e apresenta alguns métodos e cuidados necessários para o desenvolvimento desse campo. Argumenta-se que, não obstante o consenso entre linguistas de que as formas linguísticas não se diferenciam em termos de correção, beleza ou agradabilidade, diferentes variantes adquirem, no uso linguístico, múltiplos significados, que fazem parte da competência comunicativa (HYMES, 1991 [1979]) dos membros da comunidade – daí a ineficácia do discurso de combate ao preconceito linguístico pautado meramente na reiteração da diversidade linguística. O combate ao preconceito linguístico deve incorporar os resultados dos estudos sobre avaliações e percepções que se debruçam sobre os mecanismos de associação entre determinadas variantes e certos significados sociais.

Palavras-chave: avaliações; percepções; significados sociais; preconceito linguístico.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; oushiro@iel.unicamp.br; <https://orcid.org/0000-0002-2165-3305>

Sociolinguistic evaluation and perceptions

Abstract

This article discusses the importance of studies on linguistic evaluation and perceptions, which have been relatively less productive than works on language production, and presents methods and necessary precautions for the development of the field. I argue that, although there is a consensus among linguists that linguistic variants do not differ in terms of correction, beauty, or pleasantness, different variants do acquire multiple meanings in language use, and the knowledge of these meanings is part of speakers' communicative competence (HYMES, 1991 [1979]) – hence the inefficacy of the discourse against language prejudice which is based purely on the argument of language diversity. The discourse against linguistic prejudice must incorporate the results from studies on language evaluation and perception regarding the mechanisms of association between certain variants and social meanings.

Keywords: evaluation; perceptions; social meanings; linguistic prejudice.

Introdução

Nos estudos linguísticos, é consenso que não existem formas “corretas” ou “incorretas”, “mais bonitas” ou “mais feias”, “agradáveis” ou “desagradáveis”. No entanto, tal não é o senso comum: de modo geral, é comum ouvir avaliações e comentários a respeito de certos usos linguísticos, por exemplo, o uso de concordância nominal ou verbal não padrão (como “os menino gosta”) como algo a ser higienizado da fala e da escrita das pessoas, missão atribuída principalmente aos professores de português. Por um lado, isso levanta a questão de por que os linguistas têm tido tanta dificuldade em divulgar suas descobertas e premissas científicas, direção na qual talvez estejamos dando nossos primeiros passos por meio da criação de *blogs*, revistas, *podcasts* e canais de divulgação científica². Por outro lado, contudo, é necessário reconhecer que os próprios linguistas pouco sabem a respeito dos mecanismos que levam à associação de certas formas linguísticas com determinados significados sociais – que vão muito além de noções de correção ou prestígio (ECKERT, 2008). Os significados sociais dos usos linguísticos podem abarcar desde identidades geográficas (como ser paulista, nordestino, gringo etc.) ou de grupos sociais (*gays*, jogadores de futebol, *nerds*, patricinhas etc.) até a atribuição de características pessoais aos falantes (ser pedante, culto, honesto, sofisticado etc.). Tais significados são sempre múltiplos e concomitantes.

2 A exemplo do *blog* #Linguística (disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/>); da *Revista Roseta* (disponível em: <http://www.roseta.org.br/>); e do *podcast* Babel (disponível em: <https://anchor.fm/babel-podcast>), para citar apenas alguns. Acesso em: 15 jan. 2020.

Conforme argumenta Guy (s/d), ao ouvir a voz de alguém no corredor ou no transporte público, facilmente é possível inferir seu sexo, sua faixa etária, sua origem geográfica, seu estado de saúde. A depender dos traços linguísticos ouvidos, associados ou não a outras pistas semióticas como o modo de se vestir e de se comportar, chega-se a inferências sobre a classe social, a etnia ou a orientação sexual do falante. Independentemente de se tais inferências são corretas ou não, os falantes de uma língua e membros de uma comunidade as realizam de modo quase automático em seu cotidiano. Purnell, Idsardi e Baugh (1999), em seu estudo sobre a discriminação habitacional diante de vozes associadas às variedades padrão, chicana e afroamericana do inglês norte-americano, com base na técnica de estímulos pareados (ver seção Métodos e conceitos centrais), demonstram que falantes de variedades não padrão do inglês têm menor probabilidade de conseguir alugar ou comprar uma residência em bairros cuja maioria populacional é branca, comparativamente a falantes da variedade padrão. Oushiro (2015, 2019) comenta que, em seu estudo de percepções sobre as variantes tepe e retroflexa de /r/ em coda silábica entre ouvintes moradores da cidade de São Paulo, os participantes não tiveram dificuldade em atribuir características aos falantes e preencher um questionário de percepções com base em trechos curtos de 15 a 20 segundos de fala. Esses dois estudos exemplificam o quão automatizado é o hábito de fazer inferências sobre um indivíduo com base apenas em sua voz.

É possível entrever que o preconceito linguístico tem base em preconceitos sociais, de modo que usos linguísticos comuns na norma culta, mesmo que eventualmente proscritos na norma padrão – como dizer “me passa o sal”, com pronome oblíquo no início da sentença, ou a elevação da vogal média postônica em “leite” [lej.tʃi] –, não costumam ser alvo de correção ou estigma, ao passo que as concordâncias nominal e verbal, ou o rotacismo (como dizer “bicicreta”) o são. Não é difícil perceber que muitos dos preconceitos relacionados aos usos linguísticos podem ser diretamente relacionados ao preconceito social quanto aos grupos que mais frequentemente fazem uso desses traços.

Assim, uma primeira pista sobre como os ouvintes chegam a inferências acerca de um falante pode vir de estudos sobre *produção linguística*. Dezenas de pesquisas têm demonstrado a correlação sistemática entre a concordância nominal ou a concordância verbal e o grau de escolaridade dos falantes (MENDES; OUSHIRO, 2015a; RUBIO; GONÇALVES, 2012), de modo que é possível concluir que o estigma quanto às formas não padrão dessas variáveis advém do fato de que tendem a ser empregadas por falantes menos escolarizados. Mendes e Oushiro (2015b), entretanto, em estudo comparativo sobre as percepções acerca da realização de /r/ em coda e da concordância nominal em São Paulo, mostram que, embora as correlações sociais observadas em trabalhos de produção linguística sobre essas duas variáveis sejam muito semelhantes (retroflexo e concordância não padrão favorecidas por homens, pessoas menos escolarizadas e de classe mais baixa), os significados sociais a elas atribuídos em experimentos de percepção não são os mesmos e não se hierarquizam do mesmo modo: enquanto os

ouvintes associam a concordância não padrão a pessoas menos escolarizadas, de classe mais baixa, menos inteligentes e menos efeminadas, a realização retroflexa de /r/ é associada principalmente a falantes do interior do estado, a residentes da região periférica da capital e a classes mais baixas. Desse modo, resultados de produção não podem ser interpretados diretamente como índices de identidades sociais.

A área da Sociolinguística tem se dedicado, nas últimas cinco décadas, a um estudo sistemático dos padrões de variação de diferentes comunidades e de variáveis as mais diversas, com base em amostras de fala de pessoas com diferentes perfis sociais – ou seja, à descrição e à análise de como as pessoas *falam* –, mas pode-se afirmar que comparativamente há um número bem menor de estudos sobre a percepção e a avaliação dessas mesmas variáveis, ou seja, sobre o que os falantes pensam sobre esses traços, como eles pensam que falam (que pode não coincidir com seus usos efetivos) e que tipos de inferências fazem sobre outros indivíduos ao ouvi-los (OUSHIRO, 2016; FREITAG *et al.*, 2016).

Este artigo tem o objetivo de discutir a importância de estudos sobre avaliações e percepções sociolinguísticas, assim como o de apresentar alguns dos métodos e dos cuidados necessários para o desenvolvimento de pesquisas sob esse tópico, o que se realiza nas duas seções subsequentes.

Por que estudar avaliações e percepções

No artigo seminal de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), a *questão da avaliação* já figurava entre as cinco questões a que a Teoria da Variação e da Mudança deve responder (junto às questões do encaixamento, dos fatores condicionantes, da transição e da implementação). Sobre a questão da avaliação, os autores afirmam:

[...] o estudo do problema da avaliação na mudança linguística é um aspecto essencial da pesquisa que conduz a uma explicação da mudança. Não é difícil ver como traços de personalidade inconscientemente atribuídos a falantes de um dado subsistema determinariam a significação social da alternância para esse subsistema e assim seu desenvolvimento ou obsolescência como um todo. Mas o efeito dos valores sociais sobre o desenvolvimento interno de um sistema linguístico é uma questão mais difícil [...] (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 103).

Nessa obra, o estudo da avaliação de formas linguísticas está diretamente relacionado com o interesse sobre a compreensão de como se dá a mudança linguística. A centralidade do conceito de avaliação também pode ser vista na definição laboviana da *comunidade de fala*, que, segundo o autor,

[...] não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de *normas compartilhadas*; essas normas podem ser observadas em tipos de *comportamento avaliativo explícito* e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso. (LABOV, 2008 [1972], p. 150, grifo nosso).

São dois os critérios para definir um conjunto de falantes como pertencentes a uma mesma comunidade de fala, sendo um deles a avaliação explícita sobre as variantes e o segundo a aderência aos mesmos padrões de variação. Nesse sentido, nota-se a importância do estudo de avaliação linguística na definição de conceitos centrais para a teoria. Contudo, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) já haviam entrevisto a dificuldade em analisar o efeito que valores sociais atribuídos a variantes linguísticas podem ter sobre o sistema, motivo pelo qual, talvez, a questão tenha sido relativamente preterida no desenvolvimento do campo de estudos. Na segunda edição de *The Social Stratification of English in New York City*, comentada pelo autor, Labov afirma que a terceira parte de sua tese, que trata da “avaliação social”, forma uma parte essencial da metodologia; entretanto,

[a]s abordagens experimentais não se estabeleceram em sociolinguística de modo algum comparável aos estudos de produção da fala, que formam a base da Parte II. Embora cada um desses métodos experimentais tenha tido uma história de replicações e desenvolvimento, os estudos que incorporam experimentos são poucos quando comparados àqueles que não incorporam. (LABOV, 2006 [1966], p. 265, *apud* MENDES 2016, p. 426)³.

Desse modo, Labov avalia, em retrospectiva, que o emprego de métodos experimentais havia se desenvolvido relativamente menos do que as técnicas para estudos de produção. O estudo de avaliações e percepções tem se desenvolvido mais recentemente, em grande parte, pelo impulso das pesquisas que se encaixam na chamada “terceira onda” dos estudos sociolinguísticos (ECKERT, 2012), que se volta à análise de identidades, estilo e *personae*. Embora a tese de Labov, considerada por Eckert (2012) como emblemática de estudos da chamada “primeira onda”, mostre claramente que o estudo de avaliações e de percepções não seja exclusivo da chamada “onda estilística”, é indubitável que o interesse pela investigação dos significados sociais da variação e pelos modos pelos quais os falantes lançam mão desses significados na construção e na projeção de identidades por meio de usos linguísticos tem promovido o desenvolvimento de pesquisas que tratam mais propriamente das avaliações e das percepções sobre as formas linguísticas. Vale notar que, na chamada “terceira onda”, o interesse sobre a mudança linguística tem ficado em segundo plano, em favor do tratamento dos significados sociais da variação

3 No original: “The experimental approaches did not take hold in sociolinguistics in any way comparable to the studies of speech production that formed the basis of Part II. Though each of these experimental methods has had a history of replications and development, the studies that incorporate experiments are few by comparison with those that do not.”

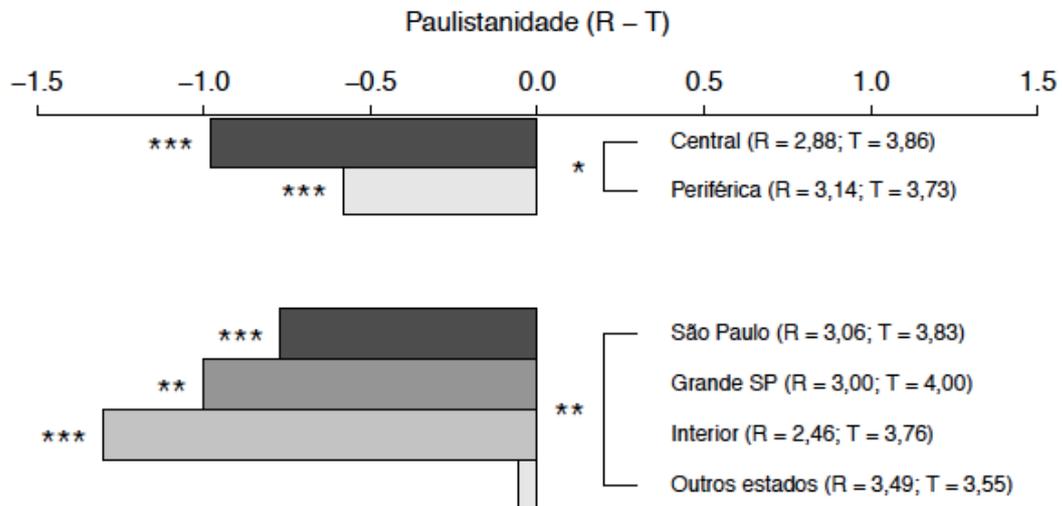
que, segundo Eckert (2012), tendem a ser entendidos, nas duas primeiras ondas, como *reflexo*, mas não como *construtores* de categorias sociais.

Para além de questões dentro da própria teoria sociolinguística, os estudos sobre avaliações e percepções podem contribuir para a compreensão dos mecanismos que levam ao preconceito linguístico, ao explicitar quais significados sociais são atribuídos a quais variantes e variáveis, e, conseqüentemente, para melhores estratégias para seu combate; pode contribuir, também, com um ensino de outras línguas que contemple verdadeiramente a diversidade linguística.

O discurso de combate ao preconceito linguístico tem se pautado principalmente pela valorização da diversidade e pelo reconhecimento da variação como propriedade de toda e qualquer língua natural. Sabe-se, no entanto, que a perspectiva linguística está longe de ser a visão comum nos discursos que circulam sobre os usos linguísticos.

Os estudos sobre avaliações e percepções mostram quão automáticas e sistemáticas são as associações feitas pelos ouvintes entre determinados usos linguísticos e certos significados sociais. Assim como a produção linguística, as percepções são igualmente variáveis e exibem heterogeneidade ordenada (OUSHIRO, 2015): nem todos os ouvintes reagem a um estímulo linguístico do mesmo modo, mas suas respostas se distribuem de modo ordenado e previsível. Tomem-se como exemplo os resultados sobre as percepções acerca das variantes tepe e retroflexa de /-r/ em São Paulo (como em “quartel”), no estudo de Oushiro (2015, 2019). A Figura 1 mostra a diferença entre médias de julgamento para o grau de “paulistanidade” atribuído a um estímulo auditivo quando se ouviu tepe (T) ou retroflexo (R); para todos os grupos, a diferença da média de R – T foi negativa, de modo que o retroflexo foi considerado menos paulistano do que o tepe. No entanto, a atribuição do grau de paulistanidade também depende da região de residência e da origem do ouvinte: os residentes de regiões centrais atribuíram maior grau de diferença entre a “paulistanidade” do tepe e do retroflexo do que residentes de regiões periféricas da cidade; e os ouvintes advindos do interior do estado de São Paulo diferenciam o grau de paulistanidade das variantes mais do que os nativos da cidade e da Grande São Paulo, ao passo que, para ouvintes de outros estados, tepe e retroflexo não se diferenciam quanto à sua paulistanidade.

Figura 1. Diferença entre médias de julgamento para a escala de Paulistanidade quando se ouviu a variante retroflexa (R) ou tepe (T) de /r/ em coda, de acordo com Região de Residência (acima) e Origem do ouvinte (abaixo). +p > 0,05; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001



Fonte: Oushiro (2015, p. 296)

Esses dados deixam claro que as experiências linguísticas dos indivíduos têm influência sobre suas percepções: na região periférica de São Paulo, o retroflexo é mais frequente do que nas regiões centrais, de modo que os moradores de periferia parecem ser mais “tolerantes” quanto à paulistanidade do retroflexo (OUSHIRO, 2015). Quanto ao local de origem, é curioso notar que o grupo que mais diferencia tepe e retroflexo quanto à paulistanidade não são os paulistanos nativos, mas os falantes do interior, possivelmente porque são frequentemente reconhecidos como não nativos justamente por conta de sua realização do /r/ em coda. Ouvintes de outros estados (que, nessa amostra, referem-se principalmente a nordestinos) não diferenciam tepe e retroflexo quanto ao grau de paulistanidade provavelmente porque, para esses ouvintes, ambas as variantes são “não nativas”.

Para reconhecimento e atribuição de significado a esses traços, é necessário, efetivamente, fazer parte da comunidade linguística: um paulista pode categorizar com relativa facilidade se um falante é da capital ou do interior do estado, mas tal distinção pode não ser tão clara para pessoas de outros estados. Isso é uma evidência de que a capacidade de ouvir um falante e sobre ele fazer inferências faz parte de nossa *competência comunicativa* (HYMES, 1991 [1979]) – objeto por excelência dos estudos sociolinguísticos. De acordo com a definição de Hymes (1991 [1979]), a competência comunicativa compreende o conhecimento não só das formas gramaticais de uma língua, mas também de sua factibilidade, adequação e efetivo uso por parte dos membros de

uma comunidade linguística. O conhecimento de todos esses aspectos está relacionado com os significados atribuídos às formas linguísticas.

Entretanto, se tais conhecimentos e tais significados atribuídos às variantes – que são, necessariamente, múltiplos, variáveis e ordenados – fazem parte da competência comunicativa dos falantes membros de uma comunidade de fala, e se tais associações entre significados sociais e variantes linguísticas são tão automáticas e sistemáticas, entende-se daí por que o discurso linguístico em favor da diversidade tende a cair em ouvidos moucos: a dificuldade de romper com um discurso que atribui características a variantes como “mais correto” e “mais bonito”, “errado” ou “feio”, implica em tentar suprimir significados que fazem parte do conhecimento linguístico dos falantes e são definidores das comunidades linguísticas; compartilhar certos valores significa fazer parte ou não de determinada comunidade de fala.

Com isso, não se pretende naturalizar o preconceito linguístico, de modo algum. É necessário reconhecer, no entanto, que preconceitos linguísticos não vão simplesmente desaparecer ao chamar a atenção para eles, pois uma série de inferências são feitas de modo automático ao ouvir um falante. Como exatamente funciona o mecanismo de associação entre determinados usos linguísticos e certos significados sociais é objeto do estudo de avaliações e percepções, área que ainda tem muito a expandir. A próxima seção trata de métodos e de conceitos centrais para seu estudo.

Métodos e conceitos centrais para o estudo de avaliações e percepções

Em seus estudos sobre percepções acerca da fala *gay*, Mendes (2012, 2018) propõe a seguinte questão: o que ouvimos na fala de uma pessoa que nos leva a categorizá-la como possivelmente *gay*? Essa mesma pergunta pode ser adaptada para abarcar outros significados sociais: o que ouvimos na fala de uma pessoa que nos leva a categorizá-la como possivelmente X, em que X pode receber os mais diversos significados e “rótulos” sociais: paulista/nordestino/carioca? Patricinha/mauricinho? Pedante? Culto? De classe baixa? asiático? etc. Tal questão se lança na busca de traços linguísticos – fonéticos, fonológicos, prosódicos, morfológicos, sintáticos, lexicais etc. – que possivelmente se associam a certo grupo social. De forma alternativa ou complementar, pode-se também questionar: quais significados sociais estão associados às variantes da variável Y (a pronúncia de /r/ em coda, a concordância nominal, a morfologia de subjuntivo etc.)?

Uma das principais dificuldades no estudo de avaliações e percepções é o fato de que, nesse campo, lida-se com *subjetividades*, mas, como em qualquer pesquisa científica, o pesquisador deve analisar seu tópico do modo mais objetivo possível. O pesquisador deve evitar ao máximo cair em “achismos” e evitar impor suas próprias avaliações e percepções sobre os dados. Para tanto, é fundamental que se apliquem métodos bem

definidos, que sejam replicáveis em outros estudos, que abarquem diversos participantes – uma vez que as avaliações e as percepções também são variáveis – e cujos resultados sejam, de algum modo, quantificáveis, a fim de evitar afirmações impressionísticas por parte do analista.

Outra dificuldade é determinar quais informações contextuais são recolhidas pelo ouvinte na formação de suas impressões sobre um falante, uma vez que em qualquer evento de fala coocorrem diversas variáveis: o conteúdo da mensagem, a qualidade da voz, ritmo da fala, fatores suprasegmentais e variáveis fonéticas, morfológicas, sintáticas, além de outros fatores situacionais e sociais.

Metodologicamente, estudos sobre avaliações e percepções têm se beneficiado do diálogo com áreas experimentais, como a Psicologia Social, a Psicolinguística, a Fonética Experimental e a Fonologia de Laboratório. Para acessar avaliações e percepções de indivíduos sobre diferentes formas linguísticas, pode-se empregar tanto métodos diretos quanto indiretos. Aqui, com efeito, os conceitos de *avaliação* e *percepção* diferenciam-se justamente quanto ao grau de consciência dos falantes sobre suas reações a estímulos linguísticos. O termo *avaliação* é entendido como o discurso metalinguístico explícito dos indivíduos sobre variantes, variedades e línguas – como dizer que a concordância não padrão é “feia” e “errada”--, enquanto as *percepções* dizem respeito às reações subjetivas e às inferências feitas pelos usuários de uma língua ao ouvir outro falante, o que pode ou não ser consciente⁴.

Tanto métodos diretos quanto indiretos trazem informações preciosas para o estudo das subjetividades. Um método direto é realizar *perguntas explícitas* voltadas a certas formas linguísticas, pedindo ao participante que comente o que pensa sobre elas. Por exemplo, no Projeto SP2010 (MENDES; OUSHIRO, 2012), o roteiro de perguntas, que foi aplicado a 60 participantes paulistanos, incluía questões que pediam ao informante que comentasse sobre os seguintes modos de falar: (i) “meu, você tá entendendo o que eu tô dizendo?”, em que /e/ nasal deveria ser pronunciado com a variante exageradamente ditongada [ẽ]; (ii) “a porta tá aberta”, que o documentador deveria pronunciar com retroflexos e, posteriormente, com tepes/vibrante múltipla; e (iii) “meu, me vê dois pastel e um chopos”, com ausência da marca de número no sintagma “dois pastel”. Para cada uma dessas sentenças, o documentador pedia, inicialmente, por uma opinião (“o que você acha desse modo de falar?”); se o informante manifestasse uma atitude negativa, o documentador perguntava o que estava “errado”, “estranho” ou “esquisito”, e como o falante acha que deveria ser a forma mais “correta” ou “natural” – seguindo os termos usados pelo participante; se se trata de um fenômeno generalizado ou se é mais

4 Entende-se, contudo, que a “questão da avaliação”, como postulada por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), é um tópico “guarda-chuva” que abarca avaliações e percepções de modo amplo.

característico de um grupo específico de pessoas na cidade; e, por fim, o documentador pergunta se o falante também emprega essas formas (OUSHIRO, 2016).

Sendo as avaliações variáveis e ordenadas, cabe ao pesquisador levantar toda e qualquer resposta dada, esforçando-se para entender as regularidades e padrões. Vale contrastar aqui os metacommentários feitos pelos paulistanos para os estímulos com as variantes retroflexa e tepe de /r/ em coda na frase “a porta tá aberta”, resumidos nas nuvens de palavras das Figuras 2 e 3 respectivamente.

Figura 2. Nuvem de palavras associada à sentença “a porta tá aberta”, realizada com /r/ em coda retroflexo



Fonte: Oushiro (2015, p. 98)

Figura 3. Nuvem de palavras associada à sentença “a porta tá aberta”, realizada com /r/ em coda tepe



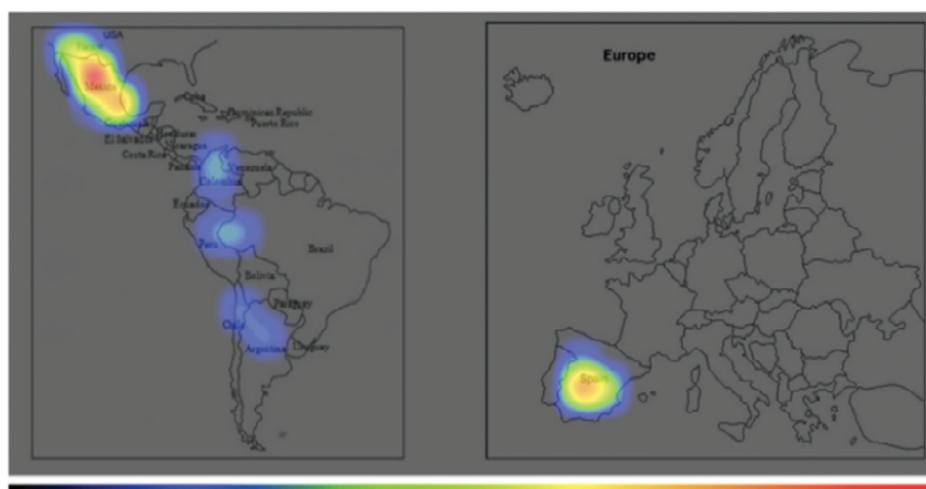
Fonte: Oushiro (2015, p. 101)

As nuvens de palavras representam a frequência de menção de palavras-chave por meio do tamanho da fonte. Na Figura 2, nota-se claramente que a principal associação da sentença “a porta tá aberta” realizada com /r/ em coda retroflexo é com o “interior”, ora definido como o “interior do estado de São Paulo”, “mineiros”, ou por meio de locais específicos (“Campinas”, “Sorocaba”), ora também definido como um “sotaque”. Em contraste, a mesma sentença realizada com /r/ tepe (Figura 3) tende a ser classificada como o modo “paulistano” de falar, mas, curiosamente, o termo “sotaque” não aparece com a mesma frequência; muitos afirmam que se trata do modo “normal” de se dizer a frase e outros, ainda, não comentam o modo de realização do segmento /r/, mas sim a redução do verbo “estar” para “tá”, sinalizando que não há o que se comentar sobre a realização de /r/ em coda nesse caso. A ausência de comentários explícitos por parte de muitos participantes é tão informativa quanto aquilo que mencionam de fato.

Métodos diretos como perguntas específicas podem revelar o grau de consciência dos falantes sobre as formas linguísticas, o que deve ter consequências para a mudança linguística e a manipulação (consciente ou não) desses traços na projeção de *personae*. A classificação de variáveis como *marcadores*, *indicadores* e *estereótipos* (LABOV, 2008 [1972]) é distinção essencial para os estudos sobre avaliações e percepções.

As respostas dos participantes para perguntas diretas não precisam ser apenas verbais. Ciller e Florez (2016), por exemplo, buscaram avaliações de 25 falantes bilíngues de Tucson (Arizona, EUA) sobre sua própria variedade de espanhol e de outras localidades. Para as perguntas “Onde se fala o melhor espanhol?” e “Onde se fala o pior espanhol?”, os participantes deveriam clicar sobre imagens com mapas do continente americano e europeu; os locais mais frequentemente selecionados são representados por meio de mapas de calor, como na Figura 4.

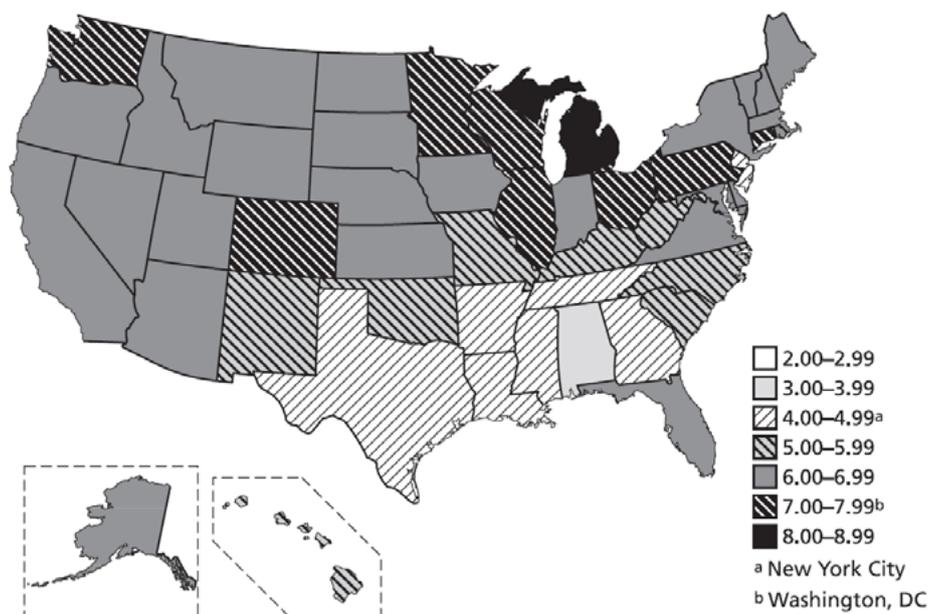
Figura 4. Mapa de calor com respostas para a pergunta “Onde se fala o melhor espanhol?” a falantes bilíngues espanhol-inglês de Tucson-AZ, EUA



Fonte: Ciller e Florez (2016, p. 107)

O uso de mapas é comum nos trabalhos de *dialetologia perceptual* (ver, p.ex., PRESTON, 1999) para a representação da variação nas avaliações sobre diferentes dialetos. A Figura 5, retirada de Preston (2013), mostra a nota média dada por respondentes do estado de Michigan para quão “correta” consideram a variedade falada em diferentes estados. Nota-se aí a tendência à atribuição de maior nota para a própria variedade e a de falares próximos, na região do Meio-Oeste, próxima à fronteira com o Canadá, e a atribuição de menores notas aos estados do Sul. Na aplicação da metodologia da dialetologia perceptual, evidentemente, é possível eliciar diversos tipos de avaliações, não só quanto à “correção” dos falares, mas sua agradabilidade, dinamicidade, beleza e outras tantas dimensões.

Figura 5. Média das notas de “correção” linguística para o inglês norte-americano por respondentes de Michigan (em uma escala de 1-10, em que 1 = menos e 10 = mais correto)



Fonte: Preston (2013, p. 174)

Por outro lado, métodos indiretos podem capturar reações subjetivas e inconscientes dos participantes quanto a diferentes línguas, variedades ou variantes linguísticas. A *técnica de estímulos pareados (matched-guise)*, desenvolvida por Lambert *et al.* (1960), é um dos métodos indiretos mais utilizados em pesquisas sobre percepções (sobre o português, ver, p. ex., OUSHIRO, 2015; SORIANO, 2016; CANEVER, 2017; MENDES, 2018; SANTOS, 2020; BARCELLOS, 2020). A técnica consiste no controle das variáveis que podem ter influência sobre as percepções dos falantes, criando-se pares de estímulos idênticos em todos os aspectos exceto pelo traço sob enfoque. No experimento original, quatro bilíngues canadenses leram um mesmo texto de natureza filosófica em inglês e em francês, de modo a controlar o efeito do conteúdo das mensagens sobre as percepções dos ouvintes. As oito gravações, às quais foram acrescentados dois estímulos distratores de

outros falantes, foram apresentadas a diversos ouvintes-juizes francófonos e anglófonos que, acreditando estar diante de 10 vozes diferentes, julgaram os falantes quanto a 14 características pessoais, como altura, boa aparência física, ambição, caráter, simpatia. A “lógica” por trás da técnica é que se um mesmo falante for avaliado diferentemente a depender de se ouvido no disfarce em inglês ou em francês, tais diferenças podem ser atribuídas a atitudes quanto à língua empregada, não ao falante em si. Mais recentemente, em vez do uso de leituras, tem-se dado preferência para trechos de fala natural, manipulados com *softwares* de áudio como o Praat, como no estudo de Oushiro (2015, 2019).

A técnica *verbal-guise*, de modo semelhante, elicia reações dos participantes por meio de estímulos linguísticos; diferentemente do *matched-guise*, contudo, os estímulos não são controlados a ponto de haver pares que diferem em apenas um aspecto (como a língua, a variedade ou uma variante). Por exemplo, no estudo de Lopes *et al.* (2016) a respeito de percepções sobre os pronomes de 2ª pessoa do singular *tu* e *você* por parte de cariocas, os participantes eram convidados a avaliar legendas para diferentes cenas de filmes e seriados; os pesquisadores analisaram as sentenças-alvo, nas quais aparecia um dos pronomes de 2ª pessoa, quanto ao grau de adequação atribuído pelos participantes comparando-se o tipo de relação entre os interlocutores (simétrica ou assimétrica) nas cenas. Embora os autores tenham buscado cenas comparáveis – como duas cenas de um casal de namorados jovens conversando, uma à qual se atribuiu *tu* e a outra *você* –, cada cena foi apresentada com apenas um dos pronomes, configurando-se, assim, um estudo do tipo *verbal-guise*.

Outra técnica que elicia reações inconscientes dos participantes é o *Teste de Associação Implícita* (*Implicit Association Test* – IAT), ainda pouco utilizado em estudos brasileiros. A técnica busca revelar associações implícitas e inconscientes entre certas categorias, como *flor-bom* e *inseto-ruim*. No estudo de Biasibetti (2020), a autora investiga a associação implícita entre as categorias “nativo” vs. “não-nativo” e a realização de /s/ em coda como alveolar [s] ou como fricativa pós-alveolar [ʃ] em Florianópolis, sob a hipótese de que há uma associação implícita entre a fricativa pós-alveolar e a categoria “florianopolitano”. Nesse tipo de teste, os participantes devem classificar uma série de estímulos (que podem ser visuais, escritos ou auditivos) que aparecem no centro da tela do computador em categorias nos cantos à esquerda ou à direita, escolhendo-as por meio de teclas específicas no computador (p. ex., “E” à esquerda e “I” à direita). A autora apresentou aos participantes seis estímulos auditivos – as palavras “pasta”, “pista” e “custo” realizadas com /s/ alveolar ou pós-alveolar – e seis estímulos visuais – imagens associadas a Florianópolis (Ponte Hercílio Luz, praia e frutos do mar) ou não (chá mate, araucária e Avenida Paulista, associados ao Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo). Em certos blocos, os participantes visualizam, no mesmo lado da tela, categorias que se hipotetizam relacionadas, a condição chamada “congruente” (p.ex., [ʃ] e “nativo” do lado esquerdo, e [s] e “não-nativo” do lado direito), e em outros blocos, os participantes visualizam as categorias de modo invertido, a condição chamada “não congruente”

(p. ex., [j] e “não-nativo” no mesmo lado da tela). Quando há uma associação implícita entre duas categorias, obtêm-se respostas mais rápidas aos estímulos quando se encontram na condição “congruente”.

As metodologias mencionadas acima – que de modo algum esgotam as técnicas e as possibilidades analíticas de avaliações e percepções – permitem descrever correlações e associações entre determinados significados, por um lado, e certos usos linguísticos, por outro. O modo pelo qual se efetuam tais associações, no entanto, ainda não é tão claro, mas um construto promissor é o conceito de *campos indexicais* de Eckert (2008). A autora afirma:

[...] os significados das variáveis não são precisos ou fixos, mas constituem um campo de significados potenciais – um *campo indexical*, ou constelação de significados ideologicamente relacionados, qualquer um dos quais pode ser ativado no uso situado da variável. O campo é fluido, e cada nova ativação tem o potencial de mudá-lo ao ampliar as ligações ideológicas. Assim, a variação constitui um sistema indexical que incorpora a ideologia na linguagem e que é, por sua vez, parte essencial da construção da ideologia. (ECKERT, 2008, p. 454, grifo da autora)⁵.

O conceito de campo indexical parte de uma crítica aos estudos variacionistas que, desde o trabalho inicial de Labov (2008 [1963]) em Martha’s Vineyard, têm abandonado o interesse sobre o significado social da variação em favor de amplos processos linguísticos, como a Mudança Vocálica das Cidades do Norte no inglês norte-americano; nesse percurso, segundo Eckert (2008, 2012), o significado social passou a se confundir com as correlações demográficas que identificam as categorias de falantes que tendem a empregar determinadas variantes.

Eckert (2008) se baseia no conceito de Silverstein (2013) de “ordem indexical” para compor um modelo de significados sociolinguísticos. Em diálogo com os conceitos labovianos de *indicadores*, *marcadores* e *estereótipos*, Silverstein define os índices de primeira ordem de modo semelhante a indicadores, variantes geográficas ou diastráticas que não se diferenciam em graus de formalidade. A avaliação social sobre os falantes que as empregam pode vir a se associar ao índice e se internalizar nos dialetos dos falantes para indexar outros elementos específicos; segundo Silverstein, nesse ponto, o traço se torna

5 No original: “[...] the meanings of variables are not precise or fixed but rather constitute a field of potential meanings – an indexical field, or constellation of ideologically related meanings, any one of which can be activated in the situated use of the variable. The field is fluid, and each new activation has the potential to change the field by building on ideological connections. Thus variation constitutes an indexical system that embeds ideology in language and that is in turn part and parcel of the construction of ideology.”.

um marcador ou índice de segunda ordem. A diferença entre o conceito laboviano e o de Silverstein é que, para o último, um índice sempre está disponível para reinterpretação ou atribuição de novos significados, processo que se dá no discurso e em contexto, em um constante reexame das formas linguísticas. Eckert chama a atenção para o fato de que, embora os termos “primeira, segunda, enésima ordem” possam implicar uma linearidade, a possibilidade de superposição de novos significados caracteriza o campo ideológico de associações de modo fluido e dinâmico.

No plano teórico, o modelo de ordens e campos indexicais abre caminho para uma representação mais complexa e coerente com o que se observa nos usos e nas percepções linguísticas. Eles permitem explicar, por exemplo, por que nem todos os falantes e grupos sociais reagem às mesmas variantes homoganeamente; por que um mesmo termo pode se associar a duas variantes da mesma variável; ou por que a correlação de uma variável com grau de escolarização do falante se estende para a atribuição de inteligência em alguns casos e não em outros.

Por outro lado, uma limitação do modelo de Eckert (2008) é o fato de não explicitar como se formam campos indexicais, para além de exemplos genéricos e especulativos. A fim de sanar essa questão, Oushiro (2019) propõe a modelagem de campos indexicais por meio de um método computacional, a Árvore de Distâncias Mínimas, com vistas a representar múltiplas correlações simultâneas entre diversas variáveis. Conforme se argumentou mais acima, o levantamento sistemático de respostas e a possibilidade de quantificação e modelagem dos dados é fundamental no estudo de avaliações e de percepções, a fim de evitar afirmações impressionísticas, com base apenas nas atitudes do próprio pesquisador.

Qualquer que seja o método escolhido para a pesquisa, é importante, antes de mais nada, bem definir quais são as perguntas de pesquisa – que podem, aliás, ajudar a definir o método mais adequado a ser empregado. Em diversos tipos de experimentos, é necessário estabelecer uma fase de treino ao participante, cuidar para que as tarefas não sejam longas e demasiado cansativas (em geral, recomenda-se não ultrapassar 15 minutos), incluir estímulos distratores para que os participantes não percebam de que se trata o estudo, randomizar os estímulos (para uma revisão detalhada de métodos experimentais, ver DRAGER, 2018). Tudo isso faz com que em estudos sobre avaliações e percepções seja comum que a fase de montagem e planejamento da coleta de dados ocupe mais tempo do que a coleta em si.

Na análise dos dados, sempre que possível, é recomendável quantificar as respostas, como modo de manter a objetividade sobre o que é generalizável ou não. Certas avaliações ou percepções que correspondem àquelas do pesquisador podem não ser, na verdade, as mais recorrentes e as mais representativas da amostra.

Considerações finais

Este artigo apresentou algumas das motivações para o desenvolvimento de estudos sobre avaliações e percepções sociolinguísticas, bem como alguns dos métodos e cuidados para as pesquisas do campo. Todos os falantes – inclusive os linguistas – têm suas próprias avaliações e percepções acerca de diferentes usos linguísticos, mas o estudo sistemático dessas subjetividades deve se pautar por métodos objetivos e replicáveis, a fim de se afastar de afirmações impressionísticas.

Embora existam trabalhos descritivos que correlacionam certos significados, grupos sociais e variantes linguísticas, a questão da avaliação tem sido relativamente menos explorada em comparação com estudos de produção, de modo que pouco ainda se sabe sobre os mecanismos que levam à associação de certos usos com certos significados. Aqui se argumentou, entretanto, que tais associações são, na maior parte das vezes, automáticas por parte dos ouvintes, pois fazem parte da competência comunicativa dos membros de uma comunidade de fala; assim, o discurso de combate ao preconceito linguístico deve se informar dos resultados de pesquisas sobre avaliações e percepções, que por sua vez ainda precisam se expandir, a fim de mais bem compreendermos como os ouvintes fazem inferências sobre os falantes e como certos usos adquirem novos significados no uso situado da variação linguística.

Agradecimentos

Agradeço aos participantes do minicurso “Avaliações e percepções sociolinguísticas” na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL, ocorrido no segundo semestre de 2020, pelas reflexões e pelos materiais compartilhados, que contribuíram para o amadurecimento dessas notas. Quaisquer erros ou limitações, é claro, são de minha inteira responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, M. E. M. *O falar paulistano e os significados sociais de (AN): correlações entre origem do ouvinte e percepção*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BIASIBETTI, A. P. C. da S. Cognitive biases on the social perception of the allophonic variation of coda /S/ in Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 19, n. 1, out. 2020 [não paginado].

CANEVER, F. *Infinitivo flexionado em português brasileiro: frequência e percepções sociolinguísticas*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CILLER, J. F. C.; FLOREZ, C. F. On attitudes towards Spanish varieties: a bilingual perspective. *Todas as Letras*, v. 18, n. 2, p. 98-116, 2016.

DRAGER, K. *Experimental Research Methods in Sociolinguistics*. London: Bloomsbury, 2018.

ECKERT, P. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008.

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

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; SNICHELOTTO, C. A. R.; TAVARES, M. A. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as Letras*, v. 18, n. 2, p. 64-84, 2016.

GUY, G. R. *Language variation and linguistic theory*, Ms., s/d.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (ed.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991 [1979]. p. 5-26.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Editora Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. São Paulo: Cambridge University Press, 2006 [1966].

LAMBERT, W. E. et al. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

LOPES, C. R. dos S.; OLIVEIRA, T. L. de; CARVALHO, B. B. A. de. A expressão da 2ª pessoa do singular: variação e percepção numa abordagem experimental. *Todas as Letras*, v. 18, n. 2, p. 117-132, 2016.

MENDES, R. B. *Percepção e performance de masculinidades*. 2018. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDES, R. B. Diphthongized (en) and the indexation of femininity and Paulistinity. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 58, n. 3, p. 425-444, 2016.

MENDES, R. B. Diminutivos como marcadores de sexo/gênero. *Revista Linguística*, v. 8, n. 1, p. 113-124, 2012.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. *Alfa*, v. 56, n. 3, p. 973-1001, 2012.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. Variable number agreement in Brazilian Portuguese: an overview. *Language and Linguistics Compass*, v. 9, n. 9, p. 358-368, 2015a.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. Diverging social perceptions: coda (-r) and variable number agreement in São Paulo Portuguese. *In: NEW WAYS OF ANALYZING VARIATION* 44, 2015b.

OUSHIRO, L. A computational approach for modeling the indexical field. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 27, n. 4, p. 1737-1786, 2019.

OUSHIRO, L. O que se diz e como se fala: relações entre o discurso metalinguístico e a variação linguística. *Signo y Señal*, v. 28, p. 139-167, 2016.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRESTON, D. Language with an attitude. *In: CHAMBERS, J. K.; SCHILLING, N. (ed.). The Handbook of Language Variation and Change*. 2. ed. Malden/MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 157-182.

PRESTON, D. *Handbook of Perceptual Dialectology*. v. 1. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1999.

PURNELL, T.; IDSARDI, W.; BAUGH, J. Perceptual and phonetic experiments on American English dialect identification. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 18, n. 1, p. 10-30, 1999.

RUBIO, C. F.; GONÇALVES, S. C. L. A fala do interior paulista no cenário da sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e da alternância pronominal. *Alfa*, v. 56, n. 3, p. 1003-1034, 2012.



SANTOS, W. S. dos. *Percepções sociolinguísticas acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luís e São Paulo*. 2020. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, p. 193-229, 2003.

SORIANO, L. G. M. *Percepções sociofonéticas do (-r) em São Paulo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Diálogos entre enunciação e ensino de língua estrangeira

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2971>

João Daniel Passarelli França¹
Marília Blundi Onofre²

Resumo

Este trabalho se insere no quadro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e visa avaliar a possibilidade de a enunciação contribuir para o ensino de língua estrangeira. Confrontamos duas metodologias de ensino, uma, instrumental, reconhecidamente presente no ensino de línguas que, grosso modo, privilegia o ensino da forma sobre o sentido; e outra, interacional/dialógica, proposta defendida aqui como um caminho a ser aplicado ao ensino por meio da enunciação. Para tanto estudamos os verbos frasais da língua inglesa, que constituem uma questão problemática por serem estruturas absolutamente típicas deste idioma, dotadas de características estranhas a falantes não nativos, o que os tornam um grande desafio didático. Para embasar nossa discussão, levantamos algumas questões acerca das abordagens tradicionais presentes em livros didáticos de língua inglesa, bem como sugerimos a aplicação de práticas enunciativas como forma de reflexão sobre a língua. Para desenvolver nossas análises, empregamos como exemplo uma manchete do jornal *The New York Times*, ocorrências em dicionários, entre outras fontes.

Palavras-chave: Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas; verbos frasais; ensino de língua estrangeira; atividade epilinguística; noção.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; jdanielpf33@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3778-4019>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; blundi@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

Dialogues between enunciation and foreign language teaching

Abstract

This work lies in the field of the Theory of Predicative and Enunciative Operations and aims to assess the potential contribution of enunciation to the teaching of foreign languages. We confront two teaching methodologies, one, instrumental, known to be dominant in the teaching of foreign languages, which, roughly speaking, privileges the teaching of form over meaning, and another one, interactional/dialogical, a proposal defended here as theoretical support for teachers who seek alternatives to the most traditional approaches to language teaching. Therefore, we chose the English phrasal verbs as the topic to illustrate this discussion since these structures are typical of the English language, containing characteristics that are extremely unfamiliar for non-native speakers, which makes them a didactic challenge. Our *corpus* of phrasal verbs is mostly extracted from dictionaries and a headline from *The New York Times*.

Keywords: Theory of Predicative and Enunciative Operations; phrasal verbs; foreign language teaching; wpilinguistic activity; notion.

Introdução

Dentre os motivos que nos levaram a realizar este trabalho, destacamos dois como sendo fundamentais: primeiramente, a observação de que as teorias enunciativas podem contribuir com o ensino de língua estrangeira (LE). Apesar da forte presença do construtivismo de Piaget (teoria que dialoga com a enunciação proposta por Antoine Culioli (1990) na educação brasileira, empiricamente, observamos que poucas práticas das aulas de LE são realmente influenciadas por suas ideias³. Este fato sempre nos causou uma grande inquietação. Em segundo lugar, em nosso dia a dia como professor de língua inglesa, observamos uma grande dificuldade no ensino-aprendizagem do conteúdo gramatical identificado como Verbos Frasais (VFs), o que nos levou a questionar a forma como estas marcas são abordadas. Dada a complexidade dos VFs, questão já reconhecida no ensino de língua inglesa, e, dado o seu alto grau de ocorrência, os escolhemos como objeto de nossa pesquisa no intuito de jogarmos um pouco mais de luz sobre este tópico.

Trabalhamos com a hipótese de que as dificuldades dos professores e alunos frente a esse conteúdo têm relação direta com a forma como se dá o ensino de línguas estrangeiras na maioria das escolas brasileiras, pautado sob o que Rezende (2008) classifica como

3 Os estudos que desenvolvemos sobre o ensino de LE, bem como nossa prática de ensino de língua inglesa amparam nossas afirmações. Apoiamo-nos, sobretudo, em Rezende (2008) e Marchena e Hulstjin (1989).

uma concepção instrumental de ensino de línguas. Essa abordagem recebe aqui este nome por abordar a Língua Estrangeira (LE) como um instrumento do qual o aluno fará uso nas situações para as quais está estudando a língua-alvo (LA). Assim, se a finalidade do aluno for viajar para o país onde se fala a LA, seu curso vai consistir de palavras, frases e estruturas que ele provavelmente terá de usar durante sua estadia naquele país. Se a finalidade do aluno for prestar um exame de proficiência para uma pós-graduação, seu professor irá lhe passar textos específicos da área para a qual ele está prestando a prova, e assim por diante. Nesse sentido, privilegiam-se as formas linguísticas e suas funções sociais, e a aquisição linguística é vista como resultante de fragmentos das possíveis formas de competências discursivas, rompendo-se, assim, a articulação entre a linguagem e as línguas.

Embora a função comunicativa da língua tenha importância inegável para a vida do aluno, essa concepção *instrumental* de ensino apresenta, a nosso ver, algumas incongruências, especialmente, quanto à abordagem gramatical, em geral, trabalhada de modo desarticulado ao texto. Além deste, existem outros problemas como:

- *escolha arbitrária dos itens léxico-gramaticais que são ensinados para o aluno*. Muitos Livros Didáticos (LDs)⁴ ensinam alguns verbos e preposições e ignoram vários outros, que ocorrem com tanta ou mais frequência do que os abordados. Ensina-se que a preposição *on*, por exemplo, significa sobre/em cima de, como em *The cat is on the couch* (O gato está em cima do sofá). Porém, existem vários outros sentidos de *on*, igualmente frequentes, que são ignorados pelos LDs, o que limita consideravelmente a capacidade do aluno de usar esta preposição;

- *ensino baseado em exercícios prescritivistas*, prevalecendo o estudo das classes de palavras e das funções sintáticas, em detrimento da contextualização. O ensino, nessa perspectiva, despreza a reflexão e a produção do aluno;

- *ideia padronizada do que seria "útil" para o aluno*, como se todos aprendessem com os mesmos objetivos. Como observa Rezende (2008), nem todos os alunos estudam inglês pelos mesmos motivos, nem todos possuem os mesmos objetivos, assim esse ensino voltado para o "mercado de trabalho" torna-se desmotivante para eles.

Finalmente, é importante lembrar que VFs são estruturas típicas de línguas anglo-saxãs, possuindo, portanto, peculiaridades que os tornam de difícil assimilação para não nativos. Voltaremos a esta questão mais adiante.

4 Os livros didáticos analisados estão indicados à frente. No entanto, nossa afirmação se faz a partir de nossa larga experiência como professor de Língua Estrangeira e como usuário de livro didático.

Usando como referencial teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), quadro teórico proposto por Antoine Culioli (1990), esperamos provocar reflexões que contribuam para as práticas didáticas acerca das questões gramaticais apontadas, de modo que estas sejam abordadas em articulação com o exercício de produção textual.

Iniciamos nosso artigo por uma breve apresentação da TOPE e seus conceitos mais pertinentes para nosso trabalho. Na sequência, enfocamos os verbos frasais do inglês e o modo como estes são abordados por duas populares séries de livros didáticos. Apresentamos a análise de um enunciado contendo um VF para demonstrar as operações enunciativas da qual falamos na primeira seção. Finalmente, com base na análise do exemplo, discutimos algumas questões didáticas e apresentamos nossas considerações finais.

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) de Antoine Culioli – o conceito de linguagem

A TOPE é uma teoria enunciativa de autoria do linguista francês Antoine Culioli (1990) que surgiu na esteira das ideias de Benveniste (1989) na medida em que ambos autores dão atenção especial ao que chamam de “marcadores” enunciativos, bem como ao que concebem como enunciado. Porém, como explica Vogüé (2011), tais autores distinguem-se pela concepção que têm de enunciação. Enquanto para Benveniste a enunciação é um ato de apropriação da língua pelo sujeito, para Culioli trata-se de um processo que se recupera por meio do enunciado. Nesse sentido, a TOPE propõe a elaboração de um sistema de representação metalinguístico pelo linguista, que, para tal, deverá possuir uma intuição extremamente refinada. Para Culioli (2000), a linguagem é uma atividade complexa de significação, dado que se caracteriza por ser estável e, ao mesmo tempo, deformável por meio do agenciamento de formas linguísticas. Essas representações podem ser acessadas pelo linguista apenas na sua manifestação, por meio de textos orais e escritos, que lhe permitem “[...] apreender a atividade de linguagem através da diversidade das línguas naturais” (CULIOLI, 2000, p. 57). Quando fala em “atividade de linguagem”, o autor está se referindo à produção e reconhecimento de formas. Para o estudo de tais formas, o linguista depende dos textos, uma vez que é neles que as línguas estão presentes.

A partir da célebre metáfora saussuriana do jogo de xadrez, podemos dizer que, grosso modo, o ensino tradicional, pautado pela instrumentalidade, tem focado as regras do jogo (a *langue*) ao passo que nossa proposta, de cunho enunciativo, foca os *jogadores* – suas intenções e construções mentais, as quais são recuperadas a partir da observação criteriosa das posições das peças (agenciamento dos marcadores). Esta atividade linguístico-cognitiva é chamada na TOPE de atividade epilinguística. Falaremos sobre ela a seguir.

Atividade epilinguística

Culioli (1990) define a atividade epilinguística (AE) como a atividade metalinguística não-consciente, anterior à materialização linguística. É um trabalho invisível do sujeito para a construção da significação e, nesse sentido, consiste em uma organização primária da enunciação. É um esforço mental para atingir o equilíbrio entre o eu e o outro (REZENDE, 2008), fundamentado pela instanciamento dialógica. Essa metalinguagem inconsciente ativa a relação entre três operações de linguagem, quais sejam: a operação de representação, de referenciação e de regulação.

A representação

Segundo Culioli (1999), esta operação possui três níveis. O primeiro, de ordem afetiva e cognitiva, ligado às representações mentais dos objetos, do mundo e da cultura. O autor explica, na mesma obra, que essas propriedades físico-culturais vão dar origem às noções. Estas são inacessíveis, porém, podem ser apreendidas através dos textos. O segundo nível engloba o arranjo de marcadores, as regras de boa formação. Os marcadores nos dão pistas das operações mentais. O último nível, por sua vez, é metalinguístico, porém, uma metalinguagem inconsciente, que envolve a reflexão do sujeito sobre sua experiência com uma ou mais línguas. Podemos dizer que a representação é totalmente centrada no aspecto afetivo e cognitivo do sujeito, seu mundo psíquico e suas elaborações culturais. A representação é, acima de tudo, sensorial. Ocorre antes do surgimento das marcas linguísticas.

Grosso modo, a representação se refere a todas as intuições e reações sensoriais que o sujeito tem em relação a uma marca linguística vista ou ouvida. É um raciocínio linguístico que ocorre *antes* do raciocínio consciente.

A referenciação

A *referenciação* é intrínseca à operação anterior, a *representação*. Referenciar, segundo Culioli (1999), significa localizar as representações. Neste nível, o sujeito toma consciência do outro, por conseguinte, descentraliza-se. Se antes estava voltado para seu próprio mundo psíquico, agora ele se volta para seu interlocutor e para o mundo. A referenciação é o momento em que surge o material linguístico. Em suma, nesta operação, vêm à mente do sujeito palavras, marcas e arranjos linguísticos.

A regulação

Regular implica buscar o equilíbrio na relação dialógica entre os significados construídos. Neste processo, o sujeito volta a centralizar-se. Neste processo de montagem e desmontagem de significados, os sujeitos da interação são, ao mesmo tempo, emissores

e receptores tendo em vista que ambos dão significados às palavras e textos. Esta interação é fundamental para a construção de significação.

Em sua essência, a regulação consiste de ajustes entre os sujeitos que participam da enunciação, do esforço que eles fazem para construir o sentido de sua interação. Observemos um exemplo, de nossa própria autoria:

- Você não entregou o bilhete para o André?
- Entreguei sim!
- Ele disse que não recebeu...
- Como não? Deixei na mesa dele ontem.
- Espera aí. Pra qual André você entregou?
- Pro da contabilidade...
- Não...era pro outro André, aquele da secretaria...
- Ah, tá...

Os sujeitos possuem uma representação diferente para /André/. Logo, a referência que encontram para esta marca também é diferente. Consequentemente, são necessários ajustes, por meio de marcas como “qual André”, “o da contabilidade”, “da secretaria”, entre outras, para que os sujeitos possam construir um sentido semelhante para /André/. Grosso modo, é isso que a TOPE chama de *regulação*.

As operações de *representação*, *referenciação* e *regulação* entram em cena no momento em que o aluno traduz um enunciado da LE para sua Língua Materna (LM), na medida em que a construção do sentido do enunciado da LE ativará suas reações sensoriais ao enunciado proposto (representação), suas associações do enunciado com o mundo (referenciação) e o ajuste entre suas representações e as de seu interlocutor (regulação). Falaremos mais sobre tradução à frente.

Noção e domínio nocional

A *noção* é um sistema complexo de representação que organiza propriedades físico-culturais de natureza cognitiva. Ela existe antes que as palavras se tornem categorias e é geradora de unidades lexicais. A noção é geralmente representada entre barras, por exemplo, /raposa/; ela é um predicado em potencial (“ser uma raposa”, “ter a propriedade de ser uma raposa”). Este predicado é definido apenas em intensão. As noções possuem um certo grau de estabilidade, sem o qual não haveria comunicação, porém, não são

fixadas de modo definitivo. Pelo contrário, são dinâmicas e variam de um indivíduo para outro e de uma situação para outra. É apenas através de suas *ocorrências* que uma noção pode ser apreendida.

Trata-se de um dos conceitos mais complexos do modelo culioliano. O autor define *noção* como um conjunto de eventos que possuem a mesma propriedade. Por exemplo, a propriedade “ser raposa” refere-se a uma ocorrência específica e, ao mesmo tempo, a qualquer ocorrência de “raposa.” Então, para definir o que é “ser raposa” é preciso isolar um certo número de propriedades que estão de acordo com tudo aquilo que realmente merece o nome “raposa”. Trata-se de um processo de abstração que põe em jogo a representação particular de “raposa” e a representação coletiva desta noção – aquilo que as outras pessoas concebem como raposa. Podemos dizer que, grosso modo, a noção envolve tudo que constitui algo. Assim, a noção /ser raposa/ engloba conceitos como *animal, quadrúpede, mamífero, astuto*, entre outros.

Já o *domínio nocional* (DN), segundo Culioli (1985), origina-se da noção e permite que o enunciador estruture as ocorrências associadas a uma dada noção específica. O DN constitui-se em torno de uma ocorrência que serve como referência. Esta ocorrência recebe o nome de *centro organizador* e está dividida em três áreas:

O *interior* do domínio nocional, marcado por relações de identificação com o centro organizador, quando as ocorrências possuem todos os traços que constituem a noção. Ex.: “um livro de verdade” (não uma brochura ou um catálogo). Algo que possui tudo aquilo que é necessário para “ser livro”;

O *exterior* do domínio nocional engloba as ocorrências que expressam desconexão, *separação* do centro organizador. Ex.: “não é um livro *mesmo*” (não possui nenhum dos traços necessários para “ser livro”).

A última área é a *fronteira* do domínio nocional. As ocorrências desta área possuem traços tanto do interior quanto do exterior do centro organizador. Ex.: “Não são realmente cachorros” (podem possuir alguns traços de “ser cachorro”, mas não todos os traços necessários para serem *realmente* cachorros).

A tradução na ótica culioliana

O conceito de tradução dentro da TOPE é importante para nosso trabalho, uma vez que a construção de sentido do aluno de LE envolve traduzir (interpretar) os enunciados da língua-alvo. Na perspectiva culioliana, a Atividade Epilinguística, a Noção e o Domínio Nocional, vistos anteriormente, terão um papel fundamental para o processo de tradução.

Se a linguagem resulta da Atividade Epilinguística, o conceito de tradução “fiel” e “objetiva” cai por terra porque as representações mentais de um signo lido ou ouvido são como impressões digitais – únicas para cada indivíduo. As experiências que constituem as representações mentais do tradutor são diferentes daquelas do autor do texto original. Por mais que o tradutor (o aluno, em nosso caso) tente ser “imparcial” ou “isento”, essa experiência pessoal se fará presente em sua tradução. A metalinguagem inconsciente do processo de tradução é irrepitível, é exclusiva de cada tradutor e toda tradução sempre passa pelo filtro subjetivo do tradutor (BIASOTTO-HOLMO, 2010). Além disso, o modelo culioliano é marcado pelo conceito de indeterminação da linguagem. Isso significa que as marcas léxico-gramaticais não possuem um sentido fixo e imutável que pode ser simplesmente “transportado” de um idioma para outro.

Por outro lado, o fato de não existir tradução absolutamente fiel e objetiva não implica dizer que o aluno tenha liberdade plena. O aluno/tradutor deve buscar o máximo possível de semelhança ou equivalência semântica com o texto original (BIASOTTO-HOLMO, 2010).

Neste processo, além da Atividade Epilinguística, a tradução do aluno vai apoiar-se na Noção e Domínio Nocial porque a interpretação do sentido do enunciado original passa invariavelmente pelas propriedades físico-culturais daquele termo, as quais definem tudo que ele pode e não pode ser. Assim, traduzir um termo do inglês nada mais é do que distinguir entre o que se identifica com o que vimos como Centro Organizador de uma noção (suas propriedades típicas) e o que não se identifica com o centro (seu exterior, aquilo que não tem a ver com ele). Vejamos um exemplo:

I held back during the meeting because I knew my opinions were too controversial. (PASSARELLI, 2020, p. 117).

(Eu me contive na reunião porque sabia que minhas opiniões eram polêmicas demais)

O VF é formado pelas noções /hold/ e /back/. Embora *hold* possua várias acepções, podemos dizer que seu centro organizador, seu sentido dominante, é *segurar*. Já no interior da noção *back* temos *atrás/para trás*. Ao acessar estas duas ideias centrais, o aluno construirá algo como “segurar para trás”. Como em português não costumamos dizer “Eu me segurei para trás”, o aluno deverá usar sua metalinguagem inconsciente (raciocínio linguístico) para encontrar uma forma mais apropriada como *contive* (ele poderia, ainda, optar por ignorar a preposição *back* e traduzir simplesmente como “Eu me segurei”, porém esta construção pode ser informal demais para algumas situações enunciativas). Obviamente, as marcas cotextuais também contribuirão para a construção do sentido. O fato de o falante achar suas opiniões “polêmicas demais” sugere que ele está se contendo.

Por outro lado, para produzir na LE, o aluno fará o mesmo processo, só que desta vez do português para o inglês. Ou seja, para transformar *contive* em *held back* ele deverá associar *conter-se* a ideias como se *segurar (hold)*, *não progredir*, *não ir para frente*, *ir na direção oposta de frente (back)*, entre outras elaborações mentais. Este raciocínio metalinguístico, que é inconsciente, eventualmente o aproximará de *hold back*.

Como podemos ver, então, há uma intrínseca relação entre Aprendizagem de LE, Tradução, Atividade Epilinguística, Noção e Domínio Nocial. Produzir e interpretar enunciados na Língua Alvo (LA) implica traduzir neste idioma, que por sua vez implica raciocinar inconscientemente sobre essa LA. Esse raciocínio inconsciente, que diz respeito à atividade epilinguística (AE), por sua vez, se baseia nas propriedades físico-culturais das marcas a serem traduzidas. Estudaremos mais um exemplo destas relações na seção final deste artigo.

Os verbos frasais da língua inglesa – conceituação, história e particularidades

Seja devido à desaprovação de gramáticos ultrapassados, ou ao fato de que seu uso é, na maioria das vezes, mais coloquial do que literário, persiste ainda um certo preconceito contra verbos frasais e muitos escritores os evitam talvez até inconscientemente. Porém, “os VFs possuem um caráter genuinamente inglês, eles acrescentam imensamente à riqueza de nosso vocabulário... e talvez seja em coloquialismos deste tipo... que chegamos mais próximo ao coração idiomático da língua inglesa.” (LOGAN PEARSALL SMITH “English Idioms”, 1923, p. 58-59, tradução e grifos nossos).⁵

De acordo com Wild (2010), um verbo frasal é um lexema formado por um verbo mais uma preposição. Ao todo, temos três possibilidades de construção:

1. Verbo frasal intransitivo: *I give up*. (Eu desisto)
2. Verbo frasal transitivo com objeto direto nominal: *Billy took his shirt off* / *Billy took off his shirt* (Billy tirou a camisa)

⁵ No original: “Whether due to the disapproval of old – fashioned grammarians, or to the fact that their use is, for the most part, more colloquial than literary, there still persists a certain prejudice against phrasal verbs, and many writers half – consciously avoid them... But they are genuinely English in their character; they add immensely to the richness of our vocabulary... and it is perhaps in colloquialisms of this kind... that we come nearest to the idiomatic heart of the English language”.

3. Verbo frasal transitivo com objeto direto pronominal: *She let me down* / **She let down me*
(Ela me decepcionou)
(* construção impossível)

O termo *verbo frasal* foi cunhado por Logan Pearsall Smith em 1923, embora já haja registros de VFs como *eat up* em uma tradução da bíblia de 1535 (WILD, 2010). Estas marcas sempre foram de difícil assimilação para falantes de línguas não-anglicanas, como o português e todas as outras línguas românicas. Segundo estudo da Universidade de Amsterdam (MARCHENA; HULSTJIN, 1989), os VFs apresentam dois grandes desafios para alunos de línguas não-anglicanas. O primeiro e maior obstáculo está na grande mudança semântica causada pelo acréscimo da preposição. Vejamos no Quadro 1:

Quadro 1. Verbo Isolado e Frasal

Verbo Isolado	Verbo Frasal	Exemplo
<i>Call</i> = chamar	<i>Call off</i> = cancelar	They called off the meeting (Eles cancelaram a reunião)

Fonte: Estudo da Universidade de Amsterdam (MARCHENA; HULSTJIN, 1989)

Para um aluno brasileiro, “chamar” e “cancelar” são ideias completamente distintas. Ele não entende, portanto, como elas podem ser representadas pelo mesmo verbo (*call*). De modo geral, é muito difícil para os alunos estabelecerem uma relação entre as duas ideias.

Além desta dificuldade, Marchena e Hulstjin (1989) também apontam outro problema: o uso de duas ou três palavras para expressar uma única ação, fato que também é muito incomum em grande parte das línguas não-anglicanas, como podemos ver na comparação entre o inglês e o português no Quadro 2:

Quadro 2. Uso de duas ou três palavras para expressar uma única ação

Ação	Verbo Português Brasileiro	Verbo Frasal
Educar filhos	Criar	Bring up
Chegar a alguém ou algo que está em um nível mais avançado	Alcançar	Catch up with

Fonte: Estudo da Universidade de Amsterdam (MARCHENA; HULSTJIN, 1989)

Outro entrave cognitivo dos VFs é que eles não podem ser traduzidos palavra a palavra. Se traduzirmos *call off* literalmente teremos algo como “chamar desligado”. Além disso, o fato de haver formas verbais mais latinizadas como opção aos VFs faz com que os alunos se acomodem com estas marcas e deixem de aprender os VFs. Ou seja, ao invés

de aprender *go on*, o aluno contenta-se em conhecer *continue*. Porém, embora *continue* satisfaça uma necessidade comunicativa imediata do aluno, a longo prazo este aluno sentirá falta do conhecimento de VFs porque a comunicação em inglês se baseia mais nas formas anglo-saxãs do que nas latinizadas.

Para Wild (2010), os VFs são mais “vivos” para os falantes nativos do que as formas de apenas uma palavra, uma vez que o sentido original destas muitas vezes já se perdeu com o tempo. Tomemos como exemplo os verbos *raise* e *bring up*. Ambos têm o sentido de criar/educar filhos. Porém, enquanto *raise* não lembra em nada o ato de educar alguém, *bring up* (trazer para cima) faz uma menção, uma descrição desta ação – criar alguém envolve ajudá-lo a “crescer”, colocar-se “em pé” no mundo, entre outras acepções. Ou seja, o VF, de certa forma, é um *desenho* da ação, do “movimento para cima” (*up*) que faz parte do crescimento. Por isso, é mais vivo para o falante nativo. Ao evitar o VF, o aprendiz tira um pouco da “vida” de seu discurso, torna seu discurso um pouco mais “burocrático”.

Os VFs são construções altamente frequentes da língua inglesa. Segundo o *British National Corpus* (2000), eles ocorrem uma vez a cada quarenta palavras faladas e duas vezes por página escrita. Este alto grau de incidência reforça a importância de se ensinarem estas marcas, demonstra que elas não podem ser simplesmente ignoradas. Além disso, embora haja opções para substituir um VF em um enunciado, existem diferenças, muitas vezes significativas, entre uma ou outra marca. Nenhum verbo conserva exatamente o mesmo sentido do VF que substitui, uma vez que não existe paráfrase perfeita, ou seja, é impossível dizer “a mesma coisa” com palavras diferentes (FUCHS, 1982). Ademais, do ponto de vista didático, não é recomendável deixar o aluno se acomodar com as formas verbais que lhe são mais familiares. É preciso estimulá-lo a aprender novas estruturas, por mais complexas que elas sejam.

Em suma, VFs são um importante componente da língua inglesa e evitá-los resulta no empobrecimento do ensino deste idioma. É preocupante, portanto, observar a baixa frequência destas marcas na produção de alunos não nativos.

Verbos frasais e preposições nos livros didáticos

O livro didático tem uma presença determinante na sala de aula, porque muitas das práticas didáticas são determinadas por ele. Seu papel é tão importante que muitos costumam, equivocadamente, chamá-lo de *método*, como se o livro fosse o próprio curso. Por este motivo, neste item vamos falar um pouco sobre a forma como VFs e preposições são abordados em duas das séries mais populares do mundo – American English File (AEF) (2014, 2ª edição) e Interchange (IC) (2017, 5ª edição). Ambas as séries são compostas de quatro níveis, portanto, analisamos, ao todo, oito livros.

Em ambas as séries, os verbos frasais são apresentados por meio de listas que variam em média de cinco a dez novos verbos. Os significados correspondentes são dados em inglês. No IC, o significado em inglês é dado ao aluno, ao passo que no AEF, geralmente há um exercício de associação ou preenchimento de lacunas. Não encontramos forma alguma de contextualização dos VFs nos livros analisados. Ainda sobre a apresentação do tópico, observamos uma certa confusão na hora de definir o VF, principalmente no IC. Em alguns momentos eles são apresentados com o nome de “verbos frasais”, em outros como “verbos de duas palavras”, “verbos de duas partes” ou, ainda, “expressões” (AEF). Embora não consideremos essencial o conhecimento de nomenclaturas, essa confusão terminológica pode atrapalhar o aluno.

Quanto à prática, predominam exercícios escritos de associação ou preenchimento de lacunas. Há poucas propostas de produção, salvo em alguns exercícios do IC. Este é outro ponto que precisa ser melhorado, porque, é justamente ao produzir que o aluno realmente exercita o que estudou. Esta predominância de exercícios mais “objetivos”, que demandam menos tempo para reflexão é, em nossa visão, um reflexo da concepção instrumental de ensino, a qual é marcada por exercícios mecanicistas e pela busca por resultados mais imediatos.

Nos níveis 2, 3 e 4, o AEF apresenta, ao todo, 104 VFs. Porém, há 4 casos de repetições, e, como consequência, o aluno estuda na verdade 100 novos verbos. Não computamos nesta conta os verbos que aparecem em textos e áudios, computamos apenas aqueles ensinados explicitamente, através de tópicos. A quantidade, em si, é satisfatória para ajudar o aluno em muitas de suas necessidades de comunicação. Porém, dentre estes verbos novos, apenas 28 estão no *ranking do British National Corpus* (BNC) de frequência de VFs. Verbos como *carry out*, *point out*, *make up*, *take over*, *turn up*, *bring about*, que não constam no conteúdo desta série, são exemplos de verbos que enriqueceriam o vocabulário do aluno e aumentariam a gama de situações enunciativas para as quais ele estaria preparado para se comunicar.

Em um balanço final, temos indícios para concluir que LDs que têm grande alcance nas escolas de ensino de inglês fazem uma cobertura de VFs que consideramos fraca, suficiente apenas para capacitar o aluno a formular enunciados mais básicos, mas insuficiente para capacitá-lo a ter uma conversa na qual estruturas mais complexas podem surgir. Logo, há espaço para melhoras como uma definição mais precisa do que é um VF, mais contextualização, mais exercícios de produção e a inclusão de mais verbos do *ranking* BNC no conteúdo.

Outro problema que observamos foi a forma como os LDs abordam as preposições que constituem os VFs. Observamos que, de modo geral, os LDs têm apenas explorado as noções espaciais destas. Noções de aspecto, tempo, intensidade, finalidade, autoria, posse e várias outras acepções das preposições são pouco exploradas. Além disso, o

ensino do que ambos os LDs classificam como *preposições de lugar* resume-se a poucas preposições, praticamente apenas *in, on, at* e *under*. Não há nenhuma ocorrência, por exemplo, de *off*, como em *He lives **off** the coast of Lisbon* (Ele mora saindo da costa de Lisboa). A função de *on* em uma construção como *He is **on** Prozac* (Ele está à base de Prozac, tratando-se com Prozac) também não é mencionada, nem a função de *up* em um enunciado como *Drink up!* (Bebe tudo logo!). Também não há um exemplo de *by*, como em *He saved a lot of money **by** doing so* (Ele economizou muito dinheiro fazendo isso). Ou ainda, o *along* em *Clap **along** if you feel like happiness is the truth* (Bata palmas se você sentir que a felicidade é a verdade) (WILLIAMS, 2013). Existem várias outras ausências como estas, como demonstra Passarelli (2020) em seu estudo sobre os VFs do inglês, o que corrobora nossa hipótese de que as preposições são cobertas de forma superficial pelos LDs. É possível dizer, em linhas gerais, que os LDs se preocupam, sobretudo, em preparar o aluno para elaborar sentenças básicas como “O banco/cinema/restaurante/ fica na frente de/ao lado/à esquerda da praça/do semáforo/do hospital”, entre outras, em seções geralmente denominadas *giving directions* (explicar onde fica um local). Isto é marcante, sobretudo nos livros da série *Interchange* (2017).

Além disso, nos enunciados relativos a orientações, a preposição tem um caráter essencialmente estático uma vez que está localizando objetos geralmente imóveis. Porém, na língua, a preposição tem a função de expressar movimento também. No inglês esta função é ainda mais marcante uma vez que verbos como “subir”, “descer”, “entrar”, “sair” e “contornar” são todos formados com o auxílio de preposições, como em *go up, go down, get in/into, get out, walk around* (subir, descer, entrar, dar a volta em). Dos oito livros analisados, apenas em uma página do IC encontramos algo sobre a função de expressar movimento, com apenas quatro preposições – *out, into, around* e *through*.

Além da pouca profundidade da abordagem, novamente observamos equívocos de ordem terminológica que podem confundir o aluno, por exemplo, apresentar locuções como *on the corner of* e *in front of* como “preposições”. Não existe a preposição “*on the corner of*” assim como não existe, em português, a preposição “na esquina”.

Assim, em vista do que observamos em nossas análises, podemos reafirmar que muitas dificuldades dos alunos com VFs não são resolvidas pelas abordagens adotadas pelos livros didáticos.

Reflexões didáticas com o verbo frasal *put off*

Nesta seção, buscamos ilustrar tudo o que foi dito nas seções anteriores através de um exemplo extraído do jornal *The New York Times*, contendo o verbo frasal *put off*.

Put off, segundo os dicionários, significa *adiar* e, de acordo com o *British National Corpus* (2000), é o 82º VF mais frequente da língua inglesa. Como vimos na seção anterior, VFs

como este, quando aparecem, são apresentados em uma lista e, na sequência, praticados através de exercícios de preenchimento de lacunas. Nossa proposta é fazer algo bem mais desafiador, com base nos princípios da TOPE e no conceito de tradução dos quais falamos anteriormente.

Inicialmente, ao invés de uma lista, propomos introduzir o novo VF através de um texto ou, por exemplo, uma manchete de jornal, como esta:

1. *The Senate began debate today on a Federal budget that would reduce the deficit by \$52 billion in 1986, but the Republican leadership **put off** a symbolic vote on the plan when it appeared it was short of the votes needed to win.* (FUERBRINGER, 1982).

(O senado iniciou hoje um debate sobre um orçamento federal que reduziria o déficit em 52 bilhões, mas a liderança republicana adiou uma votação simbólica do plano quando soube que faltavam os votos necessários para vencer). (tradução nossa)

Put é primordialmente conhecido pelos alunos como *pôr*. Já o outro componente do VF, a preposição *off*, é mais conhecida dos alunos como *desligado(a)*, por causa da tecla *off* dos diversos aparelhos eletrônicos. Somando-se as duas leituras teríamos algo como “*pôr desligado*”, que não é bem formado e, obviamente, não é o que o enunciado quer dizer. Portanto, para construir o sentido do VF, o aluno precisará usar seu raciocínio metalinguístico sobre as marcas contextuais e cotextuais do mesmo. Assim, o aluno terá de observar que o contexto da esquerda, de “*The Senate... in 1986*”, apresenta o tema “debate sobre o orçamento” e informa que este orçamento “reduziria o déficit em 52 milhões”. A conjunção *but*, que inicia o contexto da direita, apresenta uma quebra de expectativa. Indica que o restante do enunciado, cujo núcleo predicativo é *put off*, expressa uma ideia contrária ao tema. Esta ideia é reforçada por “[...] *short of the votes needed to win*”, a qual estabelece uma relação de causa com “*put off*”. Em suma, o aluno é levado a perceber um movimento contrário à realização da votação. Porém, esta não realização da votação é apenas temporária – até que o partido tenha os votos que precisa. Logo, não se trata de um cancelamento, mas de um “adiamento” da votação. Esta reflexão é mais um exemplo da atividade epilinguística da qual falamos anteriormente. Para estimular esta reflexão, podemos usar uma pergunta de caráter geral, como: *What does the headline say?* (O que diz a manchete?).

Para explorar mais especificamente o VF, podemos aplicar uma pergunta direta como: *What does “put off” mean?* (O que “*put off*” significa?) O aluno novamente terá de usar sua metalinguagem inconsciente para responder. Suas representações de *put* remetem a algo que é “posto” ou “colocado” em algum lugar. Neste caso, é a votação que será colocada, não exatamente em um “lugar”, mas em um novo “momento” no futuro.

Outra possibilidade é pedir que o aluno produza um enunciado com o VF ensinado, como em: *Write a sentence with the verb **put off** (Escreva uma oração com o verbo **put off**)*. Para aumentar o grau de dificuldade, o exercício pode ser oral.

A produção também pode ser estimulada através de exercícios de parafraseamento. Porém, ao invés de usarmos equivalentes tradicionais de *put off* como *postpone* (adiar), propomos usar marcas menos óbvias para a reformulação do enunciado, por exemplo, a expressão *change one's mind* (mudar de ideia). Assim, poderíamos pedir: Reescreva a oração dada, usando a expressão "*changed one's minds*" (Resposta: "*The Senate began debate today on a Federal budget that would reduce the deficit by \$52 billion in 1986, but the Republican leadership **changed their minds** about a symbolic vote on the plan when it appeared it was short of the votes needed to win*"). Ou, para manter o foco no trabalho com verbos, podemos usar o verbo *leave* (deixar), por exemplo, o que nos daria "*The Senate began debate today on a Federal budget that would reduce the deficit by \$52 billion in 1986, but the Republican leadership **left the vote for another day** when it appeared it was short of the votes needed to win*". Esta última paráfrase só é possível porque "deixar um evento para outro dia" *faz parte do domínio nocional de /adiar/*.

Este exercício torna-se mais desafiador porque articula o *sentido* à forma, o que é a proposta da vertente enunciativa.

A preposição *off*, por sua vez, indica desconexão, afastamento. Para que o aluno entenda um VF como *put off* é preciso que este sentido da preposição seja mais abordado em sala de aula do que é atualmente. Assim, o aluno deve ser exposto a mais ocorrências desta preposição. Observemos alguns exemplos:

2. *The machine cut off his finger* (A máquina cortou o dedo dele fora) (PASSARELLI, 2020, p. 115)
3. *Fernando de Noronha is off the coast of Natal* (Fernando de Noronha fica saindo da costa de Natal) (PASSARELLI, 2020, p. 116).
4. *Off with you!* (Vai embora! / Some!) (The free dictionary, 2019)
5. *He took off his jacket because it was getting hot* (Ele tirou a jaqueta porque estava ficando quente) (WILD, 2010, p. 87)
6. *The plane took off at 19:00* (O avião decolou às 19:00 hs) (PASSARELLI, 2020, p. 135).

Observamos que, nos cinco exemplos, há um elemento que não varia – a ideia de desconexão, separação. Em 2, o dedo é desconectado do resto da mão; em 3, Fernando de Noronha está desconectada do continente; em 4, o enunciador ordena que seu interlocutor se afaste para outro lugar, que está desconectado do atual; em 5, a camisa é separada do corpo e, em 6, o avião se separa da pista. Desconexão/separação estão, portanto, no centro da Noção /off/. Constituem seu sentido fundamental. No enunciado 1, portanto, a votação é afastada, é “desconectada” do momento atual. É fundamental o aluno perceber este traço de *off* – separação espacial – para que ele possa assimilar esta preposição em toda sua plenitude de acepções.

Ao contrário de *off*, que não é abordada diretamente nos LDs analisados, *on* costuma ser tópico de ensino. Porém, em nossa visão, é ensinada de forma insatisfatória também. Nos oito níveis das séries analisadas, enfocam-se apenas duas acepções desta partícula: 1) com o sentido de “sobre, em cima de”, como em *The wallet is on the counter* (A carteira está em cima do balcão); 2) com o sentido de *à/na*, nos exercícios de explicações sobre como chegar a algum lugar, como em *on the right, on the left, on Mulberry Street* (à direita, à esquerda, na rua Mulberry, entre outros). Porém *on* possui outros sentidos igualmente importantes, um deles é o de indicador de *continuidade* de uma ação. Trata-se de um valor aspectual presente em incontáveis ocorrências. Observemos duas:

7. *We really can't go on living like this – we'll have to find a bigger house* (Não podemos continuar vivendo assim, temos que encontrar uma casa maior) (Dicionário Cambridge online, 2020)
8. **Dream on**, *dream until your dream come true* (Continue sonhando, sonhe até seu sonho se realizar) (TYLER, 1972)

Temos aí mais um exemplo bem claro de como os LDs não capacitam o aluno a lidar com VFs. Eles privilegiam um sentido de *on* – aquele que, segundo a visão instrumental, é o sentido mais “útil” desta marca – e praticamente ignoram outras acepções da partícula. Não é surpresa, portanto, que existam tão poucos VFs na produção dos alunos.

Ainda sobre *off* e *on*, é interessante mencionar a observação de Dufaye (2006) sobre os valores positivos e negativos destas preposições. *On*, segundo o autor, está ligada à positividade ao passo que *off* remete a noções de negatividade. Observemos dois exemplos dado pelo autor:

9. *Monkeys feed on bananas* (Macacos se alimentam de bananas) (DUFAYE, 2006, p. 171)

10. *Pepsi feeds off public ignorance* (A Pepsi se alimenta da ignorância do público) (DUFAYE, 2006, p. 171)
11. **Monkeys feed off bananas*. (DUFAYE, 2006, p. 171)
12. **Pepsi feeds on public ignorance*. (DUFAYE, 2006, p. 171)
*Construção impossível.

Observamos que, embora tanto *feed on* quanto *feed off* se traduzam por “alimentar-se de”, não podemos usar *feed on* para algo negativo como a ignorância, uma vez que *on* está ligada à positividade. Por outro lado, não dizemos *feed off bananas* porque *off* remete mais à negatividade. Dicas como essa enriqueceriam consideravelmente o conhecimento do aluno e são uma ótima demonstração do processo de observação minucioso das marcas linguísticas preconizado pela TOPE (CULIOLI, 2000).

As propostas e reflexões apresentadas aqui não representam algum tipo de “revolução” dentro do ensino de LE. Pelo contrário, são propostas simples, porém, em nossa visão, muito enriquecedoras, caso o professor esteja disposto a abrir mão da comodidade de ensinar apenas as estruturas vistas como mais “instrumentais” para o aluno, em favor de um ensino mais amplo e mais reflexivo. É um trabalho árduo, não podemos negar, mas mais frutífero e recompensador também a longo prazo.

Considerações finais

Tínhamos dois grandes objetivos ao iniciar este artigo: o primeiro era demonstrar que a enunciação, especialmente a TOPE, pode contribuir para o ensino de línguas como uma alternativa às práticas instrumentais. E o segundo, nesse contexto, observar os verbos frasais, seu funcionamento e as dificuldades que esse tópico gramatical coloca para o ensino de língua inglesa. Assim, atendendo ao primeiro objetivo, apresentamos um breve resumo dos tópicos mais pertinentes da teoria de Culioli para nosso trabalho, quais sejam, a atividade epilinguística e a noção. Como a TOPE costuma ser extremamente complexa para quem não é iniciado em seus estudos, buscamos simplificar ao máximo nossa apresentação. Discutimos também o conceito de tradução sob a ótica enunciativa. No último item, através da manchete do *The New York Times*, pudemos observar como estes conceitos podem incidir sobre o ensino. Vimos que a Atividade Epilinguística (AE) e a noção agem sobre a produção e reconhecimento de formas. A AE é o próprio raciocínio sobre os dados linguísticos. Implica, sobretudo, as reações sensoriais que o aluno tem em relação a signos como /put/, /off/, /republicans/, entre outros (representação), as marcas linguísticas que encontra para expressar sua representação (referência) e as relações com seu(s) interlocutor(es) para construir o sentido (regulação). A noção determina as

ideias que possuem relação com /put off/ (jogar para longe, afastar, por longe, por mais para a frente, entre outras), são o “cardápio” de opções que o aluno tem para construir o sentido do Verbo Frasal. Se o ensino mais tradicional privilegia as estruturas, a aplicação dos conceitos enunciativos nos proporciona um maior equilíbrio entre o ensino de forma e sentido, estimulando uma prática que permite ao aluno refletir e produzir.

Para atingir nossa segunda meta, propiciar um maior entendimento dos verbos frasais do inglês, primeiramente fizemos uma descrição geral destas marcas para, ao final, analisá-las sob a ótica enunciativa. Esta análise nos permitiu sugerir uma proposta de ensino dos VFs. Propiciamos, ainda, uma reflexão sobre como aprimorar as seções que abordam VFs nos livros didáticos.

Finalmente, como última nota, lembramos que o ensino no Brasil possui problemas crônicos que vão muito além da esfera linguística – questões político-administrativas, questões referentes à formação de professores, revisão de currículos, questões motivacionais, entre várias outras, que, infelizmente, não caberiam dentro de um único trabalho (PASSARELLI, 2020).

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I e II*. Campinas: Pontes, 1989.

BIASOTTO-HOLMO, M. Uma abordagem culioliana para o fenômeno da tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 25, p. 177-195, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v1n25p177>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRITISH NATIONAL CORPUS CONSORTIUM. *British national corpus: World edition*. Oxford: Humanities Unit of Oxford University, 2000.

BRYSON, B. *Troublesome words*. 3. ed. Londres: Penguin Books, 2002.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 2000.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. v. 2. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. *Notes du séminaire de D.E.A. 1983–1984*. Paris: Poitiers, 1985.

DUFAYE, L. OFF and ON: Projet de représentation formelle. *Cycnos*, Nice, v. 23, n. 1, 2006.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Aspectos da teoria de Antoine Culioli. In: ROMERO, M.; BIASOTTO-HOLMO, M. (org.). *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto, 2011.

FUERBRINGER, J. Action on budget put off by G.O.P.; Dole hunts votes. *The New York Times*, New York, 1982. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1985/04/26/us/action-on-budget-put-off-by-gop-dole-hunts-votes.html>. Acesso em: 26 abr. 2017.

FUCHS, C. *La Paraphrase*. Paris: PUF, 1982.

GO ON. In: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/go-on>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C. *American English File*. Coleção. 2nd edition. Practice. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MARCHENA, E.; HULSTJIN, J. H. Avoidance: grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 11, n. 3, p. 241-255, dez. 1989.

PASSARELLI, J. D. F. *O ensino de língua estrangeira sob o viés da teoria das operações predicativas e enunciativas: um estudo dos verbos frasais do inglês*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *Interchange*. Coleção. 5th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

SMABY, R. M. The Structure in Paraphrase Grammars. In: SMABY, R. M. *Paraphrase Grammars*. Formal Linguistic Series. v. 2. Springer: Dordrecht, 1971.

SMITH, L. P. *English idioms: Society for pure English tract XII*. Oxford: Clarendon Press, 1923.

TYLER, S. DREAM ON. 1972. Música. Intérprete: Aerosmith. *In: DREAM ON*. Boston: Columbia, 1972. 1 disco vinil, faixa única (5 min).

VOGÜÉ, S. de. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem, integração. *In: VOGÜÉ, S. de; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Linguagem e Enunciação – representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto. 2011.

WILD, C. *Attitudes towards English usage in the late modern period: the case of phrasal verbs*. 2010. Tese (Pós-doutorado em Filosofia) – Faculdade de Artes, Escola de Estudos Críticos, Universidade de Glasgow, Reino Unido, 2010.

WILLIAMS, P. HAPPY. Música. *In: GIRL*. Columbia, 2013.

Considerações sobre o ensino da Fonética Forense para estudantes de Letras e Linguística

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3109>

Renata Regina Passetti¹

Pablo Arantes²

Resumo

Este artigo é um relato do curso introdutório “Iniciação à Fonética Forense” ministrado pelos autores na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL. No artigo, apresentamos os conteúdos trabalhados no curso, as adaptações feitas para adequá-lo à modalidade remota e as atividades propostas aos participantes. Considerações sobre a formação típica dos participantes, feitas a partir das respostas dadas às atividades do curso, são associadas aos conhecimentos necessários para atuar na área de Fonética Forense. A formação em Letras e/ou Linguística torna estudantes e pesquisadores dessas áreas sensíveis para fenômenos linguísticos e os equipa com vocabulário técnico fundamental para a pesquisa e o trabalho nessa área. Como forma de melhor preparar egressos desses cursos para atuação em Fonética Forense, consideramos essencial ampliar o espaço dado a disciplinas de Fonética e Fonologia, bem como valorizar a temática da variação linguística na grade curricular desses cursos.

Palavras-chave: ensino de Fonética Forense; formação em Letras e Linguística; relato de experiência.

1 Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, São Paulo, Brasil; re.passetti@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1547-2831>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; pabloarantes@ufscar.br; <http://orcid.org/0000-0001-9707-8493>

Some remarks on the teaching of forensic phonetics to linguistics students

Abstract

This paper reports on the authors' experience in teaching an introductory course on forensic phonetics to a group of linguistics students and young researchers. We present the course syllabus and the assignments participants had to complete. We discuss participants' answers to the assignments and how they relate to the typical academic background students acquire in a linguistics major. We find that linguistics students and researchers are an apt audience for a course on subjects relating to forensic phonetics given their training in identifying and analyzing linguistic phenomena in an objective way, especially those relating to language and speech contextual variability. We suggest some areas where the curricula of linguistics majors in the Brazilian context could be improved to best prepare students to face the challenges of doing research or practical work in forensic phonetics.

Keywords: forensic phonetics teaching; excessive resolution; empirical segmentation.

Introdução

A Fonética Forense tem recebido destaque entre as áreas das Ciências da Linguagem no Brasil. Essa visibilidade deve-se, em parte, ao aumento da frequência com que os meios de comunicação noticiam investigações criminais, principalmente relacionadas ao cenário político brasileiro, envolvendo amostras de fala como elementos de prova, como a reportagem do jornal *O Globo*³ que revelou a gravação de uma conversa entre o então presidente Michel Temer e o empresário Joesley Batista, em 2017, a qual foi objeto de delação premiada do empresário. Soma-se a isso a curiosidade que essa área desperta, principalmente, entre alunos dos cursos de Letras e Linguística que veem a Fonética Forense como uma possibilidade de atuação profissional.

No entanto, ao mesmo tempo que a Fonética Forense desperta interesse no público estudantil jovem e/ou leigo, é uma área de estudos ainda em consolidação no ambiente acadêmico brasileiro. Esse cenário deve-se ao pouco espaço que, por muito tempo (e por vezes ainda hoje), foi (ou é) dado à discussão de assuntos relacionados a essa temática nas disciplinas de Fonética em cursos de graduação e pós-graduação de universidades do país e à quase ausência de disciplinas específicas dessa subárea nas instituições de ensino superior. Assim, a divulgação da área entre estudantes e pesquisadores das Ciências da Linguagem fica concentrada, em sua maioria, em grupos de estudos voltados

3 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/dono-da-jbs-grava-temer-dando-aval-para-compra-de-silencio-de-cunha-21353935>. Acesso em: 01 abr. 2021.

especificamente para a Fonética Forense ou que têm a área como tópico adicional entre seus temas de discussão e pesquisa. Pode-se citar como exemplos de grupos de pesquisa que têm se dedicado à divulgação científica dessa área na última década o Grupo de Estudos em Fonética Forense (GEFF) da UNICAMP, o Laboratório de Fonética da UFSCar, o Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição da PUCSP e o Laboratório de Áudio e Fonética Acústica (LAFA) da Escola Politécnica da PUCRS.

Uma iniciativa que busca preencher a lacuna quanto ao ensino e à divulgação da Fonética Forense para o público de Letras e Linguística no Brasil é a promoção de cursos de curta duração em eventos científicos. Além de introduzir alunos nessa área de estudos, essa formação tem como objetivo desmistificar estereótipos criados pela cultura popular, veiculados em grande parte pela mídia e produções ficcionais, em torno da Fonética Forense, bem como dar visibilidade para as possibilidades de atuação profissional de graduados em Letras e Linguística em órgãos do sistema judicial brasileiro, uma vez que o diploma desses cursos ainda não permite o ingresso por meio de concurso público em muitos desses órgãos nas carreiras de perito e/ou assistente técnico na área de Fonética Forense.

Tendo em vista esse contexto de crescente visibilidade e interesse pela área, conjugado à pouca oferta de cursos na área, fomos convidados para dar um curso introdutório de Fonética Forense na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL. O curso, intitulado "Iniciação à Fonética Forense", foi oferecido de forma remota entre os dias 06 e 19 de setembro de 2020. Após sua realização, fomos convidados pela organização do evento a publicar um artigo sobre o tema do nosso curso na revista *Estudos Linguísticos* do GEL. Optamos por elaborar um relato sobre a nossa experiência, a fim de tecermos considerações sobre o ensino de Fonética Forense para estudantes de Letras e Linguística.

Neste relato, nos propomos a cumprir uma série de objetivos. Primeiramente, fazer uma discussão a respeito dos desafios de selecionar os tópicos relevantes na área, de condensar e adaptar esse conteúdo ao formato de um curso de curta duração e adaptado a um público com pouca ou nenhuma familiaridade com a área. Em seguida, descrevemos uma série de atividades práticas propostas aos participantes do curso e discutimos seus objetivos pedagógicos e as habilidades que elas pretendiam exercitar. Na terceira parte, apresentamos uma análise das respostas dos participantes às atividades propostas e discutimos de que forma essas respostas refletem achados de pesquisas da área de Fonética Forense. Ao final discutimos, com base nas observações a respeito do desempenho dos participantes, por que defendemos a inserção de linguistas no quadro de profissionais atuantes nesta área.

Descrição do curso e dos inscritos

Descrição do curso

O formato proposto inicialmente pela organização para o curso previa sua realização durante o recesso escolar de julho de 2020 em dois encontros na modalidade presencial, com duração total de 6 horas. Projetando um público de participantes com pouca experiência no tema da Fonética Forense e o objetivo de fazer uma introdução relativamente ampla da área, selecionamos os seguintes tópicos para discussão no curso: apresentação da Linguística e Fonética Forenses, breve histórico do campo, principais temas e métodos do campo, *linguistic profiling* e memória para vozes e filas de reconhecimento (1º encontro); e qualidade acústica do material de fala, comparação de locutor e vozes, efeitos da transmissão telefônica no sinal da fala e disfarce de voz (2º encontro). Devido à evolução da pandemia de COVID-19 no Brasil ao longo do primeiro semestre de 2020, a organização do evento suspendeu a realização de atividades presenciais e solicitou que docentes adaptassem seus cursos para que eles pudessem ser oferecidos na modalidade remota em setembro do mesmo ano. A proposta dos organizadores consistiu em promover dois encontros síncronos entre os instrutores e os participantes, cada um com duas horas de duração e separados por uma semana. Sugeriu-se, ainda, a disponibilização de materiais diversos na plataforma Google Classroom, como textos, vídeos e *podcasts*, que poderiam ser consultados pelos participantes em paralelo aos encontros síncronos e a partir dos quais atividades poderiam ser propostas.

Em função da adaptação do curso à proposta da organização, decidimos fazer algumas modificações no conteúdo do curso para adequá-lo melhor ao novo formato. Essas mudanças levaram em conta as respostas a um questionário enviado a nosso pedido pela organização aos participantes inscritos, que teve por objetivo obter informações a respeito do público, em especial seu conhecimento prévio sobre a área. De modo geral, essas respostas, que serão descritas em detalhes na seção 2.3, indicaram que o público que se interessou pelo curso era composto majoritariamente por pessoas que tinham conhecimento básico ou mediano sobre Fonética e Fonologia, pouco ou nenhum conhecimento a respeito de Fonética Acústica e do *software* de análise acústica Praat (BOERSMA, 2001), uma das principais ferramentas da área da Fonética Acústica, e que a grande maioria nunca teve contato com a área da Fonética Forense. Esse quadro foi importante para que ajustássemos o conteúdo a ser abordado no curso, tanto em termos da abrangência quanto da profundidade de tratamento dos tópicos.

Assim, tendo em vista o novo formato e o perfil dos participantes do curso, a primeira mudança envolveu a seleção dos materiais a serem disponibilizados. Uma das exigências da organização era que o material disponibilizado aos participantes deveria estar em formato digital e ser de livre acesso, de forma a não violar direitos autorais. Essa foi uma restrição importante, pois reduziu a gama potencial de materiais. Em uma oferta presencial, normalmente usamos materiais em formato que não o digital, como fotocópias

de textos, livros de biblioteca etc. Dessa forma, selecionamos livros e artigos científicos publicados em plataformas e periódicos, respectivamente, que seguiam a política de livre acesso, além de materiais audiovisuais, como vídeos da plataforma YouTube e *podcasts*. Os materiais utilizados para as atividades propostas, como arquivos de áudio, também foram retirados de plataformas de livre acesso ou de nossos arquivos pessoais.

Além disso, tivemos que reestruturar os tópicos selecionados para cada encontro. Decidimos que o primeiro encontro síncrono seria destinado ao embasamento teórico-científico da área de Fonética Forense, enquanto o segundo trabalharia aspectos práticos dos tópicos abordados anteriormente, além de outros pertinentes para a temática do curso. Assim, no primeiro encontro apresentamos a área de Fonética Forense, por meio de uma introdução ao histórico de formação desta área, à apresentação de suas principais tarefas e à discussão dos métodos de análise de dados e de tomada de decisão. Já no segundo encontro, discutimos a avaliação da qualidade acústica de áudios, por meio da metodologia proposta pelo Protocolo Geral para Exame de Comparação de Locutor (BARBOSA *et al.*, 2018), desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Fonética Forense (GEFF) da UNICAMP, e também sobre a possibilidade de redução de ruído em gravações de áudio, por meio de um breve tutorial usando o Praat.

Descrição das atividades propostas

No formato final que o curso tomou, cada encontro síncrono foi acompanhado de uma atividade anterior, que designamos pré-síncrona, e outra posterior a ele, que designamos pós-síncrona. Essas atividades tinham os objetivos de estimular e fixar o conteúdo apresentado nos encontros e presente nos materiais disponibilizados anteriormente. Como atividade pré-síncrona do primeiro encontro, pedimos aos alunos que respondessem a três questões elaboradas com base em materiais introdutórios sobre Fonética Forense e sobre princípios gerais da ciência forense.

A atividade pós-síncrona do primeiro encontro, por sua vez, tinha o objetivo de criar o perfil linguístico de cinco falantes, dos quais três eram falantes de português brasileiro (doravante PB) e dois eram falantes de inglês britânico. As amostras de falantes do PB foram retiradas de *podcasts* de entrevistas. Uma delas do *podcast Fronteiras da Ciência*, da UFRGS, episódio “Crises Econômicas I”⁴, e as outras duas do *podcast Mamilos*⁵, episódios “Rio Doce – da lama ao caos” e “Era uma vez... uma família feliz”. As duas amostras de falantes do inglês britânico eram provenientes de material produzido pelo foneticista John Laver para treinamento no uso do protocolo *Voice Profile Analysis* (doravante VPA)

4 Disponível em: http://multimidia.ufrgs.br/conteudo/frontdaciencia/Fronteiras_da_Ciencia-T07E34-Crises.Economicas.1-24.10.2016.mp3. Acesso em: 01 abr. 2021.

5 Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/mamilos/mamilos-159-rio-doce-da-lama-ao-caos/?highlight=Rio%20Doce>. Acesso em: 01 abr. 2021.

(LAVIER, 1980). Cada amostra de fala que compôs essa atividade tinha a duração de 20 segundos, aproximadamente.

A elaboração dos perfis linguísticos desses falantes consistia na resposta a seis perguntas para as amostras de falantes do PB e quatro para as amostras de falantes do inglês britânico. As perguntas para cada grupo de falantes estão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1. Perguntas a serem respondidas para traçar o perfil linguístico das amostras de fala

Perfil linguístico de falantes do PB	Perfil linguístico de falantes do inglês britânico
<ul style="list-style-type: none">• Sexo• Idade estimada• Com base no sotaque, de qual região geográfica do país o falante é?• O falante apresenta alguma idiossincrasia no nível articulatório? Se sim, especifique qual(is)• O falante apresenta alguma idiossincrasia de natureza linguística? Se sim, especifique qual(is).• Características de qualidade de voz	<ul style="list-style-type: none">• Sexo• Idade estimada• O falante apresenta alguma idiossincrasia no nível articulatório? Se sim, especifique qual(is)• Características de qualidade de voz

Fonte: Elaboração própria

Não incluímos perguntas sobre proveniência regional do falante no caso das amostras de língua inglesa porque essa informação não é dada no material de onde retiramos a amostra. Além disso, como não tínhamos informação sobre o nível de conhecimento dos participantes a respeito da língua inglesa, julgamos que não faria sentido incluir a pergunta a respeito de idiossincrasias linguísticas nessas amostras.

Em relação ao segundo encontro, a atividade pré-síncrona tinha como objetivo avaliar o efeito da adição de ruídos a uma gravação com boa qualidade acústica sobre a transcrição do seu conteúdo linguístico. Para isso, duas variáveis foram testadas: o tipo e a intensidade do ruído sobreposto. A base para o material do exercício foram duas amostras de fala de cerca de 20 segundos cada, produzidas por uma falante da região de Campinas/SP em um contexto de entrevista semiespontânea, gravadas em ambiente silencioso com microfone de boa qualidade.

A essas duas amostras foram adicionados, separadamente, ruídos de dois tipos: tráfego de automóveis (com perfil espectrográfico próximo ao ruído branco) e um conjunto de áudios de fala em cinco línguas diferentes. Em cada série, o nível de ruído foi variado em

três níveis, com intensidade crescente. Ao final, cada série continha quatro amostras: o áudio original, sem ruído adicionado (nível 0) e outras três, com a sobreposição de ruído de intensidade crescente (níveis 1 a 3). A relação sinal-ruído em cada amostra é mostrada na tabela 1. A tarefa dos alunos consistia em transcrever ortograficamente o conteúdo linguístico de cada gravação⁶, começando por aquela com mais ruído até chegar à gravação original, sem adição de ruído. As transcrições deveriam estar acompanhadas de um relatório, no qual os alunos tinham que: (1) comparar de maneira objetiva qual dos dois tipos de ruído era mais efetivo para encobrir a fala, isto é, aquele que mais dificultava a transcrição; e (2) fazer considerações sobre a natureza linguística dos erros de transcrição, investigando, por exemplo, se havia alguma relação entre a palavra correta e a identificada erroneamente. Essas relações poderiam envolver, ainda, semelhanças entre tonicidade e/ou fones ou o contexto linguístico de produção. Para avaliar a dificuldade de transcrição (tarefa 1), foi disponibilizado um *script* para o Praat, que tomava como base o total de palavras transcritas na gravação original (sem ruídos) para calcular a porcentagem de palavras corretamente transcritas em cada nível de ruído subsequente (ARANTES, 2020).

Tabela 1. Relação sinal-ruído nas amostras do exercício de transcrição em função do tipo de ruído e do nível de ruído

Tipo de ruído	Nível do ruído	Relação sinal-ruído (dB)
Fala sobreposta	0	36,5
	1	18,5
	2	12,6
	3	7,4
Tráfego	0	44,2
	1	5,1
	2	2,9
	3	1,3

Fonte: Elaboração própria

⁶ Idealmente os alunos deveriam realizar a transcrição no *software* de análise acústica Praat, uma vez que este viabilizaria a utilização do *script* para contagem da porcentagem de palavras. No entanto, aos alunos que não tinham familiaridade com o programa foi sugerido que fizessem a transcrição em um arquivo de texto e disponibilizada uma planilha para o cômputo das porcentagens de acertos.

Na atividade pós-síncrona deste encontro, os alunos deveriam avaliar a qualidade acústica do conjunto de áudios utilizados na atividade anterior, baseando-se na proposta do protocolo fonético-forense apresentado durante o encontro síncrono. Assim, ao final da análise, eles deveriam atribuir uma etiqueta a cada um dos seis arquivos de áudio analisados e elaborar um breve relatório comentando o processo de análise e os resultados obtidos.

Mais informações sobre as atividades, bem como a discussão dos resultados obtidos, serão apresentadas na seção “Discussão das atividades”.

Descrição do perfil dos inscritos

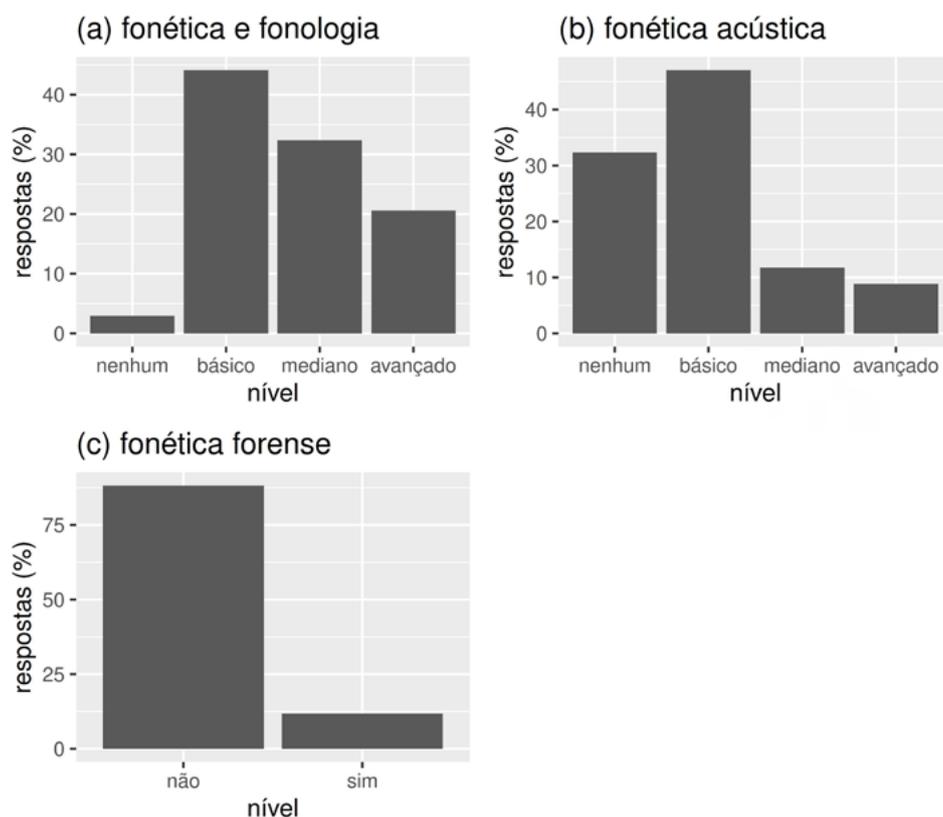
O curso teve um total de 45 alunos oficialmente matriculados. Para podermos fazer o planejamento do curso de maneira que ele se adequasse ao nível de conhecimento dos participantes, pedimos à organização que enviasse a eles um questionário. O questionário foi enviado cerca de um mês antes do início das atividades, continha três perguntas e as respostas eram abertas: 1) Qual é o seu grau de conhecimento na área de Fonética e Fonologia? 2) Qual é o seu grau de conhecimento da área de Fonética acústica? Já usou o programa de análise acústica Praat? e 3) Você tem alguma experiência prévia com Fonética Forense? O questionário foi aplicado com o objetivo de conhecer melhor a experiência dos participantes com o tema central do curso, a Fonética Forense, e com conhecimentos prévios mobilizados, Fonética, Fonética Acústica e Fonologia.

Do total de inscritos, 34 responderam ao questionário. As respostas para as duas primeiras perguntas foram classificadas em quatro categorias: nenhum, básico (se a pessoa mencionou haver cursado uma disciplina introdutória na graduação), mediano (mais do que um curso na área em nível de graduação ou pós-graduação), avançado (participante faz ou fez pesquisa na área em nível de graduação ou pós-graduação). As respostas à terceira questão foram categorizadas simplesmente em “não” ou “sim”. As respostas “sim”, em geral, mencionaram contato prévio com a Fonética Forense através de cursos de curta duração, ou de conteúdos da área discutidos como parte de disciplinas de graduação ou por meio da leitura de algum texto de apresentação da Fonética Forense.

A figura 1 mostra os percentuais de resposta para as três perguntas. Para todos, o total de respostas é 34 e as porcentagens foram calculadas tendo como referência esse valor. Podemos observar que quase a metade dos participantes tinha pelo menos conhecimentos básicos de Fonética e Fonologia e a outra metade conhecimentos mediano ou avançado. Apenas um participante reportou não ter nenhum conhecimento. A situação foi diferente para a segunda pergunta. Quase um terço dos participantes declarou não ter nenhum conhecimento de Fonética acústica e experiência com o programa Praat e quase 50% reportou conhecimento de nível básico. Houve em torno de 10% de respostas que indicaram conhecimento mediano e outros 10% de nível avançado.

Sobre Fonética Forense, 88% dos participantes declaram não ter tido contato prévio com conteúdos a respeito do assunto.

Figura 1. Respostas ao questionário aplicado aos participantes antes do início do curso sobre grau de familiaridade com áreas do conhecimento relacionadas ao tema do curso



Fonte: Elaboração própria

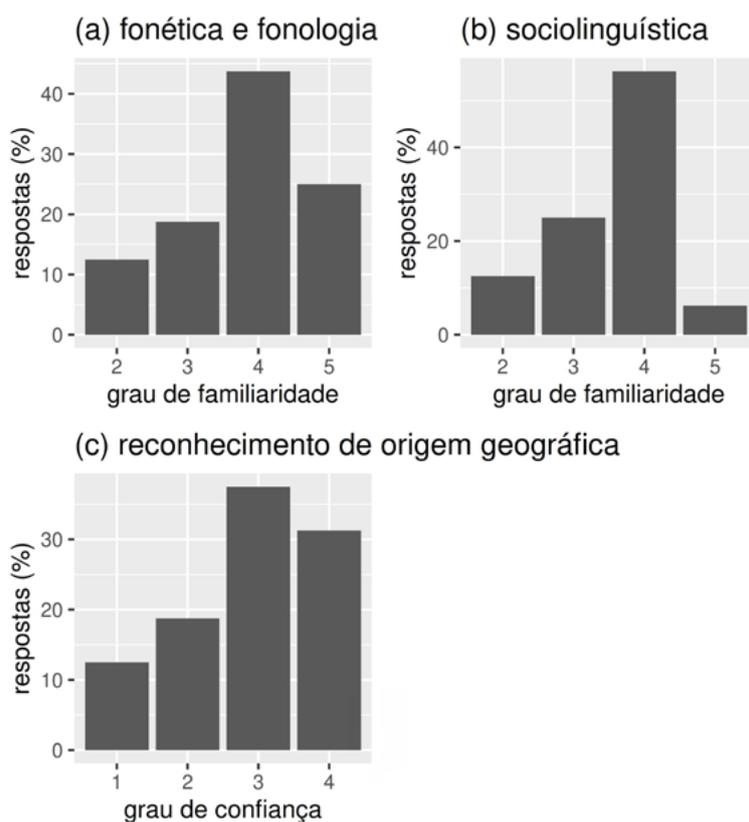
Depois de terminado o curso e com o convite feito pela organização do evento para a escrita de um texto a respeito deste, enviamos um segundo questionário aos participantes em que foi pedido seu consentimento para uso das respostas dadas aos exercícios no presente texto, além de algumas perguntas que nos permitiram fazer um quadro demográfico mais completo dos participantes. Essas informações foram coletadas para serem correlacionadas posteriormente com as respostas dados ao exercício de perfil linguístico. Responderam a esse questionário 16 dos participantes.

A idade mediana é 25 anos (mín. 20 e máx. 43 anos), 75% deram como resposta “feminino” e 25% “masculino” para o gênero. Os participantes vêm de 16 cidades diferentes em 5 estados brasileiros: São Paulo (N = 9), Minas Gerais (N = 3), Paraná (N = 2), Rio de Janeiro (N = 1) e Distrito Federal (N = 1). Metade dos respondentes já residiu por mais do que dois anos em outra cidade no mesmo estado da federação que não aquela em que nasceu (N

= 8); entre os demais, 25% (N = 4) residiram por mais do que dois anos em cidade de outro estado e outros 25% (N = 4) nunca residiram fora da cidade em que nasceram.

Em termos de formação acadêmica, os que responderam dividem-se entre graduação em andamento (50%, N = 8), pós-graduação completa (31%, N = 5) e pós-graduação em andamento (19%, N = 3). Entre os que especificaram o curso de graduação, predomina o curso de Letras (N = 11), seguido de Linguística (N = 2) e a dupla habilitação Letras-Linguística (N = 1). Entre os participantes, 75% (N = 12) desenvolveram alguma atividade de pesquisa durante a graduação, em áreas como Fonética e Fonologia, sociolinguística, sintaxe, linguística de *corpus*, semiótica ou análise do discurso. Entre os três respondentes que no momento frequentam a pós-graduação, predominam aqueles que desenvolvem pesquisa em temas ligados à área de Fonética e Fonologia ou em áreas de interseção com essa (como aquisição de L2, variação linguística e linguística histórica, por exemplo).

Figura 2. Respostas ao questionário aplicado após o curso sobre grau de familiaridade com áreas do conhecimento relacionadas ao tema do curso (1: baixa, 5: alta)



Fonte: Elaboração própria

Nesse questionário, também pedimos aos participantes que estimassem o grau de familiaridade com conceitos da área de Fonética e Fonologia e sociolinguística e que

estimassem sua habilidade para reconhecer de que região do Brasil uma pessoa vem pela maneira como ela fala. Nos três casos, a resposta foi dada em uma escala de 1 a 5, 1 sendo pouca familiaridade/habilidade e 5 muita familiaridade/habilidade. As porcentagens de respostas em cada grau para as três perguntas são mostradas na figura 2.

No caso da pergunta sobre familiaridade com conceitos na área de Fonética e Fonologia, a mediana das respostas é o grau 4 e 70% das respostas correspondem a respostas 4 e 5. Isso pode parecer contraditório com o que é mostrado na figura 1a, que indica que metade dos participantes tem conhecimento básico na área. Duas interpretações para esses dois resultados são: a) os participantes julgaram dominar bem os conceitos da área, mesmo quando seus conhecimentos não são muito avançados ou b) responderam ao questionário pós-curso um subconjunto de participantes com maior familiaridade em relação à área.

Sobre os conceitos da área de sociolinguística, a resposta mediana também é o grau 4 e mais de 80% das respostas correspondem aos graus 3 e 4. Nesse grupo, o domínio percebido dos conceitos da área de sociolinguística tende a ser um pouco menor do que o domínio dos conceitos da área de Fonética e Fonologia, embora sejam números relativamente altos. O fato de muitos dos participantes já terem realizado pesquisa que envolvia de algum modo a área de Fonética e Fonologia pode explicar a percepção por parte dos participantes de maior domínio dessa área em comparação com a sociolinguística.

Na pergunta a respeito da habilidade de identificar proveniência geográfica a partir da fala de alguém, o grau de confiança mediano dos participantes é 3, o ponto médio da escala, com cerca de 37% das respostas. Note-se a ausência de qualquer resposta de grau 5 e a presença de cerca de 13% de respostas de grau 1, que não aparece nas outras duas perguntas. Mais de 30% de todas as respostas correspondem aos graus 1 e 2. É evidente que os participantes têm menor grau de confiança nessa habilidade, apesar de julgarem ter um bom domínio dos conhecimentos de Fonética, Fonologia e Sociolinguística, que em princípio poderiam ajudar na tarefa.

A proveniência geográfica dos participantes concentrou-se em estados da região Sudeste do país (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro perfazem mais de 80% dos participantes). Os outros eram naturais de PR e DF. Entre os participantes, 75% sempre residiram em sua cidade natal ou mudaram-se para cidades dentro do próprio estado. Portanto, uma parcela grande dos participantes teve, em tese, menos oportunidades de ter experiências cotidianas com falantes de variedades linguísticas diferentes⁷. Apenas 25% mudaram de estado ao longo da vida – três de quatro participantes nessa situação mudaram-se para estados em outra região geográfica do país.

⁷ Excluímos a possibilidade de que algum participante possa ter relações próximas com falantes de uma outra variedade linguística. Nosso questionário não levantou essa informação.

Com relação às variedades regionais brasileiras com as quais o participante julga ter familiaridade, variedades da região onde o participante mora ou já morou foram nomeadas por 62,5% (N = 10) e de regiões vizinhas por 37,5%. Quase 44% dos participantes disseram ter familiaridade com variedades da região Nordeste, independentemente de terem residido lá (variedades nomeadas de forma específica foram “baiano”, “cearense” e “pernambucano”, além do rótulo genérico “nordeste”). O fato de ser uma região populosa, historicamente importante e que é frequentemente representada em produtos culturais (romances, teatro, programas de TV etc.) pode ser uma das razões para essa resposta dos participantes.

A referência às variedades regionais nas respostas ao questionário é feita majoritariamente em três níveis geográficos: as grandes regiões geográficas do país (Sul, Norte, Centro-Oeste etc.), estados (“mineiro”, “paulista”, “gaúcho”) e cidades individuais (“carioca”, “Porto Alegre”). Essa escolha pode ter derivado da maneira como a pergunta foi formulada no questionário, que fazia referência a “variedades regionais” ou de uma assunção por parte dos participantes de que estados e cidades são as unidades dialetais mais relevantes. A exceção às denominações com base na divisão político-administrativa é a referência ao “dialeto caipira”, que em princípio tem uma base histórico-cultural e não coincide necessariamente com fronteiras estaduais ou regionais. O uso que os participantes fazem da expressão, no entanto, parece igualar o “caipira” à variedade falada no interior de São Paulo em contraposição à variedade paulistana.

Discussão das atividades

Bases da ciência forense

Essa atividade pré-síncrona do primeiro encontro consistiu na resposta a uma pergunta baseada na leitura de Eriksson (2014) e duas baseadas na leitura de Robertson, Vignaux e Berger (2016).

A primeira pergunta dizia: *“O conhecimento leigo sobre Fonética Forense, muitas vezes influenciado pelo ‘maravilhoso mundo dos filmes e seriados policiais’, pode nos levar a pensar que identificar um indivíduo por sua voz e fala trata-se de uma tarefa simples e totalmente automática, realizada de maneira rápida e eficaz, por exemplo, pela comparação visual de espectrogramas – o que não é verdade. Mas, por que não podemos assumir que o padrão representado por um espectrograma se equipara à fala de um indivíduo da mesma forma que a impressão digital corresponde ao padrão da superfície de um dedo?”*.

Além da resposta objetiva à questão, alguns alunos reportaram que, antes do contato com as leituras introdutórias, acreditavam que o reconhecimento de falantes era uma tarefa intuitiva e totalmente automatizada. Conforme comentado na questão, esse relato ilustra a difusão de um estereótipo sobre a condução de práticas forenses

sustentado, principalmente, pela maneira como essas práticas são representadas em produções ficcionais. Entretanto, após a introdução dos alunos à bibliografia do curso, todas as respostas foram categóricas em apontar a principal razão que faz a tarefa de reconhecimento de falantes ser um grande desafio: a variabilidade da fala.

As fontes de variabilidade apontadas nas respostas puderam ser agrupadas em duas categorias: linguísticas e extralinguísticas. Dentre os fatores linguísticos, foram destacados: o contexto linguístico de produção dos sons da fala, o dialeto, disfarces vocais envolvendo modificações entoacionais e/ou articulatórias e a qualidade de voz. Como fatores extralinguísticos, foram mencionados: a qualidade acústica das gravações (fator relacionado à presença de ruídos ambientais, técnicos e de sobreposição de fala), a não contemporaneidade e/ou a duração das amostras de fala comparadas, a (não) familiaridade entre os falantes, o estado de saúde e/ou emocional, a idade, as diferenças fisiológicas, as alterações hormonais e o uso de substâncias químicas (como entorpecentes, álcool e anabolizantes).

A segunda e a terceira perguntas apresentavam a descrição de três princípios fundamentais de práticas da ciência forense, a saber: o Princípio de Locard, o Princípio da individualidade e o Princípio da individualização (ROBERTSON; VIGNAUX; BERGER, 2016) e diziam: *“Em que medida material linguístico de forma geral e de natureza fonético-fonológica em particular se adequa aos princípios apresentados acima? Quais são as possibilidades e os limites da atribuição de material linguístico a um falante/usuário em particular?”*.

Quanto à primeira questão, relacionada ao Princípio de Locard, os alunos mencionaram como traços deixados por um falante na cena do crime: material linguístico proveniente de gravações ou escrita e de natureza fonético-fonológica, principalmente, mas também sintática, morfológica, semântica, lexical e discursiva, e que pode indicar marcas dialetais, como a palatalização de /t d s/ e o abaixamento de vogais médias átonas; características fisiológicas provenientes de aparelho fonador, cuja dimensão e configuração diferem entre homens e mulheres, por exemplo; e a memória de testemunhas auriculares em crimes envolvendo-as. Como traços que o falante pode levar da cena do crime foram apontados ruídos ou sons de fundo presentes em gravações questionadas, os quais podem dar pistas sobre o local onde estas ocorreram.

Quanto ao Princípio da individualidade, as respostas mencionaram a variabilidade presente na fala, a qual garante que duas amostras de fala produzidas por um mesmo falante nunca sejam exatamente iguais. Além disso, mencionaram, ainda, que os vestígios deixados pelo falante (cf. Princípio de Locard) podem revelar características idiossincráticas, as quais, descartada a possibilidade de coincidência casual, podem indicar a mesma fonte, conforme assegurado pelo Princípio da individualização.

As respostas indicaram como possibilidades de atribuição de material linguístico a um mesmo falante o elevado número de similaridades entre os materiais comparados, o que permite um maior número de análises comparativas e o emprego de diferentes técnicas de análise. Como limites a essa atribuição foram citadas as diferenças de qualidade acústica entre os materiais comparados (gravação interceptada *versus* controlada), a imprecisão no uso das técnicas, a deterioração da memória acústica de testemunhas auriculares e o tempo decorrido entre a produção da prova e a obtenção do material de comparação.

A análise geral das respostas indicou um elevado grau de consciência por parte dos participantes acerca de fenômenos linguísticos inerentes à fala, em especial, o efeito de uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos na variabilidade da fala. Mesmo antes do encontro síncrono e da discussão de conteúdos do curso, os alunos demonstraram em suas respostas conhecimentos que estão relacionados ao próprio funcionamento das línguas naturais. Destaca-se, também, a presença e o uso apropriado feito por parte dos participantes, de termos técnicos da Linguística e da Fonética Forense, como “palatalização” e “abaixamento”, referentes a processos fonológicos, e “idiosincrasias” e “amostras (não) contemporâneas”, recuperados das leituras indicadas para o primeiro encontro síncrono.

Perfil linguístico

De forma geral, embora as respostas dadas pelos participantes às perguntas sobre a presença de idiosincrasias (tanto no nível articulatório quanto em outros níveis linguísticos) e características de qualidade de voz tenham demonstrado algumas limitações, que comentaremos a seguir, elas também sinalizaram aspectos interessantes a serem considerados nas práticas fonético-forenses.

Uma das limitações encontradas para a análise das amostras em PB diz respeito ao uso de vocabulário não técnico, baseado em impressões vocais sobre as amostras analisadas. Na descrição de idiosincrasias no nível articulatório, por exemplo, muitas descrições não foram feitas em termos dos ajustes acústico-articulatórios objetivos responsáveis pelas idiosincrasias, mas sim recorrendo a impressões emocionais, discursivas e/ou pragmáticas evocadas pelas falas analisadas. Exemplos disso são descrições como:

1. “Me pareceu uma voz animada, empolgante (pensei em um *coach*).”
2. “[...] só achei uma voz tranquila, de alguém experiente.”

Além disso, muitas descrições de características de qualidade de voz fizeram uso de rótulos mais ou menos correntes no uso comum da língua, geralmente associados à área da música, a estados fisiológicos cotidianos, como gripes e resfriados, ou a disfonias funcionais, causadas por uso inadequado da voz. Exemplos de rótulos dessa natureza que apareceram nas respostas são: voz nasalizada, rouca, áspera, grave e aguda⁸.

No entanto, o uso de rótulos não técnicos não é de todo mal, uma vez que, em situações envolvendo testemunhas auriculares, provavelmente esses rótulos estarão presentes e caberá ao foneticista forense relacioná-los a características acústicas da voz-alvo. Além disso, é importante considerar a intuição linguística de ouvintes não treinados em tarefas fonético-forenses como essas, uma vez que ouvintes leigos são capazes de atribuir de forma consistente rótulos descritivos a amostras de voz (WATT; BURNS, 2012). Por isso, estudos que correlacionem rótulos não técnicos, dados por ouvintes leigos, a descrições técnicas de qualidade de voz e/ou articulatórias são necessários para aprimorar e otimizar o trabalho dos peritos nessas situações.

Por outro lado, nas amostras em inglês britânico, idioma distinto da língua nativa dos participantes, a descrição das características linguísticas das vozes-alvo foi aprimorada em relação ao uso de termos técnicos. Algumas das descrições apresentaram termos e/ou símbolos fonéticos para se referir a características dos sotaques dos falantes, por exemplo, a menção ao desvozeamento de sons róticos em posição de coda silábica e à produção da oclusiva alveolodental vozeada ([d]) ao invés da fricativa dental vozeada ([ð]). Esse resultado demonstra que, para esse conjunto de dados, os alunos, no geral, deram mais importância à "forma" linguística, isto é, a características acústico-articulatórias das vozes analisadas. Ao comparar esse resultado com aquele das amostras de fala do PB, observa-se que o conteúdo da mensagem pode ter um peso na tarefa perceptiva desempenhada por ouvintes leigos. Por isso, também é importante que o foneticista forense leve esse fato em consideração ao fazer uso dessas descrições.

Outro fator percebido neste exercício diz respeito ao impacto da qualidade acústica das gravações na análise das amostras de fala em inglês britânico. Essas amostras foram obtidas na década de 1980, quando da elaboração do VPA, e disponibilizadas por meio de gravações em fitas cassetes (LAVIER, 1980). Devido a isso, possuem qualidade acústica inferior às demais gravações do conjunto de áudios, que foram obtidas por meio de equipamentos e tecnologias de gravação mais desenvolvidos. A dificuldade de análise em função da qualidade acústica dessas gravações foi demonstrada por meio de comentários como:

⁸ Também apareceram termos mais técnicos ou pouco usuais na linguagem ordinária, como voz gutural e crepitante. Porém, nesses casos, não sabemos com que grau de precisão esses termos foram usados, pois um termo como "gutural" pode se referir a alterações vocais produzidas por diferentes estratégias articulatórias e/ou fonatórias.

3. “Parece uma gravação antiga, televisionada, talvez da década de 50.”
4. “Áudio abafado, com muito ruído.”
5. “Qualidade antiga, demorei um pouco para poder identificar.”

Esses comentários reforçam observações feitas por Barbosa *et al.* (2018) no Protocolo Geral para Exame de Comparação de Locutor de que a baixa qualidade acústica de gravações pode afetar tarefas perceptivas (e, conseqüentemente, acústicas) conduzidas em materiais de fala.

Quanto às respostas dos participantes referentes à identificação de idiossincrasias de natureza linguística e seu potencial de discriminar falantes, ocorreram relatos como:

6. “não monotongou em ‘justificou’”.

Embora a observação seja correta do ponto de vista observacional, uma vez que o processo fonológico mencionado no exemplo (monotongação) de fato foi aplicado na amostra em questão, o peso que esse fenômeno teria enquanto evidência sociofonética numa tarefa de Comparação de Locutor (doravante CL) é provavelmente baixo, uma vez que é amplamente difundido no território brasileiro e usado por diferentes grupos sociais. Por outro lado, observações de fenômenos de caráter morfossintático, como o aludido no exemplo 7, podem ter um peso discriminante maior, dados os condicionantes diastrático e diatópico a que podem estar associados.

7. “(uso) ‘de’ minha mãe ao invés ‘da’ (minha mãe).”

Devido ao fato de tarefas de CL buscarem idealmente por características linguísticas com alta variabilidade interfalante e baixa variabilidade intrafalante (NOLAN, 1993), essas respostas ensejaram uma discussão no encontro síncrono sobre o potencial de uso de evidências sociofonéticas em práticas fonético-forenses, em especial o fato de que não basta identificar os fenômenos linguísticos presentes no material de fala, é preciso também (e principalmente) avaliar qual o potencial discriminante que possuem (BRESCANCINI; GONÇALVES, 2020).

Comentamos agora as variações encontradas nas idades atribuídas aos falantes de cada uma das cinco amostras analisadas. Vale ressaltar que esses comentários não levarão em conta as taxas de acerto e erro das estimativas dadas pelos participantes,

pois informações sobre as idades dos falantes não foram fornecidas nos materiais de onde retiramos as amostras. Os resultados mostraram que as estimativas para a maioria dos falantes ficaram abaixo dos 50 anos e se concentraram em faixas com variações de até 14 anos. A idade estimada para o primeiro falante brasileiro concentrou-se na faixa de 31 a 45 anos e para a segunda falante brasileira na faixa de 26 a 35 anos. Em ambos os casos, essas faixas representaram em torno de 58% das escolhas dos ouvintes. Já as idades estimadas tanto para a terceira falante brasileira quanto para o quinto falante estrangeiro concentraram-se na faixa de 36 a 50 anos, as quais foram responsáveis por aproximadamente 69% e 89% das respostas, respectivamente. A situação foi diferente apenas para o quarto falante estrangeiro, cuja estimativa de idade distribuiu-se em diferentes faixas etárias. Embora não tenhamos como calcular a taxa de acerto dessas respostas, esses resultados são interessantes porque, de modo geral, apontam para uma consistência entre as estimativas dos participantes.

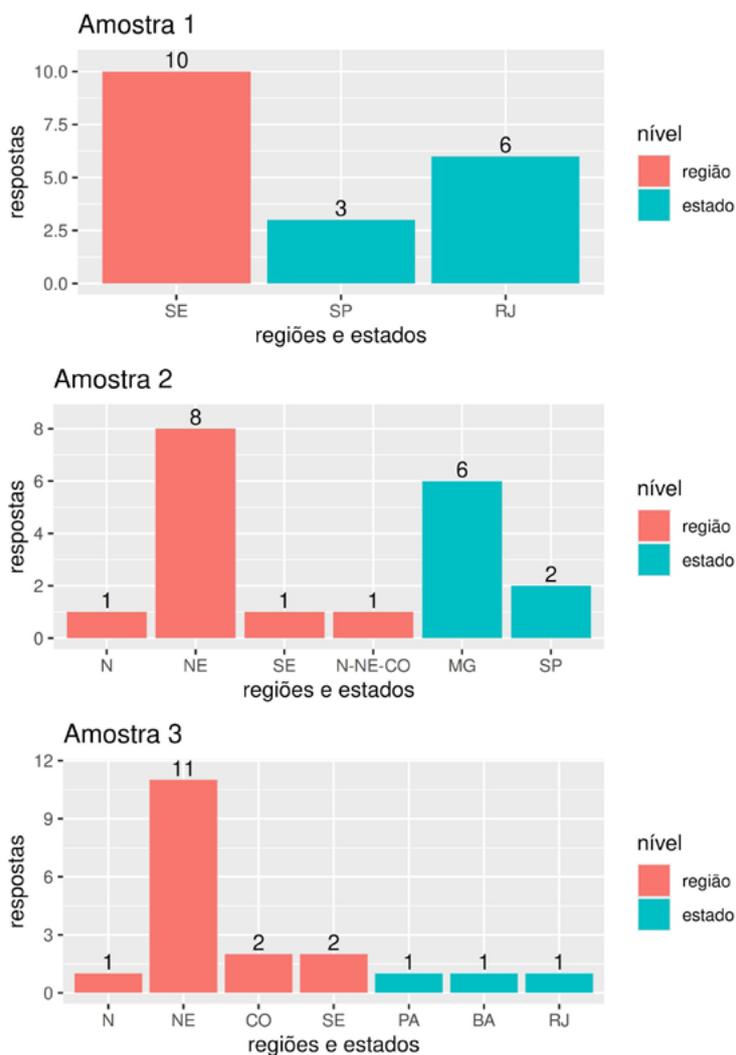
Por fim, cabe-nos comentar sobre as respostas dos participantes em relação à proveniência geográfica dos falantes das amostras 1 a 3. O falante da amostra 1 é natural do Rio de Janeiro. Em torno de 84% das respostas indicaram corretamente a origem do falante, embora em 53% dos casos a região Sudeste tenha sido mencionada e apenas em 31% o estado do Rio de Janeiro tenha sido especificamente apontado. O restante das respostas indicou erroneamente o estado de São Paulo como a origem. Nenhum outro estado ou região é citado. A identificação foi mais precisa, provavelmente pelo fato de a maior parte dos participantes também ser da região SE. Além disso, muitos declararam ter familiaridade com a variedade “carioca”.

A falante da amostra 2 é da cidade de Mariana, estado de Minas Gerais (MG). Apenas 31% das respostas apontaram corretamente o estado de MG como a origem. É notável que em torno de 42% das respostas apontem a região Nordeste como a origem. Uma hipótese para a predominância dessa resposta errônea é o fato de a falante produzir na amostra abertura das vogais pretônicas /e o/ nas palavras *morava*, *morar* e *apegada*, além de alongar de forma perceptível algumas das sílabas tônicas, traços comumente associados a variedades faladas na região NE. O fato de uma porcentagem muito alta dos participantes ter respondido no questionário pós-curso ter familiaridade com variedades dessa região pode ser também um fator que tenha colaborado para a identificação errônea da origem da falante. A indicação de origem dessa amostra foi a menos precisa. Entre as respostas coletadas aparecem a região Norte e uma que englobava num rótulo só as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, nenhuma das quais a região a que pertence o estado de Minas Gerais.

A falante da amostra 3 é natural da cidade de Recife, estado de Pernambuco. Do total de respostas, 58% identificaram corretamente a região Nordeste como origem da falante. Outras regiões que não a NE foram mencionadas em 26% das respostas. Das respostas que mencionaram estados específicos, 16% do total, nenhuma indicou Pernambuco

e duas das respostas são de estados fora do NE. Esse resultado é interessante, na medida em que corrobora o julgamento dos participantes a respeito de sua familiaridade percebida com variedades daquela região – a região apareceu em 44% das respostas ao questionário aplicado após a realização do curso. Por outro lado, dadas as grandes diferenças linguísticas dentro de cada uma das grandes regiões brasileiras, um perfil que indica apenas a região reduz o espectro de possibilidades, mas ainda tem um grau de incerteza razoável. É interessante analisar a maneira como a região NE aparece nas respostas tanto a respeito da amostra 2 quanto da 3.

Figura 3. Atividade de perfil linguístico: respostas dos participantes a respeito da origem geográfica dos falantes nas três amostras do português brasileiro. As respostas especificaram região geográfica ou um estado da federação específico

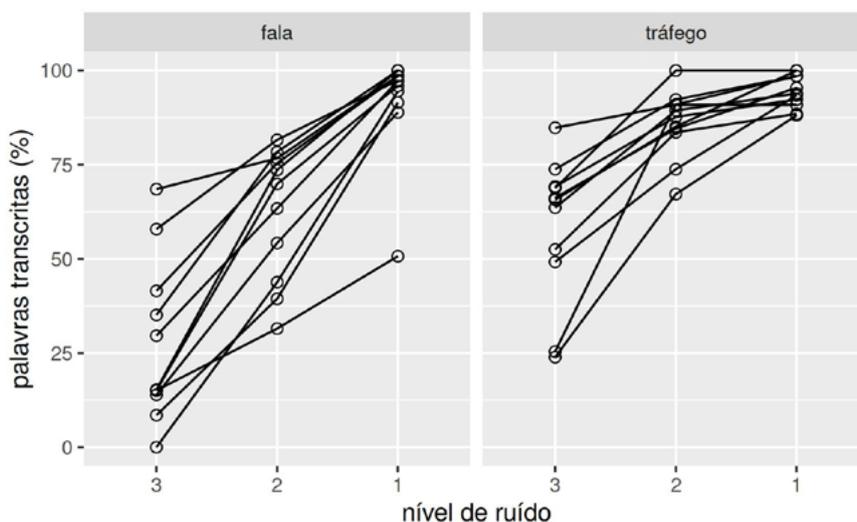


Fonte: Elaboração própria

Transcrição de fala em ruído

Como descrevemos anteriormente, nesta tarefa os participantes deveriam fazer a transcrição ortográfica de duas amostras de fala, cada uma encoberta por ruídos de diferentes intensidades e de diferente tipo. Para cada tipo de ruído havia quatro níveis de ruído, desde o nível "0", no qual não havia ruído adicionado até o nível "3", no qual o ruído tinha a maior intensidade e a relação sinal ruído era a pior. Assumimos que no nível de ruído "0" cada participante seria capaz de transcrever a totalidade das palavras presentes na gravação e por isso omitimos esse nível no gráfico. Em cada caixa da figura, o nível de ruído diminui da esquerda para a direita no eixo horizontal. A observação do gráfico mostra que a porcentagem de palavras transcritas aumenta conforme diminui o ruído, muito embora a proporção no aumento seja diferente para os dois tipos de ruído. Cada linha liga três círculos, que são os percentuais transcritos por um mesmo participante nos três níveis. Esse recurso permite ver como os diferentes participantes variam entre si. Alguns conseguem transcrever mais palavras dos que os outros, independentemente do nível de ruído.

Figura 4. Porcentagem de palavras transcritas nos níveis de ruído 3, 2 e 1 relação ao total de palavras no nível de ruído 0 (sem ruído adicionado)



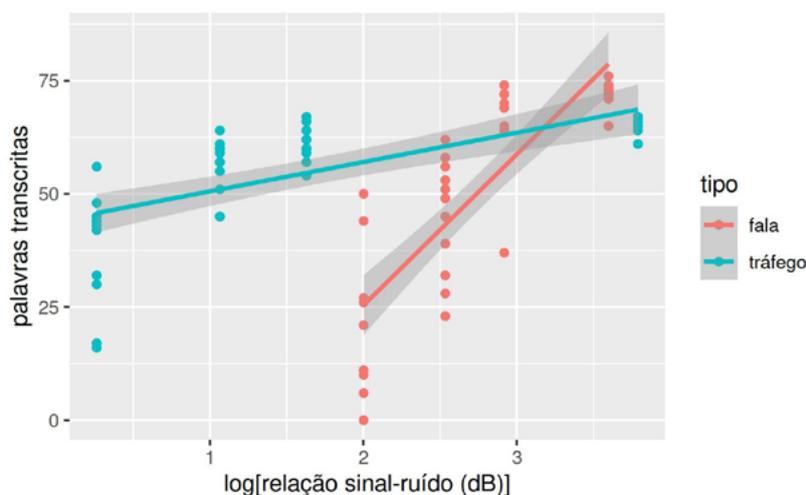
Fonte: Elaboração própria

Em cada caixa da figura, o nível de ruído diminui da esquerda para a direita no eixo horizontal. A observação do gráfico mostra que a porcentagem de palavras transcritas aumenta conforme diminui o ruído, muito embora a proporção no aumento seja diferente para os dois tipos de ruído. Cada linha liga três círculos, que são os percentuais transcritos por um mesmo participante nos três níveis. Esse recurso permite ver como os diferentes participantes variam entre si. Alguns conseguem transcrever mais palavras do que os outros, independentemente do nível de ruído.

Comparando a média dos dois tipos de ruído nível a nível por meio de testes-*t* pareados⁹, vemos que no nível “3” a condição “fala” fica atrás da condição “tráfego” em média 31 pontos percentuais na medida de palavras transcritas [$t(10) = -4,94; p < 0,001$], uma diferença que é estatisticamente significativa; no nível “2”, a diferença entre as condições de ruído diminui para 22,2 pontos percentuais, diferença que também é estatisticamente significativa [$t(10) = 4,48; p = 0,001$]; finalmente, no nível “1”, a condição “fala” fica atrás em média -2,26% da condição “tráfego” [$t(10) = -0,57; p = 0,58$], uma diferença que não é significativa – neste caso, ambos os tipos apresentam percentuais de transcrição muito próximos da totalidade das palavras das amostras (92,2% contra 94,4%).

A observação da dispersão vertical dos dados permite fazer a hipótese de que o desempenho na transcrição não é uniforme, tanto no que diz respeito ao tipo de ruído quanto aos níveis. Um teste-*F* para comparação das variâncias dos valores dos dois tipos de ruído, agrupando os três níveis, indica que a diferença é significativa, com a do grupo “fala” sendo maior do que a do grupo “tráfego” [$F(32, 32) = 2,67; p = 0,007$]. Fazendo a comparação entre os tipos de ruído nível a nível, os testes mostram que no nível “3” a diferença não é significativa (SD: fala 21; tráfego 18,5) [$F(10, 10) = 1,28; p = 0,7$]; no nível “2” a diferença é significativa, a variância do tipo “fala” apresentando o maior dos valores (SD: fala 17,6; tráfego 9) [$F(10, 10) = 3,83; p = 0,045$]; no nível “1” a diferença também é significativa e na mesma direção (SD: fala 14,2; tráfego 4,5) [$F(10, 10) = 10,1; p = 0,001$]. De modo geral, os resultados mostram que a variabilidade no desempenho da transcrição tende a diminuir conforme diminui o nível de ruído que encobre a fala-alvo, embora o ruído de tipo “fala” provoque um nível maior de variabilidade entre os transcritores.

Figura 5. Número absoluto de palavras transcritas em função do valor da relação sinal-ruído (valor em dB convertido para seu logaritmo). As duas condições de ruído são representadas por cores diferentes. As linhas contínuas são dadas pelas equações de regressão linear que melhor aproximam os dados de cada condição de ruído



Fonte: Elaboração própria

⁹ Assumimos para as análises estatísticas um limiar de 5% para o erro do tipo 1.

O gráfico da figura 5 mostra o número absoluto de palavras transcritas em função da relação sinal-ruído de todas as quatro amostras de cada condição de ruído, incluindo o nível "0", ou seja, sem nenhum ruído adicionado. As retas de regressão mostram que a variação na queda no número de palavras transcritas conforme a diminuição da relação sinal-ruído não é similar quando comparamos os dois tipos de ruído. A análise de regressão do número de palavras transcritas tomado em função do logaritmo do valor da relação sinal-ruído. Para a condição de ruído "fala", a reta de regressão encontrada foi significativa [$F(1, 42) = 92,4; p < 0,001$], com R^2 de 0,69, coeficiente de inclinação igual a 33,4 [$t(42) = 9,71; p < 0,001$] e intercepto igual a -41,4 palavras [$t(42) = -4,26; p < 0,001$]. Para a condição de ruído "tráfego", a reta de regressão encontrada foi significativa [$F(1, 42) = 34,9; p < 0,001$], com R^2 de 0,45, coeficiente de inclinação igual a 6,48 [$t(42) = 5,91; p < 0,001$] e intercepto igual a 44,1 palavras [$t(42) = 18,8; p < 0,001$]. Os resultados apontam que tanto os interceptos quanto o coeficiente de inclinação das duas retas são bastante diferentes: na condição "fala", o aumento na relação sinal ruído provoca um aumento maior no número de palavras transcritas do que na condição "tráfego"; a diferença no intercepto indica que na condição "fala" o número de palavras transcritas chegaria a zero com a queda na relação sinal-ruído muito antes do que na condição "tráfego".

É interessante notar que os valores da relação sinal-ruído da condição "tráfego" dos níveis "1" a "3" são todos menores do que os níveis "1" a "3" da condição "fala". Mesmo assim, o gradiente de queda no número de palavras transcritas na condição "tráfego" é significativamente menor em comparação ao da condição "fala". Esses resultados sugerem que o tipo de ruído que é sobreposto à fala-alvo tem um impacto maior do que a relação sinal ruído. Há boas hipóteses para explicar porque o ruído de fala exerce um efeito mais disruptivo na atividade de transcrição: o ruído de tráfego tem um perfil de variação espectral relativamente estável ao longo do tempo, enquanto a fala apresenta flutuações espectrais não previsíveis. Além disso, na situação de transcrição na condição de ruído "fala", a tarefa de concentrar a atenção na fala-alvo e inibir a percepção da fala sobreposta é mais custosa cognitivamente do que a de inibir um ruído uniforme, que, portanto, tem muito menos características em comum com a fala-alvo. Em todos os relatórios apresentados pelos participantes, houve comentários a respeito da maior dificuldade causada pela condição de ruído "fala".

O número total de palavras transcritas por um dos instrutores do curso nas amostras (e usado como referência) é 73 e 65 nas condições "fala" e "tráfego", respectivamente. Como é possível ver na figura 4, houve variação no número total de palavras transcritas pelos participantes, mesmo na amostra sem nenhum ruído adicionado (observar as duas séries de valores mais à direita na figura 4). Na condição "fala", a mediana foi de 73 palavras, com mínimo de 65 e máximo de 76 e na condição "tráfego", a mediana foi de 65 palavras, com mínimo de 61 e máximo de 67. As medianas coincidiram com o total usado como referência. Nos casos em que os participantes registraram um número maior do que o de referência, isso se deveu, em geral, a casos de marcadores conversacionais ou disfluências que foram registrados, embora as instruções recomendassem que casos

como esses fossem ignorados. Houve também casos em que a falante nas amostras a serem transcritas produziu contrações (como “pra”), que foram registradas por alguns dos participantes na forma expandida na transcrição (“para a”).

Ainda a respeito da análise quantitativa, as instruções para a atividade incluíram uma informação adicional, que era o cômputo, em cada nível de ruído, das palavras transcritas corretamente. A ideia era chamar a atenção para o fato de que nem todas as palavras transcritas correspondem ao que de fato foi dito (tomando por base a transcrição no nível 0 de ruído). Apenas uma participante relatou essa informação. Na condição de ruído “tráfego”, o número de erros na transcrição para os níveis 3, 2, e 1 foram, respectivamente 4, 3 e 0. Na condição de ruído “fala”, o número de erros nos níveis 3, 2 e 1 foram, respectivamente, 17, 13 e 1. Corroborando os resultados anteriores, este mostra que o ruído de tipo “fala” tem poder maior de dificultar a transcrição em relação ao ruído da condição “tráfego”. No caso específico, aumenta a chance não de impedir a audição da fala, mas de uma percepção errada do que foi ouvido.

Além da análise quantitativa, cujos resultados agregados descrevemos acima, as instruções para a atividade de transcrição pediram aos participantes que refletissem linguisticamente a respeito das dificuldades que tiveram para realizar a transcrição: o que foi mais difícil ou impossível de transcrever? O que foi transcrito de forma errada? Algum fator linguístico poderia explicar o erro de transcrição? Discutiremos a seguir os comentários feitos pelos participantes a esse respeito.

Os comentários de caráter mais geral foram na direção de dizer que a dificuldade de transcrição foi maior nos trechos produzidos com taxa de elocução mais alta e menos proeminência prosódica, em especial com menor intensidade. Apontou-se também que palavras gramaticais, aquelas usadas para dar coesão textual e preenchedores conversacionais, especialmente (embora não só) os monossílabos, foram mais difíceis de transcrever – os exemplos arrolados foram palavras como “não”, “que”, “daí”.

Alguns participantes listaram parte dos seus erros de transcrição e esboçaram análises que apontaram possíveis mecanismos linguísticos que poderiam explicar esses erros. Apresentamos a seguir uma seleção deles e das hipóteses levantadas pelos participantes. Trechos entre parênteses são expressões usadas pelos próprios participantes em seus relatórios. Na apresentação dos erros, o que vem antes da seta indica a transcrição correta e o que vem depois o que foi efetivamente transcrito pelo participante.

Uma classe de erros é explicada pela dificuldade de categorização fonética de certos sons em função do ruído:

8. *daí* → *aí*: “não foi possível ouvir a explosão (soltura da oclusiva) do /d/”
9. Dificuldade no trecho *que não sei o quê*, causada pela “predominância de consoantes desvozeadas”, cuja audição teria sido dificultada na condição de ruído de tráfego.
10. *ficando assim um tempo parada* → *ficando separada*: dificuldade de percepção da fricativa /s/ em *assim*.
11. *que não sobra* → *e não sobra*: ruído da soltura da oclusão do /k/ não foi escutado.
12. *não* → *um*: manteve-se a “percepção do traço da nasalidade” na palavra.

Alguns participantes apontaram o papel importante do processamento *top down* na compreensão da fala, que cria expectativas a partir do contexto dado pela narrativa e preenchem lacunas deixadas quando o processamento *bottom up* do sinal acústico sofre com a degradação causada pelo ruído.

13. 13. *ver se eu ainda tava* → *ver se eu tentava*: dificuldade de percepção da sonorização do /d/ em *ainda* levou ao que o participante chamou de “inferência semântica”.
14. *que, assim, você acaba* → *porque, assim, você acaba*: “tendo escutado a sílaba tônica /ke/ ao lado da palavra ‘assim’, concluí ser ‘porque, assim’. Provavelmente mantive essa escuta errônea porque o contexto semântico também reforçava a hipótese de ser uma oração explicativa”.
15. *você acaba doando sua vida* → *você acaba dando conta*: a troca foi atribuída por conta da “intuição linguística relacionada a *collocations* da língua”, isto é, *acaba* seguido de *dando conta* é uma combinação frequente na língua.
16. 16. *você acaba doando sua vida* → *acaba doando muito*: uma troca semelhante à anterior, mas atribuída à “inferência semântica”.

Considerações sobre os resultados

Estudantes e pesquisadores da área de Letras e Linguística constituem um público especialmente apto a desenvolver conhecimentos na área da Fonética Forense. Em primeiro lugar, o interesse e a curiosidade prévios que demonstram em relação ao assunto tornam esse grupo aberto aos novos conhecimentos. Em segundo lugar, porque a formação acadêmica que esse público recebe o equipa com uma sensibilidade para os fenômenos linguísticos, além de conceitos e um vocabulário técnico que são fundamentais para a pesquisa e o trabalho na área da Fonética Forense. Nos comentários às respostas da primeira atividade pré-síncrona, ressaltamos que os participantes compreendem bem como a natureza do fenômeno linguístico implica que ele se manifeste de maneira muito flexível e adaptada ao contexto, de forma que um mesmo falante pode apresentar padrões muito variáveis tanto do ponto de vista da fala propriamente dita quanto de padrões linguísticos de outros níveis (sintático, escolha lexical etc.). Essa compreensão é muito importante para entender o potencial e as limitações do trabalho na Fonética Forense. A capacidade de entender analiticamente essas dimensões da variabilidade da fala é um dos diferenciais relevantes da atuação de um profissional formado em Letras ou Linguística em equipes que trabalham em Fonética Forense.

Essa aptidão e adaptabilidade a novas tarefas evidencia-se também em outros exercícios, como o de transcrição da fala em situação de ruído. Os resultados mostraram que os participantes têm uma boa percepção das razões linguísticas pelas quais um tipo de ruído é mais prejudicial à tarefa de transcrição e, mais importante, são capazes de identificar mecanismos linguísticos que podem subjazer aos erros de transcrição que cometem. Essa habilidade, em particular, é importante na medida em que isso permite entender que a transcrição no contexto forense não exige apenas um “bom ouvido”, mas um entendimento de que a compreensão da fala implica não só a percepção do sinal de fala quanto sua integração com fatores *top-down*, como expectativas criadas pelo contexto semântico e pragmático. O entendimento dos processos linguísticos que subjazem a transcrição permite um maior realismo em relação à capacidade de um transcritor humano e o entendimento da necessidade de um treinamento técnico rigoroso para realizar a tarefa (FRASER, 2003).

No exercício que simulou a elaboração de perfis linguísticos, os participantes mostraram habilidade de avaliar as amostras de fala de maneira mais objetiva e analítica, sobretudo de aspectos segmentais, e o vocabulário técnico que apareceu foi usado de maneira apropriada. Em relação à qualidade de voz, notamos a predominância de avaliações de natureza impressionística ou o uso de um vocabulário mais específico, como voz rouca ou gutural, embora usados com a mesma carga de ambiguidade encontrada no emprego cotidiano desses termos. Notamos, também, a ausência de menção a características prosódicas, mesmo que feita de forma impressionística e não técnica. Entendemos que essas observações se explicam pela exposição relativamente limitada aos temas de Fonética e Fonologia que parte dos cursos de Letras e Linguística proporcionam aos

estudantes. A Fonética e a Fonologia são tematizadas, no geral, apenas em uma disciplina introdutória no início do curso, nem sempre ministrada por um docente especializado no assunto. Por conta disso, dificilmente assuntos como prosódia e qualidade de voz poderão ser abordados para além do nível mais elementar. Devemos também notar que, na comunidade acadêmica brasileira, o tema da qualidade de voz historicamente foi mais pesquisado pela área da fonoaudiologia e só mais recentemente passou a ser um tema de pesquisa mais frequente entre os linguistas.

Ainda em relação à atividade de elaboração de perfis linguísticos, notamos que a habilidade de identificar a proveniência geográfica dos falantes nas amostras é limitada à indicação das grandes regiões geográficas do país. Ressaltamos, sobretudo, o nível de confusão em relação à amostra 2, de uma falante de Minas Gerais, que recebeu mais indicações de origem incorretas do que corretas. Esse resultado parece incompatível com a autoavaliação dos participantes em relação ao grau de confiança em sua habilidade de identificar a origem de um falante por sua fala. Nessa pergunta, quase 70% das respostas indicaram graus 3 ou 4 para essa habilidade em uma escala entre 1 e 5. O resultado seria incompatível também com a autoavaliação dos participantes em relação ao seu grau de conhecimento de sociolinguística, que quase 60% dos participantes julgaram ser 4 em uma escala de 1 a 5. A interpretação que damos para esses resultados se divide em duas partes. Interpretamos o primeiro resultado, isto é, o fato de que os participantes julgam ter mais habilidade para reconhecer a origem geográfica de um falante do que de fato têm, como: (1) subestimação da diversidade real das variedades regionais ou (2) superestimação da abrangência do próprio repertório de diversidade linguística. Quanto à aparente contradição entre o grau de familiaridade alto com a área da sociolinguística e o desempenho mediano no reconhecimento da origem, nossa interpretação também é dupla: (1) o conhecimento da literatura, dos conceitos e das escolas da área de sociolinguística não é um bom preditor do conhecimento efetivo da variedade linguística do Brasil e (2) apesar da rica tradição de estudo da variação linguística que existe na comunidade acadêmica no Brasil (vide a existência de projetos como o NURC (CASTILHO, 1984), ALIB (AGUILERA; MILANI; MOTA, 2004) e VARSUL (VANDRESSEN, 1995), entre outros), a descrição dessa variabilidade parece não se traduzir, nos estudantes de Letras e Linguística, em um domínio mais consistente dessa variação.

A experiência do curso que descrevemos aqui, aliada às experiências anteriores que ambos os autores já tiveram ministrando cursos semelhantes, nos leva a propor algumas sugestões que podem ajudar a preparar ainda melhor egressos dos cursos de Letras e Linguística para atuar na área de Linguística ou Fonética Forenses. Em primeiro lugar, ampliar o espaço que a Fonética e Fonologia têm atualmente, para permitir a oferta de cursos básicos mais completos e também de disciplinas optativas, onde se possa discutir com mais abrangência e profundidade os temas da área. Em especial, há uma carência muito grande de cursos na área de Fonética Acústica, um requisito básico para atuar na área de Fonética Forense. Além disso, nos parece importante tematizar com mais frequência e mais profundidade a questão da variação linguística, não apenas no nível da

Fonética e da Fonologia, mas em todos os demais. Entendemos que o tema da variação deveria ser valorizado em todas as disciplinas e que mais atividades tematizassem o assunto, de maneira a aumentar significativamente a exposição dos estudantes à gama de variação linguística existente no Brasil e nos demais territórios da lusofonia. Entendemos que grande parte dos materiais didáticos de nível introdutório na área de Fonética e Fonologia voltados para o público universitário poderia explorar a variação nesse componente de maneira mais abrangente.

Esclarecemos que não queremos dizer com essas sugestões que os currículos de Letras e Linguística devam ser transformados em cursos preparatórios ou de especialização em Linguística ou Fonética Forenses. Aspectos mais especializados da área devem ser ensinados por profissionais especialistas com anos de experiência prática no contexto das instituições onde a profissão de perito é exercida. Acreditamos, no entanto, que aquilo que sugerimos representaria um incremento à formação dos estudantes para atuação em diversos campos, não apenas na área da Fonética Forense.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A.; MILANI, G. A. L.; MOTA, J. A. (ed.). *Projeto Atlas Lingüístico do Brasil – Documentos I*. Salvador: ILUFBA–EDUFBA, 2004.

ARANTES, P. *Parantes/porcentagem_palavras: Initial release*. [s.l.] Zenodo, 2020. Disponível em: https://github.com/parantes/porcentagem_palavras. Acesso em: 05 mar. 2021.

BARBOSA, P. A.; CARRENHO, J. M.; CAZUMBA, L. A. F.; CONSTANTINI, A. C.; MACHADO, A. P.; PASSETTI, R. R.; SANCHES, A. P.; SILVA, B. A. *Protocolo Geral para Exame de Comparação de Locutor*. Campinas: Grupo de Estudos em Fonética Forense (GEFF), IEL/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1I-bcm5uVLgaiZDQpci8agkJMf2fdULXf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BOERSMA, P. Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, v. 5, n. 9/10, p. 341-345, 2001.

BRESCANCINI, C. R.; GONÇALVES, C. S. O peso da evidência sociofonética na perícia de Comparação de Locutor. In: BARBOSA, P. A.; CAZUMBA, L. A. F.; CONSTANTINI, A. C.; MACHADO, A. P.; PASSETTI, R. R.; SANCHES, A. P. (org.). *Análise Fonético-Forense: em tarefa de Comparação de Locutor*. Campinas: Millenium Editora, 2020. p. 67-87.

CASTILHO, A. T. de. Informações sobre o Projeto de Estudo da Norma Urbana Lingüística Culta (Projeto NURC). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 6, p. 187-190, 1984.

ERIKSSON, A. Tutorial sobre Fonética Forense. *ReVEL*, v. 12, n. 23, p. 297-322, 2014.

FRASER, H. Issues in transcription: factors affecting the reliability of transcripts as evidence in legal cases. *Forensic Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 203-226, 2003.

LAVIER, J. *The phonetic description of voice quality*. New York: Cambridge University Press, 1980.

NOLAN, F. *The Phonetic Bases of Speaker Recognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

ROBERTSON, B.; VIGNAUX, G. A.; BERGER, C. E. H. *Interpreting Evidence: Evaluating Forensic Science in the Courtroom*. Oxford: John Wiley & Sons Inc, 2016.

VANDRESSEN, P. O Projeto Varsul: avaliação e perspectivas sobre pesquisas do português falado na Região Sul. Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino. *Anais...* Maceió: EDUFAL, 1995.

WATT, D.; BURNS, J. Verbal descriptions of voice quality differences among untrained listeners. *York Papers in Linguistics*, v. 12a, p. 1-28, jun. 2012.

O espaço da tradução em âmbito institucional: considerações sobre os contextos acadêmico e governamental sob a ótica da virada do poder

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3074>

Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto¹

Resumo

Neste artigo, será realizada uma breve retrospectiva sobre o desenvolvimento da área de Estudos da Tradução, a fim de compreender de que forma as diversas influências históricas definiram seu atual estado-da-arte e o processo de institucionalização da disciplina. Com base em Snell-Hornby (2006) e Blume e Peterle (2013), serão analisados nove perfis de seleções públicas de concursos e credenciamentos, a fim de tecer considerações sobre o efetivo espaço da tradução (e do tradutor) no âmbito institucional. Como resultado, observou-se que, embora um passo importante tenha sido dado no sentido de oferecer espaço institucional para a tradução e, principalmente, para o tradutor, essa mudança de paradigma, como denomina Lambert (2013), ainda ocorre de forma bastante paulatina, sem necessariamente conferir-lhes a devida expressividade em procedimentos estabelecidos dentro dessas instituições.

Palavras-chave: estudos da tradução; tradução institucional; tradução especializada.

¹ Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; rafaela.peixoto@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-3504-8405>

The space of translation within the institutional realm: considerations on academic and governmental contexts from the perspective of the power turn

Abstract

In this paper, a brief overview of developments in the field of Translation Studies will be presented, to understand how several historical influences defined its current state-of-the-art and institutionalization process. Based on Snell-Hornby (2006), and Blume and Peterle (2013), nine profiles of competitive examinations and selection processes will be analyzed, in order to draw considerations on the actual space of translation (and translators) within the institutional realm. As a result, it was observed that despite the fact an important step has been taken towards providing institutional space to translation and, mainly, to the translator, this paradigm change, as mentioned by Lambert (2013), still occurs gradually, without necessarily stressing the significance of translation in procedures established within these institutions.

Keywords: translation studies; institutional translation; specialized translation.

Introdução

Neste artigo, será realizada uma breve retrospectiva sobre o desenvolvimento da área de Estudos da Tradução, a fim de compreender de que forma as diversas influências históricas definiram seu atual estado-da-arte e o processo de institucionalização da disciplina. Nesse contexto, com base nos pressupostos de Snell-Hornby (2006) e de Blume e Peterle (2013), serão analisados perfis de seleções públicas de concursos e credenciamentos, a fim de tecer considerações sobre o efetivo espaço da tradução (e do tradutor) no âmbito institucional, mais especificamente em entidades governamentais, sob a ótica da virada do poder.

É fato que, por ser tradicionalmente permeada de profissionais com formações diversas, há uma tendência a posicionar a profissão de tradutor apenas como uma atividade auxiliar, em que o conhecimento especializado se faz mais importante do que o conhecimento linguístico e o fazer tradutório. Nesse âmbito, são verificadas poucas oportunidades de trabalho efetivo em instituições governamentais, uma vez que profissionais de outras áreas, sobretudo técnicas, geralmente assumem o trabalho de tradução. Nas últimas duas décadas, é sabido que houve menos de dez concursos e alguns credenciamentos para a área de tradução, para candidatos com nível médio ou nível superior. Dessa forma, a fim de analisar a percepção do perfil do tradutor e a sua inserção em espaços institucionais, os editais de alguns desses concursos e credenciamentos foram contrastados, marcando algumas distinções de cargos, números de vagas, pré-requisitos, conhecimentos necessários para a seleção e atribuições do profissional. Com base

nessas análises, pretendeu-se verificar, sob a ótica da virada do poder, a amplitude das influências relativas ao espaço institucional da tradução (e do tradutor).

Metodologia

A metodologia deste trabalho consistiu na apreciação de nove editais de seleções públicas de concursos e credenciamentos, a fim de analisar qual o efetivo espaço da tradução (e do tradutor) no âmbito institucional, tendo em vista suas influências, sob a ótica da virada do poder (SNELL-HORNBY, 2006; BLUME; PETERLE, 2013). Para tanto, foram contrastados nove perfis de cargos de concursos e de funções credenciadas, conforme descrito em editais para provimento de vagas para (A1) uma universidade federal, (A2) uma instituição do Poder Legislativo, (A3) um órgão do Poder Executivo, (A4) uma fundação pública federal, (A5) uma Junta Comercial Estadual e (A6) uma empresa pública do Poder Executivo; e para (B1) uma instituição do Poder Legislativo, (B2) uma autarquia federal vinculada ao Poder Executivo e (B3) um órgão do Poder Executivo².

Breve retrospectiva do desenvolvimento dos estudos da tradução

Os estudos da tradução percorreram caminhos erráticos ao longo dos anos, defendendo, em alguns momentos, inclusive teorias já propostas anteriormente. Vermeer (1992 *apud* SNELL-HORNBY, 2006) propõe que o progresso do campo dos Estudos da Tradução deu-se de quatro formas: (1) mudança paradigmática; (2) mudança espiral peripatética; (3) círculo perfeito e (4) espiral zigue-zague. Na primeira, a mudança ocorreu com base em cisões completas; na seguinte, houve meandros e discussões que, ao final, levaram a uma evolução; na terceira, as discussões retomaram um mesmo ponto já estabelecido anteriormente, sem evolução propriamente dita; e, na última, houve debates intensos, mas, ao final, conseguiu-se avançar um pouco teoricamente.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a retomada de teorias já estudadas anteriormente causou certa estagnação no desenvolvimento dos estudos, elas também serviram para amadurecer perspectivas. Goethe, por exemplo, teve suas percepções reanalisadas e refutadas ao longo dos anos, mas, atualmente, sua ideia de que a tradução deveria localizar-se em um meio-termo, em busca de uma identidade própria, tem sido considerada um ponto de muita perspicácia acadêmica. Pode-se dizer que os estudos contemporâneos estão majoritariamente direcionados para essa perspectiva.

É fato que naquela época, em que ainda não havia uma base sólida para os estudos da tradução, era assentada a dicotomia entre palavra e sentido, originada nos estudos de Horácio e Cícero. E, a partir daí, havia uma oposição entre uma tradução meramente mecânica e uma tradução “genuína”, propriamente dita, que explorava a criatividade.

2 A fim de preservar a face das instituições cujos editais foram analisados neste artigo, optou-se por mencionar apenas o perfil organizacional dessas instituições.

Schleiermacher (1993) teceu considerações frutíferas sobre a distinção entre tradução literária e tradução científica. A equiparação de elementos da língua a signos matemáticos pode ser considerada uma percepção pioneira de conceitos futuros da área da linguística estruturalista, da terminologia e da tradução automática. Uma das maiores contribuições de Schleiermacher, com base nas máximas apresentadas por Goethe e retomada por outros autores no futuro, é a discussão sobre a necessidade de o leitor ir ao encontro do autor ou de o autor ir ao encontro do leitor. Schleiermacher, no entanto, concluiu que os dois caminhos são completamente separados e que, de fato, o autor e o leitor nunca se encontrariam (Cf. LEFEVERE, 1977 *apud* SNELL-HORNBY, 2006). Venuti, por seu turno, defende uma perspectiva de domesticação, que parece tender à normalização e ser de elaboração “frágil”, na medida em que é muito mais confortável apenas reescrever o texto sem ter um cuidado específico em manter características do texto-fonte, que podem ser mais difíceis de serem transpostas e/ou ressignificadas. No esteio dessa discussão, a tradução não precisa “lutar contra o sistema”, mas, em vez disso, “unir-se a ele”, com o intuito de agregar elementos que sejam enriquecedores para o texto da tradução, sem anular completamente a ideia do original.

Na sequência desse processo de desenvolvimento (não propriamente evolução cronológica) dos estudos da tradução, surgiram, após a Segunda Guerra Mundial, quando a tradução não-literária passou a ser mais valorizada, precursores imediatos que possuíam um *background* multicultural e raízes intelectuais, dentre os quais se destacou a Escola de Praga. Roman Jakobson, um de seus fundadores e também integrante da Escola do Formalismo Russo, criou, juntamente com Tynjanov, o conceito de “sistema de sistemas”, passando a tratar a língua como um sistema semiótico. Outro pesquisador da Escola de Praga, Levy, focalizou a tradução literária e idealizou um modelo de tradução que preconizava a compreensão, a interpretação e a transferência de sentido. Para ele, fidelidade e estilo artístico não eram autoexcludentes (SNELL-HORNBY, 2006).

É relevante trazer à baila que, em um cenário pós-guerra, a internacionalização do inglês fortaleceu as bases para uma perspectiva sobretudo funcionalista, em que processos hermenêuticos, defendidos por Paepcke, eram mais valorizados e o conceito de equivalência passou a ser questionado. Para ele, não era possível criar uma fórmula, uma espécie de *checklist*, como havia sido feito muitas vezes anteriormente, sobretudo em uma visão aristotélica de definição, por exemplo (Cf. PEIXOTO, 2020). A tradução deveria sobretudo abarcar aspectos culturais e linguísticos em toda a sua diversidade.

A ideia de um movimento hermenêutico, conforme teorizado por Steiner, defende que o entendimento e a ressignificação do texto original em uma tradução subentendem uma reescrita. Conforme explicitado por Snell-Hornby (2006), as etapas desse movimento hermenêutico compreenderiam: *initiative trust*, *aggression (or penetration)*, *incorporation (embodiment)* e *restitution*. Nessas etapas, haveria, respectivamente, uma percepção neutra do outro; uma incursão com vistas a extrair o que fosse interpretado como

relevante; o realocamento desse elemento que tivesse sido apropriado e o movimento final de ressignificação, em que o tradutor buscaria “equilibrar os sentidos” (*Ibidem*, p. 31). Haveria, portanto, uma desconstrução do significado original, para ser ressignificado conforme o julgado mais adequado pelo tradutor (Cf. SNELL-HORNBY, 2006).

Inserido nesse *background*, e em meio a um movimento de tentativa de delimitação da área, Holmes idealizou um modelo para a área de atividades de tradução, que foi esquematizado por Toury e propagado por Snell-Hornby em seu livro *Translation Studies: an integrated approach* (Cf. LAMBERT, 2010). Holmes optou por dar o nome de *Estudos da Tradução* à nova área, pois abarcaria considerações de estudos terminológicos e lexicográficos comparativos (ou contrastivos), linguística comparativa ou contrastiva e teoria da tradução. (Cf. HOLMES, 2000 [1976]). Denominar a nova área Estudos da Tradução foi, na verdade, um dos *insights* mais brilhantes do pesquisador, haja vista ter possibilitado uma abordagem mais plural, sem foco na teoria ou na prática apenas – tensão essa que, como relata Munday (2012 [2001]), acabava impondo óbices a alguns direcionamentos de estudo, considerados inicialmente pouco relevantes para abordagens teóricas, como no caso da tradução especializada.

Além disso, a perspicácia de Holmes de analisar uma abordagem pura descritiva sob a ótica de processo, produto ou função também possibilitou agrupar teorias que teriam sido consideradas bastante divergentes no que tange aos estudos da tradução. Snell-Hornby (1991 *apud* SHUTTLEWORTH; COWIE, 1997) ampliou o debate acerca das classificações importantes do campo de Estudos da Tradução, e destacou ser imprescindível abarcar desde a tradução literária até a tradução especializada, também englobando o campo da interpretação, geralmente negligenciado.

Atualmente o mapa proposto por Holmes é bastante questionado, sob a alegação de que os sentidos não poderiam ser totalmente elucidados somente com base em um produto, seja texto-fonte ou texto-alvo. Seria necessário considerar aspectos subjetivos, mediante análise do tradutor, viés que não é representado no “modelo” do autor. Arrojo (1998, *on-line*) afirma que ele “parece repetir a grande maioria de seus predecessores e contemporâneos em sua expectativa de que se pudesse, de alguma forma, organizar e unificar o que se pensa e prescreve em relação à tradução.”. Tal afirmação parece ser um pouco contundente, dado que o fato de delimitar um determinado escopo-base de uma análise não impede a consideração de outras influências. O mapa de Holmes parece não ter tido um intuito prescritivo, mas, ao contrário, tenciona promover uma apreciação mais complexa do texto. Como o próprio Holmes (2000 [1976]) explica, a escolha do termo “estudos” para denominar a área foi uma tentativa de não conferir um *status* muito rígido para a classificação idealizada.

Outros autores que criticam o mapa de Holmes são Pym (1998) e Toury (*apud* PYM, 1998). O primeiro autor faz a ressalva de que o mapa não assegura o devido espaço ao tradutor,

embora acredite que uma provável modificação do referido mapa poderia significar um enfraquecimento da área; Toury, por sua vez, afirma que o mapa buscaria promover uma “evolução controlada” dos Estudos da Tradução.

Uma alternativa seria não focalizar a delimitação da área de estudos da tradução, mas, sim, as possibilidades e reações possíveis dentro do campo, particularmente no concernente à atuação do tradutor. Nesse sentido, a ideia não seria prescrever, mas descrever e problematizar. A “fragmentação” não é negativa, mas, ao contrário, dá-nos a oportunidade de utilizar subsídios de outras áreas para enxergarmos mais além. Como pontuado por Snell-Hornby (2006), em função de sua perspectiva de considerar teoria e prática como igualmente importantes, sem defender um estudo puramente embasado em elementos canônicos, Holmes (2012 [2001]) aproxima-se da abordagem desconstrutivista de tradução.

Primeira escola de tradução do Brasil, a Desconstrução foi sobretudo introduzida por Rosemary Arrojo e Paul Ottoni, ambos da UNICAMP à época. Essa escola tornou-se tão influente e profícua, segundo Milton (2015), que alguns integrantes da comunidade científica estrangeira chegavam a reconhecê-la como único segmento de pesquisa dos Estudos da Tradução no Brasil.

No entanto, Britto (2001) acredita que a desconstrução de todos os paradigmas que vigoram acerca da tradução, conforme discutido por Arrojo no artigo “As questões teóricas da tradução e a desconstrução do logocentrismo: algumas reflexões”³, acabaria por excluir parâmetros para a atividade tradutória. Para Britto, o mérito da desconstrução reside em atentar para a necessidade de relativizar conceitos e, dessa forma, não seria salutar adotar essa perspectiva como uma total desconsideração dos antigos ideais logocêntricos. Pym (1998) corrobora essa perspectiva ao defender que estudos anteriores são tão importantes quanto possíveis novas teorias e, por isso, as perspectivas teóricas não podem ser encaradas de maneira estanque. O trabalho colaborativo também permitiria uma visão mais ampla sobre o objeto de pesquisa, uma vez que cada pesquisador teria uma dada área de especialidade mais desenvolvida: haveria análise de dados da prática tradutória, em associação com a teoria.

Na sequência desse desenvolvimento, a tradução continuou a refinar seus desdobramentos na década de 80. Por meio de sua narrativa conceitual (e disciplinar), que consiste em “*histórias e explicações* que estudiosos em qualquer campo elaboram

3 Britto elenca os seguintes pressupostos: “(1) é possível haver uma tradução ‘literal’, equivalente ao ‘original’, sem interferência do tradutor; (2) pode-se considerar um texto “original” como objeto estável, cujo significado identifica-se com a intenção consciente do autor, sendo irrelevantes a contribuição do leitor e seu contexto sociocultural e histórico; (3) o significado é um objeto distinto do estilo do texto em que ele aparece.” (BRITTO, 2001, p. 42-43).

para si próprios e para outros sobre seu objeto de investigação" (VASCONCELLOS, 2013, p. 34 *apud* BAKER, 2006, p. 166, grifos do autor). Milton (2015) destaca que a tradução literária obteve bastante atenção nesse momento, sobretudo em função de atividades fora da universidade. Haroldo de Campos, um dos poetas que mais contribuiu para esse cenário, cunhou o termo *transcrição* e, a partir dessa perspectiva, propôs foco na forma poética do texto, i.e. configuração fonosemântica, suplantando a dicotomia forma vs. conteúdo. A transcrição, ou recriação do texto, faria uso da criatividade do tradutor para encontrar soluções no âmbito de possibilidades semióticas de um poema, por exemplo.

Outro desdobramento foi em relação à perspectiva pragmática (Cf. SNELL-HORNBY, 2006), impulsionada sobretudo pela reclassificação de Coseriu para a dicotomia *langue* vs. *parole*: repensar o que poderia ou não ser considerado normativo seria o ponto central para idealizar uma teoria da linguagem. Consoante essa perspectiva, foi possível se chegar a uma consideração funcionalista, a qual, por fim, geraria um sem número de discussões acerca das possibilidades pragmáticas da língua.

Embora haja diferentes meandros das linhas de pensamento nas pesquisas sobre Estudos da Tradução (Cf. VERMEER, 1992 *apud* SNELL-HORNBY, 2006), não se pode obscurecer o fato de que posturas funcionalistas e formalistas, em um dizer mais "genérico", são interdependentes. É bastante temerário pensar em sentido ou efeito do texto sem considerar itens formais, embora estes não sejam sempre determinantes. Os estudos pragmáticos de fato elevaram consideravelmente as discussões linguísticas a um patamar nunca antes visto e, no esteio dessa perspectiva, os Estudos da Tradução, mais do que qualquer outra área, foram bastante beneficiados com esse salto qualitativo.

Ao partir do pressuposto de que a tradução sempre reflete o contexto sócio-histórico, a virada cultural veio desconstruir a perspectiva formalista estanque, por considerar que critérios estéticos também são bastante subjetivos e volúveis. Esse é, em dúvida, o principal legado dessa reviravolta teórica, que também promoveu uma expansão vertiginosa dos escopos de pesquisa, como explica Bassnett (2014, p. 10) ao afirmar que "os estudos da tradução se desenvolveram em todas as direções possíveis desde 1980". Nessa esteira, foram lançadas as sementes para discussões acerca da institucionalização da disciplina, com a efetiva integração de espaços acadêmico e governamental.

Institucionalização da tradução: integração de espaços acadêmicos e governamentais

Estudos sobre a questão institucional vêm ganhando mais espaço (Cf. KOSKINEN, 2001; KANG, 2020), particularmente a partir de 2014, com o início da série de edições bianuais da *International Conference on Economic, Business, Financial and Institutional Translation* (ICEBFIT), em que passaram a ser mais amplamente discutidas instâncias de tradução em âmbito organizacional, e como a agência do tradutor pode influenciar ou modular o processo e o produto final dessas traduções institucionais.

No entanto, a questão da institucionalização do campo da tradução, inicialmente no contexto acadêmico, vem sendo debatida desde a criação da disciplina Estudos da Tradução. Nesse processo, possíveis definições são mormente sujeitas a influências políticas (LAMBERT, 2013), e esforços engendrados em dadas épocas foram impactados por correntes contrárias que conferiam uma classificação sobretudo prática, não teórica, a essa disciplina.

Nesse contexto, o estabelecimento da disciplina inicialmente envolvia debates sobre distinções entre estudos linguísticos e literários: a tradução não era sequer considerada sob um viés acadêmico, haja vista não haver, à época, uma concepção canônica sobre tradução. A própria universidade ainda parecia indecisa sobre o objeto de estudo da tradução: haveria um foco na formação profissional do tradutor ou na tradição de pesquisa da área?

Em um cenário pós-segunda-guerra, a institucionalização da disciplina ocorreu como uma mera prestação de serviço e, dessa forma, houve ênfase em programas de formação de tradutores, em detrimento de estabelecimento de currículos acadêmicos. E, embora algumas instituições governamentais, como as Nações Unidas, e privadas, como a empresa IBM, tenham contribuído bastante para a sedimentação da atividade profissional de tradução e interpretação especializadas, a área apenas adquiriu *status* expressivo em poucas situações, como no caso do período pós-Apartheid da África do Sul, momento crítico em que a interpretação se tornou uma questão de justiça social. (LAMBERT, 2013).

Inicialmente, a não-institucionalização acadêmica deveu-se à natureza interdisciplinar da área de estudos da tradução, que perpetuou a fragmentação do campo. Uma abordagem empírica como ponto de equilíbrio de discussões teóricas, conforme defendido por Lefevere e Toury, na busca de revitalizar o campo, colocou a Bélgica na vanguarda das discussões, posição sobretudo possibilitada pela tradição multicultural e interlinguística do país. Nessa esteira, a própria União Europeia teria passado a privilegiar a pesquisa aplicada em detrimento da pesquisa puramente teórica. Além disso, a disseminação de recursos digitais, com o advento da internet, gerou uma necessidade de reformulação e adaptação de objetivos da disciplina, para atender a novas situações e ambientes, além de ter ocasionado a diminuição da influência das universidades.

O grupo de Leuven, na Bélgica, formado por pesquisadores de várias origens, em busca de um modelo que se opusesse ao panorama até então restrito da tradução, que ora privilegiava uma abordagem excessivamente estruturalista, ora focalizava apenas avaliações abstratas, passou a defender o estudo sistemático em universidades e o aperfeiçoamento do processo de formação de tradutores profissionais (BASSNETT, 2014).

Nesse contexto, é possível afirmar, como defende Lambert (2013), que o cerne da discussão acerca da institucionalização da disciplina seria a incorporação dos estudos da tradução ao âmbito acadêmico. Assim, seria necessário mais apoio de parcerias internacionais, que vislumbrassem o campo além do conceito de normas culturais, em que há uma busca, irreal, por alinhamento a comunidades nacionais.

Para tanto, Lambert (2013) esclarece que a institucionalização decorre de um processo de mudança histórica e mudança de paradigmas de poder em uma sociedade organizada. Certas atividades culturais que ocorrem de forma individual, informal e desregulada vêm a institucionalizar-se posteriormente e, nesse momento, tendem a tornar-se conservadoras, canônicas.

Milton (2015), assim como Vasconcellos (2013), cita a influência de forças centrípetas e centrífugas no estabelecimento da disciplina. O movimento centrípeto tenderia a privilegiar formas canônicas de estudar a tradução, e o movimento centrífugo tenderia a vascularizar os estudos, de maneira a estabelecer interseções, embora isso signifique uma tendência à fragmentação. Sobre isso, Vasconcellos (2013) afirma que o movimento centrípeto representa *o que éramos*, enquanto o movimento centrífugo representa *o que somos hoje e o que queremos ser amanhã*, mediante a incorporação de novas capacidades eletrônicas de produzir e disseminar conhecimento.

O desafio, defende Lambert (2013), seria tentar articular o cenário globalizado, de maneira a incluir diversas comunidades de produção de comunicação, tais como, internet, mídia impressa, rede de televisão, mercado editorial, dentre outros. Isto, pois, a institucionalização deve utilizar, da melhor forma, abordagens funcionalistas, para atender a itens culturais particulares. Além disso, ainda de acordo com Lambert (2013), é fato que a implementação da institucionalização do campo de estudos da tradução depende de motivações industriais, isto é, financeiras, que levam à propagação de disciplinas de foco teórico aplicado. A área de Humanidades, por si só, nesse cenário, é considerada de pouco apelo, com escopo político-econômico mais restrito.

No esteio dessa discussão, Arrojo (1998) parece acreditar que a busca de formalização para a área seria, em última instância, uma tentativa de tentar conferir maior credibilidade ao campo, tradicionalmente permeado por profissionais sem formação específica em Letras. Em vista desse hibridismo, o panorama de “desorganização” e a consequente “falta de profissionalização” seria responsável por fazer com que a área não fosse respeitada ou sequer lembrada, como é o caso de enciclopédias reconhecidas que não mencionam o verbete “Tradução” ou o fazem de maneira muito reduzida (THEODOR, 1983 *apud* ARROJO, 1998). A solução de cada vez mais expandir a área, o que de certa forma traria o risco de excessiva fragmentação, ainda parece ser a solução mais estratégica, com o intuito de manter a “integridade” desse campo de estudos – por mais paradoxal que isso possa parecer.

Ainda convergente com esse esforço, deve haver um empoderamento do profissional tradutor, de maneira a situá-lo em uma sociedade intercultural, com necessidades contemporâneas cada vez mais multifacetadas, tal como defende Pym (1998). A desconsideração do tradutor como vetor importante nesse processo de valorização da área, e de consequente institucionalização da disciplina, é evidenciada no próprio mapa fundador da área de Estudos da Tradução, elaborado por Holmes, no qual não houve destaque para o tradutor. Pym, no capítulo supracitado, salienta que o mapa proposto também teria uma função excessivamente normativa, de instituição de poder, haja vista a nominalização ser uma forma de controlar. Nessa esteira, a própria hierarquização do mapa, *top-down*, indicaria uma verticalização dos elementos a serem estudados, diferentemente de um outro mapa proposto por Humphrey, de orientação horizontal.

Em se considerando esses aspectos do processo de desenvolvimento e de institucionalização da área de Estudos da Tradução, é importante compreender as influências da virada do poder no sentido de elevar a tradução a um novo patamar de empoderamento institucional.

Virada do poder: um novo patamar de empoderamento institucional

Ao tomar por base o contexto explicitado nos tópicos anteriores, é possível afirmar que a expressão de conceitos de poder passa a ser determinante para a maneira como as traduções são realizadas. Nesse âmbito, desde 1990 têm sido discutidas questões relativas à interrelação entre tradução e poder, mediante a análise da influência do papel do poder em sociedade, particularmente no que diz respeito à produção de cultura. Tal discussão se deu em decorrência de desdobramentos da virada cultural (GENTZLER; TYMOCZKO, 2002). Essa postura, ao fim e ao cabo, está imbuída de uma projeção de senso de poder (ou empoderamento), sobretudo originada do arcabouço cultural do tradutor.

As práticas textuais, nessa esteira, refletem as estruturas de poder dentro de um contexto cultural mais amplo, no qual a tradução cria uma imagem para aqueles que não têm acesso ao original (ÁLVAREZ; VIDAL, 1996); e, dessa forma, a subdivisão virada do poder focaliza sobretudo a habilidade de atuar sobre estruturas de comando, com o propósito de resistir a propósitos de colonização ou exploração (Cf. GENTZLER; TYMOCZKO, 2002). No entanto, vale salientar que a atuação do tradutor também não pode ser deliberada; deve haver um limite, sob pena de a tradução ser muito caricata e não representar minimamente o original.

O ponto mais alto da virada do poder é exatamente a questão de que a tradução pode ser manipulada com o propósito de deixar transparecer uma determinada ideologia, que, em última instância, teria a pretensão de também influenciar o leitor e construir o tipo de cultura desejada. Tais estruturas de poder podem ocorrer de maneira formal ou informal,

implícita ou explicitamente. Como defendem Gentzler e Tymoczko (2002, p. xvi), nesse contexto, merece destaque exatamente a questão da agência, particularmente em relação ao profissional tradutor, que pode vir a privilegiar uma determinada postura discursiva acerca de um dado texto, embora o próprio texto ainda permita outras interpretações.

Por este motivo, Blume e Peterle (2013) afirmam que seria mais importante focalizar o processo de produção de uma tradução, a fim de analisar as variáveis, especialmente as relações de poder, que contribuem ou influenciam a escrita do tradutor. Além disso, também parece ser importante, mais especificamente, analisar o espaço do próprio tradutor, não apenas o processo, a fim de ter um ponto de referência para a análise de suas ações em relação ao texto traduzido.

A tradução evidencia, portanto, várias facetas de poder, na medida em que atua como vetor de transformação e mudança. Sobre essa questão, Gentzler (*apud* GENTZLER; TYMOCZKO, 2002, p. xxxviii, tradução nossa⁴) posiciona-se, afirmando que:

O tradutor nunca é neutro no processo de tradução, mas sempre está envolvido no processo de produção textual [...] a tradução não é um lugar neutro de intercâmbio livre e aberto, mas um lugar contestado por instituições e indivíduos poderosos, que envolve o tradutor em diversos discursos de gênero, étnicos e de classe. [...] o processo de tradução pressupõe gestão e modulação de informações que podem ser utilizadas para fins sociais de grande impacto [...] a tradução situa-se em instâncias de afirmação de poder militar e político, assim como domínio econômico e cultural.

No esteio das discussões até aqui empreendidas, as análises deste artigo em relação aos concursos e credenciamentos de tradutores será realizada em três etapas: quanto à descrição do cargo e ao número de vagas (primeira etapa); como comparação de pré-requisitos e atribuições para as seleções de concursos e credenciamento de tradutores (segunda etapa); e no referente aos conhecimentos necessários (terceira etapa).

Em relação à primeira etapa, os dados extraídos dos editais selecionados foram dispostos no Quadro 1 a seguir.

4 No original: “[...] the translator is never neutral in the translation process but is always already involved in the process of textual production [...] translation is not a neutral place of free and open exchange, but a site contested by powerful individuals and institutions, involving the translator in any number of gender, ethnic, and class discourses. [...] the process of translation is one of gathering and staging information that can be used for powerful social ends [...] translation figures in the assertion of political and military power, as well as cultural and economic dominance.”

Quadro 1. Comparação de descrição do cargo e número de vagas para as seleções de concursos e credenciamentos de tradutores

Edital	Descrição do cargo	Número de vagas
A1	Tradutor e Intérprete	1 (ampla concorrência)
A2	Analista Legislativo – Tradução e Interpretação	1 (ampla concorrência); 1 (reservada)
A3	Tradutor e Intérprete	3 (ampla concorrência)
A4	Analista de Planejamento, Gestão e Infraestrutura em Informações Geográficas e Estatísticas A I (Letras Português/Inglês)	4 (ampla concorrência)
A5	[função] Tradutor Público e Intérprete Comercial	Todos os aprovados com no mínimo 7,0.
A6	Analista Classe A - Gestão da informação: (a) Edição espanhol e (b) Edição inglês	2 (ampla concorrência, Centro Oeste) + 2 (cadastro de reserva)
B1	[função] Credenciado para tradução/versão dos pares de idioma português-inglês, português-espanhol, português-francês e português-alemão.	Todos os aprovados
B2	[função] Tradutor em língua inglesa, francesa ou espanhola para exames e avaliações da educação básica	Todos os aprovados
B3	[função] Prestador de serviço para tradução juramentada de documentos comuns, jurídicos e técnicos de diversos idiomas para a língua portuguesa e vice-versa.	Todos os aprovados

Fonte: Adaptado dos respectivos editais dos concursos

Ao apreciar os dados do Quadro 1, observa-se variação da denominação do cargo – como Tradutor ou Analista –, com apresentação de descrição de atividades que evidenciam a devida complexidade da atuação do tradutor. No entanto, ainda não há um espaço institucional efetivamente mais resguardado para a função e o profissional, o que pode ser corroborado pelo número de vagas oferecidas em concursos (que possuem estabilidade) e credenciamentos (geralmente com vigência de dois anos): nos concursos, as vagas são mínimas, ao passo que nos credenciamentos (e, no caso de A5, concurso com atribuição de função, para atender a público-alvo externo) as vagas não possuem limitação. Tal distinção, deve-se ressaltar, não tem necessariamente relação direta com a demanda do trabalho, haja vista algumas das referidas instituições governamentais certamente terem uma demanda de trabalho bastante superior ao que em tese faria supor o quantitativo

de vagas. É bastante provável, como citado por Milton (2015), que as empresas apenas designem outros profissionais de seu quadro técnico para desempenharem a função de tradutor.

Para a segunda etapa de análises, o contraste entre pré-requisitos e atribuições é evidenciado, respectivamente, no Quadro 2 e no Quadro 3.

Quadro 2. Comparação de pré-requisitos para as seleções de concursos e credenciamentos de tradutores

Edital	Pré-requisito
A1	Graduação concluída em Letras - Português-Inglês
A2	Nível superior em Letras (reconhecida pelo MEC)
A3	Graduação em Letras com habilitação em Inglês
A4	Curso Superior completo em Letras (Português/Inglês)
A5	Ser cidadão brasileiro nato ou naturalizado, não ser empresário falido não reabilitado, ser residente e domiciliado por mais de um ano no Estado <i>dx [suprimido]</i> e não ter sido anteriormente destituído do ofício de tradutor público e intérprete comercial.
A6	Graduação (inglês ou espanhol), Mestrado em Tradução (inglês ou espanhol) e 6 meses de experiência profissional na área da Gestão Informação.
B1	<i>Curriculum vitae</i> do proponente, demonstrando experiência como tradutor no(s) par(es) de língua(s) para o(s) qual(is) está solicitando credenciamento; e Atestado(s) de capacidade técnica fornecido(s) por pessoa jurídica de direito público ou privado, que comprove(m) a execução de serviço(s) de tradução e/ou versão declarado(s) no currículo.
B2	- Possuir graduação em curso de Bacharelado em Tradução ou Letras - Tradução (Inglês, Francês ou Espanhol), reconhecido pelo MEC. - Possuir experiência no exercício de atividade de docência ou pesquisa no ensino básico ou superior, público ou privado.; e - Alcançar pontuação mínima de 4 Pontos nos requisitos Complementares mestrado/doutorado, experiência profissional, cursos de formação complementar, produção científica).
B3	Termo de responsabilidade pelo sigilo das informações a que tiver acesso, e cópia do documento de registro ou inscrição na Junta Comercial do Estado em que resida, como tradutor juramentado/público.

Fonte: Adaptado dos respectivos editais dos concursos

Quadro 3. Comparação de atribuições para as seleções de concursos e credenciamentos de tradutores

Edital	Atribuições
A1	Examinar o texto final a ser traduzido; transpor o texto a outro idioma, consultando dicionários e outras fontes de informação; fazer traduções literárias de língua estrangeira, conservando o rigor idêntico dos mesmos e o estilo e sentimento expressos; revisar o texto traduzido; preparar síntese de textos traduzidos; traduzir os diálogos realizados entre pessoas que falam idiomas diferentes; efetuar a tradução simultânea de discursos pronunciados em conferências internacionais, debates e outras reuniões análogas; interpretar discussões e negociações entre pessoas que não falam a mesma língua; pode especializar-se em um determinado campo da tradução e interpretação a ser designado de acordo com sua especialidade.
A2	Desenvolver atividades de tradução, interpretação e versão de documentos legislativos e administrativos de interesse dx [suprimido] e executar outras tarefas correlatas.
A3	Atividade de nível superior envolvendo planejamento, supervisão, coordenação, controle e assessoramento referentes ao desenvolvimento de atividades de tradução, interpretação e versão de documentos legislativos e administrativos de interesse de defesa aérea e controle de tráfego aéreo.
A4	Desenvolver trabalhos de revisão, tradução e versão de textos para uso em mídia impressa, audiovisual e digital, incluindo Internet; e executar outras atividades compatíveis com o cargo.
A5	Profissionais autônomos habilitados por concurso público promovido pelas Juntas Comerciais de cada Estado, cujas traduções possuem fé pública em todo território nacional.
A6	Profissional para gerenciar, coordenar, avaliar e participar de projetos e subprojetos de suporte à pesquisa e desenvolvimento; administrar, analisar, executar, orientar e assessorar e desenvolver estudos estratégicos em processos, projetos e subprojetos nas áreas de laboratórios e campos experimentais, suprimento, manutenção e serviços, gestão de pessoas, orçamento e finanças, gestão da informação, transferência de tecnologia e comunicação empresarial, direito e auditoria e gestão estratégica.
B1	Realização de tradução e versão, conforme sistema de rodízio, em regime normal, de urgência ou de extrema urgência.
B2	Trabalho, presencial ou a distância, de revisão técnico-pedagógica e linguística de itens que comporão o Banco Nacional de Itens e os questionários utilizados nas avaliações, exames e pré-testes.
B3	Realização de tradução e versão juramentada de documentos comuns, jurídicos e técnicos de diversos idiomas, conforme sistema de rodízio, em regime normal, de urgência ou de extrema urgência.

Fonte: Adaptado dos respectivos editais dos concursos

Com base nos dados aqui expostos, pode-se perceber que enquanto os concursos, mormente para provimento de cargo efetivo, priorizam um perfil acadêmico, os credenciamentos, por sua vez, enfatizam a experiência profissional. Neste último caso, insere-se inclusive o concurso A5, exceção do padrão de concursos, o que vem a corroborar essa observação assinalada. Na mesma esteira, B2 também é uma exceção ao mencionado padrão de credenciamentos, uma vez que exige eventual formação acadêmica de nível de pós-graduação para o provimento da função. No caso dos concursos, o nível de pós-graduação é, ainda, requisito obrigatório no caso de A6.

Em relação a essa comparação, faz-se salutar demarcar que a correlação entre a formação e as atribuições não parece ser necessariamente equivalente ao suposto grau de dificuldade da atividade a ser exercida. Observa-se, curiosamente, que o concurso A5 e os credenciamentos B1 e B3, que tratam de textos jurídicos e que possuem fé pública em todo território nacional (caso de A5), não exigem necessariamente formação de nível superior, embora o processo seletivo cuidadoso sem dúvida analise conhecimentos e histórico profissional que certifique a competência linguística dos candidatos.

Esse panorama converge com o debatido por Heilbron e Sapiro (2007) e Milton (2015), acerca do fato de que a formação acadêmica e a competência profissional não necessariamente se apresentam de maneira integrada, o que poderia ser considerado uma espécie de “falha estrutural”. Seria necessário viabilizar um espaço institucional, de forma mais ampla, que agregasse conhecimento acadêmico e profissional. Caso contrário, o papel do agente tradutor se torna, em algumas instâncias, subvalorizado, reduzindo a amplitude de sua influência como propagador de relações de poder (Cf. GENTZLER; TYMOCZKO, 2002).

Na terceira etapa deste estudo, os conhecimentos necessários descritos nos editais selecionados são comparados no Quadro 4.

Quadro 4. Comparação de conhecimentos necessários para as seleções de concursos e credenciamento de tradutores

Edital	Conhecimentos necessários
A1	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
A2	Português, inglês, espanhol, conhecimentos gerais (Cultura, Direito Administrativo, Direito Constitucional, Regimento Comum e Regimento dx <i>[suprimido]</i>)
A3	Português, Inglês e Informática
A4	Raciocínio lógico, Português e Inglês
A5	Português e Inglês

A6	Português, Informática, Raciocínio Lógico, Plano Diretor dx [suprimido]; Conhecimentos específicos: teorias da tradução, direitos autorais, normas de editoração dx [suprimido], processo de produção gráfica e de edição; Tradução e Versão
B1	Conhecimento relativo à realização de tradução e versão
B2	Conhecimentos na área de Tradução ou Letras (graduação); e na área Letras, Linguística, Literatura ou Comunicação (pós-graduação).
B3	Conhecimento relativo à função de Tradutor Público e Intérprete Comercial

Fonte: Adaptado dos respectivos editais dos concursos

A análise contrastiva desses dados da terceira fase permite-nos perceber que houve certo progresso em considerar conhecimentos secundários como também importantes para a atividade do tradutor. Observa-se que apenas dois concursos (A1 e A5) priorizam uma abordagem mais estruturalista da atividade. As demais seleções, principalmente A2 e A6, esperam que o candidato tenha uma ambientação especializada mais complexa, que apoie a realização de suas atividades como tradutor. Nessa esteira, processos seletivos para atuação em âmbito institucional têm começado a reverberar a perspectiva integral defendida por Arrojo (1998) e Milton (2015).

Considerações finais

Em meio à reflexão sobre qual seria o verdadeiro vetor teórico da área de tradução, o formal ou o ideológico, depreende-se que a ideologia, materializada em relações de poder, delimita, sem sombra de dúvida, as fronteiras do que entendemos, e aceitamos como cultura, como social e até mesmo como individual. Nesse contexto, é inconteste que se deve focalizar o agente tradutor como elemento essencial para conceber teorias da tradução aplicadas à realidade prática (Cf. BLUME; PETERLE, 2013).

No entanto, ainda são bastante comuns indagações sobre o espaço da tradução em sociedade e em ambientes institucionais, se ela deve ser encarada apenas como uma atividade meio ou se realmente estaria imbricada com questões ideológicas. De forma mais direcionada, é necessário refletir se a maneira como a tradução é concebida em instituições governamentais é decorrente de perspectivas acadêmicas viciadas ou vice-versa, e de que maneira seria possível transpor essas eventuais visões circunscritas a esses “conceitos definidos”.

Na esteira de uma ambientação holística, pode-se afirmar que, embora haja um entendimento de que a ideologia desempenha um papel crucial na atividade do tradutor, ainda não são tão incomuns realidades institucionais motivadas por interesses econômicos. Nesse sentido, vícios acadêmicos, como demonstrado por Milton (2015) e

Arrojo (1998), tendem a dificultar a devida progressão da área e sua integração adequada a espaços institucionais.

Embora a própria análise dos editais de concursos e de credenciamentos selecionados demonstre que um passo importante foi dado no sentido de oferecer espaço institucional para a tradução e, principalmente, para o tradutor, essa mudança de paradigma, como denomina Lambert (2013), ainda ocorre de forma bastante paulatina, sem necessariamente conferir-lhes a devida expressividade em procedimentos estabelecidos dentro dessas instituições.

Atualmente, a própria delimitação da área de Estudos da Tradução tem sido revisitada e, nesse contexto, ocorre uma fragmentação crescente, em virtude justamente dessa flexibilização das fronteiras do mapa originalmente proposto por Holmes (2000 [1976]). Dentre as novas abordagens que complementam – ou mesmo impulsionam – os estudos da tradução (PYM, 1998), é possível citar a linguística computacional, campo que lida com ferramentas de *corpus*, essenciais para estudos de linguagem natural e contraste entre diferentes registros linguísticos ou gêneros textuais, por exemplo.

Ainda nessa esteira, podemos observar a influência de um *modus operandi* propriamente informatizado, que certamente está levando à institucionalização de uma virada tecnológica. As estruturas de poder, nesse contexto, passam a ser ainda mais potencializadoras de propagação ideológica, perspectiva na qual o agente tradutor certamente estará evidenciado mais contundentemente, em função do alcance de imagens e papéis desempenhados virtualmente, o que se tornou uma realidade ainda mais presente em situações de contingenciamento de pandemias, como no caso da COVID-19.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado em alinhamento com a pesquisa desenvolvida por mim no âmbito do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Aeroespaciais (NEICA), da Universidade da Força Aérea (UNIFA), grupo cadastrado no diretório do CNPq, particularmente na linha de pesquisa “Discurso, Práticas Profissionais e Tradução Institucional”. Agradeço aos colegas e ao NEICA pela oportunidade de reflexão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, R.; VIDAL, M. C.-Á. Translating: A Political Act. In: ÁLVAREZ, R.; VIDAL, M. C.-Á. (org.). *Translation, Power, Subversion*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1996. p. 1-9.

ARROJO, R. Os 'estudos da tradução' como área de pesquisa independente: di-lemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 423-454, 1998.

BASSNETT, S. A origem e o desenvolvimento dos estudos da tradução. Tradução Maria Gil. In: BASSNETT, S. *Translation*. Londres/Nova York: Routledge, 2014. p. 16-36.

BLUME, R. F.; PETERLE, P. Tradução e relações de poder: algumas reflexões introdutórias. In: BLUME, R. F.; PETERLE, P. (org.). *Tradução e relações de poder*. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 7-19.

BRITTO, P. Desconstruir para quê? *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 8, p. 41-50, 2001.

GENTZLER, E.; TYMOCZKO, M. Introduction. In: GENTZLER, E.; TYMOCZKO, M. (org.). *Translation and Power*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press, 2002. p. xi-xxviii.

HEILBRON, J.; SAPIRO, G. Outline for a Sociology of Translation. In: WOLF, M.; FUKARI, A. (org.). *Constructing a Sociology of Translation*. Nova York/Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 93-105.

HOLMES, J. The Name and Nature of Translation Studies. In: VENUTI, L. (org.). *The Translation Studies Reader*. Londres/Nova York: Routledge, 2000 [1976]. p. 172-185.

KANG, J.-H. Institutional Translation. In: BAKER, M.; SALDANHA, G. (org.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 3. ed. Londres; Nova York: Routledge; Taylor & Francis, 2020. p. 256-261.

KOSKINEN, K. Institutional translation. In: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. van (org.). *Handbook of Translation Studies*. v. 2. Amsterdam; Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 54-60.

LAMBERT, J. Prelude: The institutionalization of the discipline. In: MILLÁN, C.; BARTRINA, F. (org.). *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres/Nova York: Routledge, 2013. p. 7-28.

LAMBERT, J. Interview with José Lambert. *Scientia Traductionis*, Florianópolis, n. 7, p. 207-234, 2010.

MILTON, J. The Birth of Translation Studies on the Periphery: The Case of Brazil. In: SOUSA, G. H. P. de (org.). *História da tradução: ensaios de teoria, crítica e tradução literária*. Campinas: Pontes, 2015. p. 93-109.

MUNDAY, J. Main Issues of Translation Studies (Cap. 1, seções 1.2, 1.3 e 1.4). In: MUNDAY, J. *Introducing Translation Studies – Theories and Applications*. Londres/Nova York: Routledge, 2012 [2001]. p. 7-27.

PEIXOTO, R. A. J. R. P. Aeronautical Meteorology glossary: a discussion on term definition in the ANACpedia termbase. *The Especialist*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 1-24, 2020.

PYM, A. History. In: PYM, A. *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome, 1998. p. 1-19.

SCHLEIERMACHER, F. *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.

SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. Translation Studies. In: SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome, 1997. p. 183-184.

SNELL-HORNBY, M. The pragmatic turn in linguistics. Translation Studies – The Emergence of a discipline. In: SNELL-HORNBY, M. *The Turns of Translation Studies: new paradigms points?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 1-46.

VASCONCELLOS, M. L. Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI: ComUNIDADE na diversidade dos Estudos da Tradução? In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; COSTA, W. C. (org.). *Os Estudos da Tradução nos séculos XX e XXI*. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 33-50.

Sobre a sintaxe da interpretação temporal dos infinitivos em português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.2891>

Maurício Resende¹

Resumo

Este artigo discute a sintaxe dos infinitivos verbais do português brasileiro, detendo-se mais especificamente no tipo de interpretação temporal que é veiculada a depender da configuração sintática em que a oração encaixada, nucleada por um infinitivo, aparece. Seguindo Chomsky (1995, 2000, 2001) e na esteira da proposta de Landau (2004), este trabalho propõe uma relação entre as projeções funcionais (com seus diferentes traços) que introduzem as orações infinitivas e o tipo de leitura – *irrealis*, anafórica ou genérica – que elas podem veicular.

Palavras chave: infinitivos; sintaxe; tempo.

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

On the syntax of temporal interpretation of Portuguese infinitives

Abstract

This paper discusses the syntax of verbal infinitives in Brazilian Portuguese, specifically by focusing on the kind of temporal interpretation conveyed depending upon the syntactic structure where the embedded clause, headed by an infinitive, appears. Following Chomsky (1995, 2001, 2001) and along the lines of Landau (2004), this work proposes a relation holding between the functional projections (with their different features) introducing the infinitive clauses and the kind of reading – *irrealis*, anaphoric, or generic – that they may convey.

Keywords: infinitives; syntax; tense.

Introdução

Tradicionalmente conhecidos como “uma das formas nominais do verbo”, os membros da classe infinitiva (cuja grafia assume sempre a presença de *-r*) compõem, na verdade, um grupo bastante heterogêneo de formas, sobretudo no que diz respeito à sua constituição morfológica (ou composição estrutural interna) como, por exemplo, para derivar a diferença entre *infinitivos verbais* e *infinitivos nominais*. Além disso, já há muita discussão na literatura a respeito de se certas orações que (superficialmente) são introduzidas por infinitivos são nucleadas por CP ou introduzidas apenas TP e, em adição a isso, que tipo de interpretação semântica se obtém a partir de construções de CONTROLE, de ALÇAMENTO ou de MARCAÇÃO EXCEPCIONAL DE CASO (ECM).

Nesse sentido, a caracterização dos infinitivos, a apreensão dos contextos em que eles ocorrem bem como suas diferentes leituras semânticas (tais como o valor temporal e aspectual dessas formas) torna a classe infinitiva interessante tanto do ponto de vista semântico quanto estrutural (morfológico/sintático). No bojo dessas considerações, por questões de espaço e escopo, este estudo se detém nas estruturas sintáticas responsáveis por derivar – e/ou licenciar – os diferentes valores temporais que as orações infinitivas podem veicular, focando nos infinitivos verbais, como pode ser visto em (1).

1. (a) A Maria decidiu comprar um carro.
- (b) A Maria viu o Pedro comprar um carro.
- (c) O Pedro parece estar apto para o trabalho.
- (d) O João está guardando dinheiro para comprar um carro.

Em (1a), a oração infinitiva *comprar um carro* aparece em uma estrutura sintática que a literatura trata como CONTROLE OBRIGATÓRIO, isto é, a interpretação do sujeito da oração infinitiva (o argumento externo de *comprar*) é obrigatoriamente controlada pelo sujeito da sentença matriz: *a Maria*, de forma que falantes do português brasileiro (PB) atribuem ao sintagma *a Maria* tanto o papel- θ de “aquele que decide” quanto o de “aquele que compra”. Nessa sentença, o evento de comprar um carro é interpretado como futuro em relação ao evento de decidir, ou seja, a decisão tem um valor temporal anterior ao da compra.

Em (1b), a oração *comprar um carro*, que aparece em uma configuração de ECM, tem o mesmo valor temporal que o evento de ver, da sentença matriz; ou seja, ambos os eventos ocorreram no passado, e a interpretação do infinitivo é simultânea em relação ao verbo matriz. Esse parece também ser o caso de *estar apto para o trabalho* em (1c), apesar de, nesse caso, a configuração estrutural ser de alçamento, com o verbo *parecer*. Por fim, em (1d), a oração infinitiva *comprar um carro* é introduzida por uma preposição, e a interpretação do infinitivo é igualmente de futuro em relação ao verbo matriz, como em (1a), isto é, o evento de comprar um carro é futuro em relação ao(s) evento(s) de guardar dinheiro.

Diante desses dados, a questão que se coloca é o que, de fato, na gramática derivam as diferentes leituras dos infinitivos nesses contextos, dado que eles todos se apresentam superficialmente com a mesma forma fonológica. Uma hipótese possível seria defender que a interpretação vem de alguma propriedade morfológica codificada nessa forma não finita; nesse caso, seria necessário explicar como o sistema distingue entre os diferentes tipos de infinitivo e como eles se diferenciam das formas finitas, marcadas para tempo – essa é, por exemplo, a posição de Wurmbrand (2014) sobre o inglês. Outra hipótese possível seria a de que existe uma relação direta entre a configuração sintática em que o infinitivo ocorre – ou seja, controle, alçamento, ECM – e o tipo de valor temporal que essas formas não finitas podem veicular – o que é defendido por Stowell (1982) para os dados do inglês. Uma terceira hipótese seria supor que, na verdade, o valor temporal dos infinitivos depende de propriedades semânticas do verbo matriz, em uma espécie de SELEÇÃO SEMÂNTICA, como argumentado por Bošković (1996).

Este artigo defende, nas seções que seguem, que não há motivação empírica que sustente a hipótese de que, no PB, as formas infinitivas se diferenciam em termos de sua composição interna – pelo menos, à luz de pressupostos lexicalistas² – da mesma forma que não é possível manter a análise de que a configuração estrutural está em uma relação unívoca com o valor temporal da oração infinitiva. Assim, este trabalho se alinha

2 Cf. Resende (2020) para uma análise não lexicalista da composição interna dos infinitivos, segundo a qual é possível derivar todos os valores temporais e aspectuais dos diferentes infinitivos em termos de subespecificação de traços – o que daria conta da mesma superficialização fonológica.

à proposta do licenciamento semântico, ainda que seja possível codificar esse tipo de “s-seleção” por meio da estrutura.

Dadas essas considerações, com vistas a oferecer uma resposta para o problema apresentado, este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresenta-se uma caracterização do problema no que concerne à classificação morfológica dos infinitivos, com ênfase na descrição das propriedades temporais; na segunda seção, abordam-se características dos infinitivos em relação aos outros constituintes da sentença, ou seja, de sua sintaxe externa; na terceira seção, este artigo oferece uma análise para o fenômeno discutido dispondo das ferramentas do Programa Minimalista, na linha de Chomsky (1995, 2000, 2001), com base na proposta de Landau (2004).

Infinitivos: estrutura interna

No que diz respeito à caracterização dos diferentes tipos de infinitivo, o que tem sido alvo de interesse dos trabalhos em morfologia do PB é a determinação da *categoria* do infinitivo (cf. BASÍLIO, 1987), isto é, se essas formas são nomes ou verbos e, além disso, o que significa dizer que o infinitivo é “uma das formas nominais do verbo”, em termos de etiquetas lexicais/morfológicas³. Pondo de lado esses casos, a codificação dos diferentes valores temporais das formas infinitivas recebeu pouca atenção na literatura em *morfologia* do PB, e isso pode ter tido três motivações principais.

A primeira delas tem a ver com o fato de que, sendo formas *não* finitas, os infinitivos se opõem a formas finitas, que são flexionadas para tempo e, por isso, a ausência da *flexão* temporal nos infinitivos mascara a existência de diferentes leituras, independentemente do contexto em que ocorre (isto é, passado, presente, futuro etc.), o que pode ser observado, inclusive na assunção (enganosa) de que, se existe na gramática um léxico que lista formas verbais, essa forma é a infinitiva⁴ – isso aparece pressuposto em trabalhos que assumem alguma versão da hipótese lexicalista de morfologia baseada em palavras ou em trabalhos que se valem da gramática tradicional (GT).

A segunda razão é que as diferentes leituras temporais dos infinitivos só se tornam evidentes – ou, pelo menos, identificáveis – na relação com outra sentença, ou seja, extrapolando os domínios da “palavra”, de forma que a relação estrutural com outros constituintes fuja ao escopo das análises estritamente morfológicas. Pondo de lado esses casos, já há trabalhos que se debruçam sobre a contribuição *aspectual* dos infinitivos, como Lunguinho (2006), Rodrigues (2006), Brito (2013), Resende (2016,

3 Esse problema não aparece discutido neste trabalho, mas cf. Basilio (1987) e Resende (2016, 2020) para discussão e referências.

4 Isso é adicionalmente corroborado pelo fato de que, em português, a forma de citação verbal é a de infinitivo – o que dá suporte à crença de que o infinitivo é uma forma verbal “neutra”.

2020), entre outros. Especificamente, ao lado de outras formas não finitas, tais como o particípio (*cantado* – em que há uma leitura perfectiva), gerúndio (*cantando* – em que a leitura é progressiva), o infinitivo parece veicular uma interpretação imperfectiva ou durativa, como pode ser visto em *o nascer do sol*.

A terceira razão versa sobre o fato de que, em termos de repertório morfológico, as formas infinitivas do PB são mais particularmente interessantes do ponto de vista do licenciamento do infinitivo flexionado – cf. Raposo (1987b), Modesto (2007), Carvalho e Minussi (2016) e outros – ou seja, quando uma forma não finita apresenta *flexão* de número/pessoa, vista em *cantarmos* e *cantarem*. Pondo de lado esses casos, o interesse do presente estudo – e especificamente, desta seção – reside na constituição *temporal* interna dos infinitivos verbais, isto é, aqueles que (superficialmente) nucleiam orações que são complemento de um verbo ou de uma preposição, como mostrado em (1).

Para além das questões subjacentes à categoria, à flexão e ao valor aspectual dos infinitivos, como adiantado, formas infinitivas apresentam valores temporais – inclusive *diferentes* valores temporais –, os quais só parecem ser identificáveis na relação com uma sentença matriz, como pode ser visto em (2), em contraste com (3).

2. (a) A Maria deseja / espera / sonha / quer viajar para Paris.
(b) O Pedro decidiu / planejou / prometeu / pretendia viajar para Paris.
3. (a) A Maria tentou viajar para Paris.
(b) O Pedro conseguiu viajar para Paris.

Todas as sentenças em (2) e (3) têm como complemento a oração infinitiva *viajar para Paris*; no entanto, como pode ser constatado na comparação entre (2) e (3), o valor temporal do infinitivo é diferente: como complemento de verbos DESIDERATIVOS (ou VOLITIVOS) como em (2a), os infinitivos têm uma interpretação de futuro em relação ao evento da sentença matriz ou, mais especificamente, uma leitura de futuro hipotético, não realizado (STOWELL, 1982); o mesmo pode se dizer a respeito de (2b), em que os infinitivos aparecem como complemento de *verbos orientados para o futuro* que, da mesma forma, codificam um evento que é anterior ao evento expresso pelo infinitivo.

A literatura sobre esse fenômeno no inglês é vasta, e muitos autores já discutiram a questão de qual é a melhor forma de tratar essa interpretação futura dos infinitivos; é o caso de Stowell (1982), Bošćović (1996), Katz (2001), Martin (2001), Landau (2004), Abusch (2004), Wurmbrand (2007, 2014), para mencionar alguns. Por exemplo, para Stowell, na ausência da especificação [\pm PASSADO] em T, o infinitivo (to) [+TEMPO] é interpretado como um “futuro possível”. Já Bošćović (1996) emprega o termo “*irrealis*” para nomear esse tipo de leitura que ele associa à especificação [+TEMPO, –FINITO] em T.

Por sua vez, Wurmbrand (2014) trata a derivação dessa leitura não em termos de traços (ou de sua ausência), mas de uma projeção WollP que, na ausência de T, vai veicular essa interpretação futura, que a autora caracteriza como modal.

Diferentemente dos dados em (2), nem em (3a) nem em (3b) parece ser o caso de que *viajar para Paris* se refere a um evento futuro em relação à sentença matriz. Mais especificamente, no que concerne a verbos CONATIVOS ou IMPLICATIVOS, a interpretação temporal é *simultânea* em relação ao tempo do verbo matriz, isto é, o tempo de *viajar* é o mesmo de *conseguir/tentar*, mas mais do que simultâneo, o tempo do infinitivo parece ser *dependente* do tempo do verbo matriz.

Para dar conta disso, Wurmbrand (2007), por exemplo, defende que a sentença inteira contém um único domínio temporal, ou seja, é uma estrutura que contém apenas o T da sentença matriz. Alternativamente, Wiklund (2007) argumenta que mesmo os infinitivos “atemporais” contêm T e que a ausência da especificação do T encaixado faz com que o T desses infinitivos copie os traços do T da sentença matriz. Kratzer (1998), por seu turno, explora a análise de que TPs não especificados para tempo ($T_{[0]}$) se comportam como pronomes e, desse modo, se ligam ao T da sentença matriz, que o c-comanda, recebendo, assim, o mesmo valor temporal.

Não é objetivo desta seção revisitar todas essas propostas, tampouco compará-las. A ideia é somente mostrar que a literatura é bastante rica no que tange à discussão desse fenômeno e também que os autores divergem muito em relação à melhor forma de tratar a determinação temporal dos infinitivos, sem perder de vista propriedades semânticas, sintáticas e morfológicas das línguas, e há muita literatura discutindo dados do inglês, como as diferenças entre infinitivos-*to* e infinitivos “puros” (*bare*).

Mesmo que essa discussão não seja reproduzida neste trabalho, é possível mostrar que algumas generalizações feitas sobre o inglês de imediato se mostram inaplicáveis ou intransponíveis para o português, sobretudo no domínio da morfologia. Primeiramente, não existe, no PB, nenhuma forma verbal “pura”, isto é, há um requerimento de boa formação da morfologia do português que determina que bases (ou raízes) verbais não podem aparecer como formas livres. Mesmo no caso das formas não finitas, há material morfológico adjacente, como visto em *cant-a-nd-o*, *cant-a-d-o* e, no que interessa a esta discussão, *cant-a-r*, em que “-r” representa (ou realiza) a “desinência de infinitivo”.

Adicionalmente, apesar da argumentação consistente de Wurmbrand (2007, 2014) de que *todos* os infinitivos (do inglês) são atemporais, isto é, carecem de TP, essa não é uma análise que pode ser transposta para o português – e nem para o islandês, de acordo com Wiklund (2007). Isso porque a desinência de infinitivo está sempre presente, independentemente da interpretação. Além disso, assumindo uma relação estreita entre T e Agr (EMBICK; NOYER, 2007), é ao T dos infinitivos que se associa o morfema de

concordância do infinitivo flexionado e, como mostram os dados em (4), a concordância aparece independentemente de a leitura do infinitivo ser de futuro potencial, como em (4a), ou simultânea, como em (4b).

4. (a) O pai deixou as filhas viajarem (amanhã).
- (b) O pai fez as filhas viajarem (*amanhã).

Outra evidência para a presença de TP nos infinitivos encaixados é oferecida pelo mesmo tipo de construção que em (4): em (5), apesar dos diferentes valores temporais, o infinitivo pode licenciar a ocorrência de Caso nominativo para o sujeito.

5. (a) A professora mandou [eu entregar o trabalho (amanhã)].
- (b) A professora viu [nós sairmos da sala (*amanhã)].

Além disso, alguns autores, como Zucchi (1993) e Iordăchioaia (2013), entendem que a presença de T é responsável por alocar o clítico que se move para junto do verbo, por meio do movimento de núcleo. Portanto, a boa formação da próclise em (6a), (6b), (7b) e (7d), revela que é a presença de TP, na composição do verbo, que licencia essa construção, diferentemente de (7a) e (7c), em que o infinitivo é uma nominalização que, por hipótese, não contém TP e, logo, não licencia o movimento do clítico para a posição junto à flexão verbal.

6. (a) A médica confessou que [_{TP} se_i preocupa] <se_i> demais.
 - (b) A médica confessou [_{TP} se_i preocupar] <se_i> demais.
 - (c) A médica viu o paciente [_{TP} se_i barbear <se_i>] no hospital.
7. (a) *A médica afirmou que [_{DP} o se_i preocupar <se_i> demais] faz mal à saúde.
 - (b) A médica afirmou que [_{DP} o preocupar-se demais] faz mal à saúde.
 - (c) *A médica acredita que [_{DP} o se_i barbear <se_i>] no hospital é inadequado.
 - (d) A médica acredita que [_{DP} o barbear-se] no hospital é inadequado.

Outra evidência sintática para a presença de TP nos infinitivos encaixados, na esteira de Zucchi (1993) e Wiklund (2007), é a de que eles licenciam a ocorrência de adjuntos de TP – ou modificadores temporais. Como pode ser visto em (8), os advérbios *sempre* e *nunca* exercem escopo sobre o infinitivo, ou seja, se a projeção que licencia esses advérbios for TP, há motivação adicional para justificar a presença desse núcleo. Novamente, o contraste com os infinitivos nominais, sem TP, em (9).

8. (a) A empresária lamentou [_{TP} estar sempre] alheia às causas sociais.
(b) O patrão mandou o jardineiro [_{TP} nunca cumprir] as ordens de sua esposa.

9. (a) A noiva interpretou [_{DP} o (*nunca) bater dos sinos] como um bom sinal.
(b) O juiz interrompeu [_{DP} o (*sempre) narrar dos fatos] pelas testemunhas.

Diante dessas observações, a pergunta que se coloca, então, é qual a constituição interna das formas infinitivas do português, que permite licenciar as diferentes leituras? Sendo uma forma verbal, é possível partir da hipótese de que essas formas sejam constituídas por TP, AspP (vP) e VP. Não é consenso na literatura se o *aspecto* é mais bem caracterizado como uma *projeção* AspP ou um *traço* ASP em T. De qualquer forma, como nada na presente discussão depende crucialmente dessa escolha (já que o foco é a contribuição *temporal* dos infinitivos), esta análise simplesmente assume uma projeção aspectual.

Pondo de lado essa questão, a argumentação em favor de uma projeção TP (e/ou AspP) não resolve totalmente o problema no sentido de que, para além das evidências sintáticas e morfológicas que justificam sua presença, são possivelmente os valores de T (e/ou Asp) que vão licenciar as diferentes leituras semânticas. Metodologicamente, este trabalho não discute a contribuição aspectual⁵ dos infinitivos e se detém em seus valores temporais. Assim, seguindo Stowell (1982), Bošković (1996), Martin (2001) e Landau (2004), este artigo admite a presença de um TP nas formas infinitivas, o qual é especificado como [+TEMPO] para a interpretação futura (doravante *irrealis*) em relação ao verbo matriz e [-TEMPO] para a interpretação simultânea em relação ao verbo da sentença mais alta (doravante “anafórica” – para usar a terminologia de Landau (2004)).

Seja como for, sendo formas temporalmente dependentes do verbo matriz – no caso, futuras *em relação a* ele ou simultâneas *em relação a* ele –, não é possível prever, com precisão, o tipo de leitura – isto é, qual é o valor de T – sem se deter, com mais atenção, nas diferentes configurações sintáticas em que as formas infinitivas ocorrem, ou seja, na sua *sintaxe externa*. E esse é o tópico da próxima seção.

Infinitivos: estrutura externa

Na seção anterior, argumentou-se que os infinitivos verbais do PB, independentemente da leitura que veiculam, têm em sua composição um TP. Além disso, concluiu-se que a dependência temporal dos infinitivos só pode ser determinada, a rigor, no ambiente

5 Cf. Wurmbrand (2007, 2014) para discussão e referências, mas também Pires (2006) e Brito (2013) para análise do PE e Lunguinho (2006), Rodrigues (2006) e Resende (2016, 2020) para análise do PB.

sintático em que ela ocorre. Isso levou alguns autores a propor (com base nos dados do inglês) que existe uma correspondência entre o tipo de construção sintática e o tipo de leitura do infinitivo.

Conforme a análise de Stowell (1982), por exemplo, os infinitivos que ocorrem em estruturas de controle têm uma interpretação *irrealis*, ao passo que os infinitivos que figuram em construções de alçamento ou ECM são temporalmente anafóricos – o que é defendido igualmente por Martin (2001). Por sua vez, Bošcović (1996), opondo-se a esse tratamento que se vale de uma “c-seleção”, defende que verbos-ECM s-selecionam infinitivos *irrealis* enquanto verbos de controle s-selecionam infinitivos proposicionais. Ambas as propostas aparecem discutidas (e contestadas) por Wurmbrand (2007, 2014). Seja como for, como mostram os dados em (10), (11) e (12) – pelo menos, à primeira vista – não é possível associar uma dada interpretação a um certo tipo de configuração sintática no PB.

10. (a) O empresário planejou viajar (amanhã).
(b) O empresário tentou viajar (*amanhã).

11. (a) A gerente mandou a funcionária limpar o armário (amanhã).
(b) A gerente viu a funcionária limpar o armário (*amanhã).

12. (a) A névoa deve cobrir a cidade (amanhã).
(b) A névoa parece cobrir a cidade (*amanhã).

Os dados em (10) contêm estruturas de controle; os em (11), estruturas de ECM e os em (12), estruturas de alçamento. Apenas os infinitivos dos exemplos em (a) são bem formados com *amanhã* (que sinaliza a interpretação *irrealis*), diferentemente dos verbos infinitivos em (b), que veiculam uma leitura simultânea ao verbo matriz – passado em (10b) e presente em (11b) e (12b). Diante de tal sistematicidade, não é possível associar uma correspondência entre o tipo de leitura temporal dos infinitivos e uma determinada configuração sintática em português. Isso não quer dizer, no entanto, que não se pode derivar a leitura dos infinitivos a partir da estrutura sintática.

Antes disso, porém, cumpre tecer algumas considerações sobre o tipo de projeção funcional que introduz os infinitivos encaixados e se eles são (ou não) introduzidos diretamente na posição de complemento do verbo. Desde o trabalho de Stowell (1982), os linguistas têm majoritariamente se apoiado na análise de que as estruturas de controle diferem das construções de ECM e de alçamento no sentido que, naquelas, a oração infinitiva é introduzida por um CP (cujo núcleo é nulo) e nestas, a oração infinitiva (ou seja,

TP/IP) é introduzida diretamente como argumento do verbo matriz. Essas estruturas aparecem ilustradas em (13) – omitidas as partes não relevantes para esta discussão.

13. (a) A Maria deseja [_{CP} ∅ [_{TP} ec reformar a casa]].
(b) A Maria pode [_{TP} < a Maria > reformar a casa].
(c) A Maria viu [_{TP} o Pedro reformar a casa].

Em (13a), na configuração de controle obrigatório (do sujeito), a categoria vazia (ec) representa que o agente de reformar a casa e o experienciador desse desejo têm o mesmo referente: *a Maria*. Em (13b), <a Maria> indica que esse sintagma é o agente de reformar a casa, o qual se moveu para uma posição mais alta (isto é, sujeito da sentença matriz, cujo verbo é o *poder* epistêmico – um verbo inacusativo) para checar seu Caso, já que isso não está disponível naquela posição. Já em (13c), *o Pedro* pode checar seu Caso (acusativo) naquela posição, na posição de complemento do verbo *ver* (cf. *a Maria viu-o reformar a casa*).

A principal motivação (empírica) para a postulação de um CP nulo em casos como (13a) tem a ver com a impossibilidade de checagem de Caso – da forma como é possível em (13c), já que o CP (por hipótese) constituiria uma BARREIRA que impediria a REGÊNCIA daquela posição pelo verbo matriz. Para além desses casos, o presente trabalho gostaria de flertar com a hipótese de que talvez algumas orações infinitivas possam ser introduzidas não apenas diretamente, como (13b) e (13c), ou por CPs (como em (13a)), mas também por DPs. A motivação para tal análise se vale primordialmente de dados como (14) e (15).

14. (a) [∅ praticar alpinismo] faz bem à saúde.
(b) [o João praticar alpinismo] preocupa a Ana.
15. (a) [_{DP} o [_{TP} saber matemática]] ajuda no desenvolvimento do cérebro.
(b) [_{PP} de [_{DP} tanto [_{TP} praticar alpinismo]]], a Ana acabou ficando corcunda.
(c) [_{PP} a [_{DP} o [_{TP} praticar alpinismo]]], você acelera o seu metabolismo.

Em (14), as orações infinitivas aparecem como sujeito da oração matriz. Esse comportamento já seria motivo para suspeitar que esses sintagmas não são CPs, mas DPs – tendo esse infinitivo um DP, *o João* em (14a), ou uma ec, em (14b). Conforme Chomsky (1995), a propriedade *ser sujeito de uma sentença* – o traço [EPP] – é redutível a um traço de D, logo, figurar como sujeito de uma sentença é propriedade de um DP. Seja como for, no que concerne aos exemplos em (15), dada a realização do núcleo D, parece

claro que as orações infinitivas podem também ser introduzidas por essa projeção. Todavia, é necessário deixar claro que casos como (14) e (15) não são instâncias de infinitivo nominal, como aqueles em (9).

Os infinitivos em (14) e (15) não são infinitivos nominais, porque (i) licenciam o Caso acusativo do seu complemento, como em (16) – o que mostra que são eles verbos, não nomes; (ii) admitem modificação por advérbio, mas não por adjetivo, como em (17) – o que acarreta a mesma conclusão de (i); (iii) admitem flexão, como aparece em (18)⁶ – o que mostra que essas formas contêm TP.

16. (a) Ao assinar (*d) o contrato, você se compromete com os termos de uso.
(b) De tanto varrer (*d) a casa, o João acabou quebrando a vassoura.
17. (a) Ao mover bruscamente a caixa, você pode quebrar o seu conteúdo.
(b) *Ao mover brusco a caixa, você pode quebrar o seu conteúdo.
18. (a) João e Maria varrerem a casa diverte a vovó.
(b) O zombarem desse nosso certo apego aos diminutivos...

Tendo mostrado que infinitivos *verbais* também podem ocorrer dentro de DPs, cumpre discutir outros exemplos que não apenas atestam a presença de um DP como sendo a projeção que introduz a oração infinitiva, mas também depõem contra a análise de um CP – pelo menos, para alguns casos, para além daqueles em que o determinante aparece realizado. Já há uma certa tradição que trata as orações infinitivas que aparecem como complemento de verbos desiderativos e verbos voltados para o futuro como sendo introduzidas por CP, cujo núcleo C é nulo, como visto em (13a). Alternativamente, este trabalho gostaria de argumentar em favor de uma “análise-DP para os infinitivos” do português (em oposição a uma “análise-CP”).

Além da realização fonológica do núcleo D, em alguns casos, e do papel sintático associado a DPs, em outros, a primeira evidência para a presença de DP em algumas orações infinitivas (de controle) pode ser observada na assimetria entre os exemplos em (19), à luz do fenômeno da clivagem.

19. (a) É [_{XP} morar em Paris] que a Ana quer <morar em Paris>.

⁶ Exemplo (18b) extraído de *Raízes do Brasil* (p. 148), de Sérgio Buarque de Holanda.

(b) É [_{DP} uma moradia em Paris] que a Ana quer <uma moradia em Paris>.

(c) *É [_{CP} que o Ivo more em Paris] que a Ana quer <que o Ivo more em Paris>.

O que a assimetria dos exemplos em (19) mostra é que a categoria do constituinte clivado em (19a) é diferente da de (19c), mas equivalente à de (19b). Se *morar em Paris* (nessa construção) fosse um CP, sua gramaticalidade não seria esperada, já que a ideia é caracterizar o fenômeno da clivagem em relação à categoria dos seus constituintes. Sob essa perspectiva, então, a oração infinitiva também é um DP.

Outro argumento sintático em favor da presença de um DP nulo – e não de um CP nulo – tem a ver com Caso. Raposo (1987a) já havia chamado a atenção para o fato de que (alguns) infinitivos não podem aparecer em posições não marcadas por Caso, como mostram os exemplos em (20), atentando para o contraste entre nomes e verbos, que regem complementos com infinitivos.

20. (a) *O desejo (de) morar em Paris.

(b) *O sonho (de) morar em Paris.

(c) *A esperança (de) morar em Paris.

(d) A Ana deseja / sonha / esperar (*de) morar em Paris.

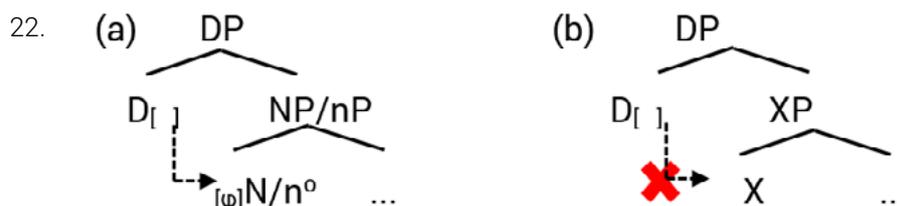
O que os dados em (20) mostram é que, assim como qualquer nominalização (e/ou assim como os infinitivos nominais), os infinitivos em (20a), (20b) e (20c) precisam ocupar uma posição marcada com Caso. Se a oração infinitiva fosse nucleada por um CP, tal agramaticalidade não seria esperada, uma vez que o FILTRO DO CASO se aplica a DPs pronunciados, e não a CPs (nulos). Já a boa formação de (20d) é esperada, porque o verbo é o responsável pelo licenciamento do Caso acusativo do infinitivo⁷. Do mesmo modo, outra evidência para a análise-DP vem da pronominalização em (21).

21. A Maria quer [viajar de avião]_{DP} e o Pedro também [o]_{DP} quer.

É verdade que o PB não faz uso produtivo dos clíticos de terceira pessoa – mas cf. Nunes (2015) para uma discussão detalhada; ainda assim, algo deve ser dito sobre a boa formação de (21). O que esse exemplo parece mostrar é que o clítico *o* está tomando como antecedente *viajar de avião*, o que indica que o sintagma retomado pelo pronome é um DP, não um CP. Apesar da baixa produtividade desse clítico no PB, é possível mostrar que casos como (21) corroboram a análise-DP.

7 Cf. Hornstein, Martins e Nunes (2008) para uma discussão relacionada.

De acordo com Lordăchioaia (2013) – para os infinitivos do espanhol e do alemão –, a concordância entre o núcleo D e o núcleo N/nº se dá através de uma relação de AGREE, em que há uma operação de SONDA seguida pela cópia dos traços-φ do núcleo nominal pelo núcleo D, como ilustrado em (22a). Dessa forma, as informações de, por exemplo, gênero e número de N/nº são aquelas que vão aparecer em D, como por ser constatado em *as meninas*, *os meninos*, *a menina* etc.



Segundo a autora, na ausência de um núcleo nominal (N/nº), o núcleo D não tem de onde copiar os traços-φ e, assim, insere os valores *default* de gênero e número – em português, masculino e singular, como representado em (22b). Essa análise parece ser corroborada por outro fenômeno do PB, que aparece em (23). Nesse exemplo, mesmo com o infinitivo no plural, o determinante aparece no singular e, além disso, continua sendo masculino ainda que o sujeito daquele infinitivo tenha traços-φ de feminino.

23. (a) A_0 (*s) alugarem esta casa, vocês duas precisam assinar o contrato.
 (b) De tanto(*s) comerem porcaria, a Liz e a Ana ficaram com dor de barriga.

Na linha da análise de Lordăchioaia (2013), isso é esperado, porque na ausência de um núcleo nominal – o infinitivo é verbal e nucleado por TP –, a sonda não tem de onde copiar os traços-φ e vai, portanto, inserir os traços *default*, masculino e singular. E esse é o mecanismo que parece estar por trás da pronominalização em (21). Dadas essas considerações, a análise-DP para os infinitivos se mostra mais adequada do que análise-CP, pelo menos, em termos de descrição empírica⁸.

Não obstante à análise-DP, não parece ser o caso de *todas* as orações infinitivas que aparecem em configurações de controle serem introduzidas por DP. Há casos no PB em que, de fato, parece haver um CP (nulo) – inclusive à luz dos argumentos discutidos. Esse é o cenário por trás das orações infinitivas que figuram como complemento de verbos FACTIVOS e de verbos PROPOSICIONAIS, como pode ser visto em (24).

⁸ Questões que envolvem a caracterização de barreiras etc. não são discutidas neste trabalho, mas cf. Alexiadou, Haegeman e Stravou (2007) para uma análise que endossa um paralelismo CP/DP (inclusive no que tange a barreiras) que resolve o problema teórico que a análise-DP criaria nesse contexto sintático.

24. (a) O Pedro lamenta estar casado com o Marcos.
(b) Aquele funcionário acredita estar apto para o novo cargo.

Diferentemente dos verbos já exemplificados, o complemento de verbos factivos, (24a), e de verbos proposicionais, (24b), não parecem ser introduzidos por DPs, mas sim, CPs. Essa conclusão pode ser alcançada, dispondo dos mesmos testes mobilizados para os demais verbos em estruturas de controle, a saber, (i) ocorrência de preposição quando complementa um nome, (ii) clivagem, (iii) pronominalização.

Sobre o primeiro teste, para que o fenômeno da marcação de Caso seja observado, convém examinar verbos como *crer*, *acreditar* e *pensar*. Sentenças como as em (25) são agramaticais sem a preposição *em*, porque esses verbos são tradicionalmente analisados como sendo defectivos, no sentido de não serem capazes de checar Caso do seu complemento. No entanto, quando esses verbos aparecem com infinitivos, a presença da preposição gera construções malformadas, como pode ser visto em (26).

25. (a) A Maria acredita (em) *alienígenas.
(b) O Pedro crê (em) *qualquer coisa que falam para ele.
(c) A Ana pensa muito (n) *as consequências de suas atitudes.
26. (a) A Maria acredita (*em) estar apta para o novo cargo.
(b) O Pedro crê (*em) estar pronto para o casamento.
(c) A Ana pensa (*em) estar apaixonada pelo leiteiro.

A observação do contraste de gramaticalidade entre (25) e (26) sugere que o complemento dos verbos *crer*, *acreditar* e *pensar* tem um estatuto categorial diferente nos dois contextos, pelo menos, em termos de Caso: ao passo que, em complementos nominais, a preposição é necessária para a checagem de Caso, nas orações infinitivas, a preposição é rejeitada. Isso quer dizer que os infinitivos que aparecem com esses verbos não são, com base nesse argumento, introduzidos por DP. Com relação à clivagem, os exemplos em (27) mostram que, diferentemente de (19), os infinitivos que ocorrem com verbos factivos e proposicionais não podem ser clivados – já que, como argumentado, essa operação não parece estar disponível para esse tipo de CP.

27. (a) *É estar casado com o Marcos que o Pedro lamenta.
(b) *É estar apto para o novo cargo que o funcionário acredita.

Por fim, com relação à pronominalização, os exemplos em (28) mostram que os infinitivos que aparecem como complemento de verbos factivos e proposicionais não podem ser retomados por *o*. De acordo com a hipótese defendida, isso só ocorre, porque essas orações infinitivas não são DPs, mas CPs.

28. (a) *O Rui lamenta ser o único solteiro no grupo, mas o Pedro não o lamenta.
(b) *O vereador 54 crê estar reeleito, mas a secretária não o crê.
(c) *A Maria acredita ser a mais bonita da festa, mas a Ana não o acredita.

O que a aplicação desses três testes mostra é que as orações infinitivas que ocorrem com verbos desiderativos e verbos orientados para o futuro não têm o mesmo estatuto categorial do que as orações infinitivas que aparecem com verbos factivos e proposicionais (e, por extensão da hipótese, com verbos conativos e implicativos).

Diante dessas generalizações e do fato de que as leituras *irrealis* e simultânea dos infinitivos não estão univocamente associadas a uma única configuração sintática, o PB parece ser uma língua que depõe contra a análise da “c-seleção” de Stowell (1982) e corrobora a análise da “s-seleção” de Bošković (1996), isto é, o valor do T da oração encaixada depende fundamentalmente dos requerimentos temáticos do verbo matriz. Motivação independente para essa proposta vem de algumas preposições que ocorrem com orações infinitivas, como é o caso de *para* e *sem* (em oposição a *com*), indicado pelas sentenças em (29).

29. (a) Ana guardou dinheiro [para comprar uma casa].
(b) Ana guardou dinheiro [sem contar para ninguém].
(c) *Ana guardou dinheiro [com contar para ninguém].

Não é nova a ideia de que algumas preposições (as PREPOSIÇÕES LEXICAIS) podem selecionar semanticamente o predicado com que se combinam. Em (29), *para* e *sem* se combinam com infinitivos *irrealis*, pois o sentido de “finalidade” em *para* é compatível com a ideia de um evento hipotético não realizado, isto é, o(s) evento(s) de Ana guardar dinheiro alveja(m) a compra de uma casa, que é um evento potencial, mas não realizado e futuro em relação ao verbo matriz. Do mesmo modo, a semântica de *sem* veicula a ideia de um evento que não aconteceu, embora tivesse “potencial” para acontecer – em (29b), Ana *não* contou, mas poderia ter contado.

Sob essa perspectiva, é possível explicar por que (29c) é agramatical: a semântica de *com* não é compatível com “ausência” e, logo, não pode haver uma leitura *irrealis*; a má formação de (29c) se deve a uma violação semântica. Além disso, a análise de que certas

preposições são compatíveis com (isto é, s-selecionam) uma leitura *irrealis* é verificada, com mais clareza, nos dados em (30). Nesse conjunto de dados, há uma série de expressões envolvendo a estrutura [a + infinitivo], em que a leitura de evento em potência ou de futuro próximo/potencial não realizado é evidente.

30. a seguir, a confirmar, a sair, a definir, a saber, a partir (de), a depender (de), a ser (publicado), (ficar em) a ver, (preço) a combinar, (deixar) a desejar, (sala) a locar.

Por outro lado, há casos de preposições que s-selecionam não infinitivos *irrealis*, mas simultâneos, como a preposição *por* em (31). Ao introduzir uma explicação ou uma justificativa, não faz sentido caracterizar a oração infinitiva como um evento hipotético ou futuro, pois a interpretação de “justificativa” vem de um evento *realis*, cujo valor temporal é simultâneo ao evento matriz, que é semanticamente interpretado como o evento sobre o qual a justificativa se aplica.

31. (a) A secretária largou o emprego por ser muito intolerante.
(b) A secretária largou o emprego por estar cansada do serviço.
(c) A secretária largou o emprego por já ter muito dinheiro guardado.

Em síntese, a sistematicidade na seleção semântica das preposições em relação à interpretação do infinitivo encaixado não somente corrobora a análise da s-seleção, mas também depõe contra a da c-seleção, uma vez que a configuração sintática é, a rigor, a mesma. Além disso, os dados em (32) sugerem que, da mesma forma que os exemplos em (4), as orações infinitivas são diretamente introduzidas como complemento da preposição, dados a configuração ECM e o infinitivo flexionado – ou seja, sem CP/DP.

32. (a) Pedro e Júlia compraram uma casa por terem muito dinheiro.
(b) Meus pais guardaram dinheiro para viajarem nas férias.
(c) Esses são os palestrantes a serem confirmados.
(d) O Pedro deu um livro para mim ler.

Dadas essas considerações, cumpre discutir de que maneira é possível tratar os diferentes valores temporais dos infinitivos tendo como base as configurações sintáticas em que essas formas ocorrem, o que é feito na próxima seção. O Quadro 1 contém uma síntese das generalizações alcançadas – mais detalhes na próxima seção.

Quadro 1. Relação sintaxe/semântica das orações infinitivas

Oração infinitiva	
Estrutura	Interpretação do T do infinitivo
V > DP > TP	<i>irrealis</i>
V > CP > TP	simultânea
V _[mandar e deixar] > TP	<i>irrealis</i>
V _[fazer, ver, ouvir e sentir] > TP	simultânea
P _[para e sem] > TP	<i>irrealis</i>
P _[por] > TP	simultânea
P > DP > TP	genérica
D > TP	genérica

Fonte: Elaboração própria

Infinitivos: derivação sintática

Na primeira seção, foi defendido que todos os infinitivos verbais contêm T e que seu valor é [+TEMPO] quando a interpretação é *irrealis* e [-TEMPO], quando é anafórica. Na segunda seção, argumentou-se que as orações infinitivas podem ser introduzidas diretamente como complemento dos verbos (nas configurações de ECM e de alçamento) e de preposições (em estruturas de ECM) ou por núcleos sintáticos específicos, quais sejam: C (quando o verbo matriz for proposicional, factivo, implicativo ou conativo) e D (quando o verbo for desiderativo ou orientado para o futuro). Adicionalmente, também foi mostrado que, quando as orações infinitivas figuram como sujeito de uma sentença (e não como complemento) ou quando aparecem em certas construções com as preposições *a* e *de*, elas são introduzidas por D.

O Quadro 1 reúne as principais generalizações a respeito da sintaxe das orações infinitivas sob o prisma de suas diferentes leituras temporais. Com base nesse quadro, os ingredientes necessários para a derivação dessas estruturas são os núcleos C, D, T, P e V. Com relação a V, assumindo Chomsky (1995), um elemento lexical verbal é um complexo

morfológico [R, Infl₁, Infl₂...]v, em que R é a “base verbal”⁹ e Infl_n são os traços flexionais do verbo, os quais são checados pelas projeções funcionais, ao longo de derivação. Suponha-se, por exemplo, que um desses núcleos seja *iT*¹⁰.

Seguindo a mesma linha, suponha-se que as preposições lexicais sejam elementos lexicais P que contêm um traço *uT*, e o núcleo D tem um traço *iN*. Por sua vez, o núcleo T contém um traço EPP (ou *uD*), que vai ser responsável por atrair um DP para sua posição de Spec para que este figure como sujeito da sentença. Além disso, é necessário que, pelo menos, um dos sabores de D contenha um traço *uT*, que é o que – na presente análise – vai ser responsável por licenciar a concatenação de orações infinitivas (isto é, TPs) com essa projeção funcional nominal.

Desde Chomsky (1995, 2000, 2001), os autores têm se apoiado na ideia de que há uma correspondência entre os traços de T e C. De acordo com Landau (2004), por exemplo, os traços relevantes de T são [TEMPO] e [AGR]: [TEMPO] é sempre interpretável em T e não interpretável em C. Para o autor, o conjunto de traços relevantes é [–TEMPO] em T/C para leitura anafórica, e [+TEMPO] em T/C para a leitura *irrealis*.

Contudo, se a análise-DP para os infinitivos estiver na direção correta e se houver, de fato, uma sistematicidade com base no tipo de estrutura sintática, *não* em relação à estrutura de controle, mas em relação à categoria funcional que introduz TP, é possível propor que a especificação dos traços para as orações infinitivas do PB seja (33)¹¹.

33. Se a projeção funcional complemento de V for D, T será [+TEMPO].
Se a projeção funcional complemento de V for C, T será [–TEMPO].
Se não houver projeção funcional introduzindo TP, T será [±TEMPO].

O que o algoritmo em (33) determina é que há uma correspondência entre o valor temporal do T da oração infinitiva encaixada e a configuração estrutural em que essa oração aparece; entretanto, ela não é determinada pelo *tipo* de estrutura (alçamento, controle etc.), mas pelo tipo de projeção funcional, ou seja, CP e DP. Uma consequência direta disso é que, sem essas projeções funcionais, não há restrição sobre o valor de T e, por isso, em estruturas de alçamento e de ECM, tanto a leitura *irrealis* quanto a anafórica estão disponíveis.

9 Na verdade, na proposta original de Chomsky (1995), “R” equivale a “raiz”, mas como a morfologia do português determina que haja um afixo temático adjacente à raiz (a vogal temática verbal) e que tal afixo é idiossincrático, este trabalho estende a assunção do autor e assume que o elemento lexical listado é a base verbal, isto é, raiz + vogal temática.

10 Outro traço desse tipo poderia ser, por exemplo, *iAsp*.

11 Cf. Ambar (2000), Mensching (2000) e Pires (2006) para análises alternativas.

Naturalmente, alguém poderia supor que as generalizações em (33) pudessem ser acomodadas em um sistema “tradicional” e que C é a única projeção funcional que pode introduzir as orações infinitivas; no entanto, dessa forma, não seria possível explicar as diferentes orações que exibem determinantes, checam o EPP, mas não checam Caso, no sistema de Chomsky (1995) e de trabalhos posteriores, além dos outros argumentos discutidos na segunda seção. Pondo de lado esses casos, há ainda duas questões sobre o esquema em (33) que merecem alguns esclarecimentos. A primeira delas é se haveria algum tipo de restrição que pesa sobre a ocorrência de C com um $T_{[+TEMPO]}$ (uma leitura *irrealis*). Outros dados do PB, inclusive com infinitivos, mostram que não. Exemplos em (34).

34. (a) Favor bater a porta ao sair.
(b) Não alimentar os animais / não pisar na grama.

Os exemplos em (34) contêm sentenças com infinitivos verbais em seu emprego imperativo. De acordo com Han (1998), a interpretação imperativa envolve um operador de FORÇA ILOCUCIONÁRIA DIRETIVA em C c-comandando um traço [*IRREALIS*] (alocado, por exemplo, em T). Sem adentrar os detalhes dessa proposta, é razoável supor que as formas infinitivas sejam *irrealis*, no sentido de que uma interpretação de “ordem” só faz sentido se há um evento não realizado com potencial para ocorrer. Da mesma sorte, em se tratando de uma sentença raiz, a oração com verbo no imperativo é introduzida por C. Sendo esse o caso, vislumbra-se outra generalização a partir de (33) e complementar a ela, a qual aparece em (35).

35. Se C for raiz, T será [+TEMPO].
Se C for encaixado, T será [-TEMPO].

Nesse sistema, é possível, então, estabelecer uma relação estrutural rígida entre T e C sem perder generalizações empíricas importantes. Seguindo esse raciocínio, convém examinar se há alguma restrição que pesa sobre a ocorrência de D com $T_{[-TEMPO]}$. Mais uma vez, alguns dados do PB mostram que não é o caso. Para tanto, é preciso deixar claro que [-TEMPO] (no sistema de Landau, 2004) não significa não ter valor temporal, mas sim que o tempo é anafórico, ou seja, dependente do valor do verbo matriz.

Porém, como mostrado, existem DPs que aparecem como *sujeito* de um verbo matriz ou como complemento de uma preposição (não subordinativa), como nos dados em (36). Nesses exemplos, não há um T ao qual o “T anafórico” se associaria. Sob essa perspectiva, informalmente, seria possível estipular que um $T_{[-TEMPO]}$ só recebe seu valor anafórico quando for de uma sentença encaixada. Em uma construção na qual não é possível LIGAR a anáfora, T teria um valor indeterminado (ou genérico – cf. Quadro 1).

36. (a) (a Maria) correr deixa o Pedro irritado.
(b) Ao sair de casa, você deve higienizar bem as mãos.
(c) De tanto andar a cavalo, a Rita ficou com dor nas costas.

Uma análise atenta ao tipo de interpretação dos infinitivos em (36) revela que a sua leitura não é anafórica – tampouco *irrealis*. Não é objetivo desta seção (nem deste trabalho) discutir qual é a semântica *desses* infinitivos – que, informalmente, parecem disparar uma leitura genérica. Seja como for, o ponto de relevância para esta discussão é que sua interpretação não é dependente do verbo flexionado e, adicionalmente, que não parece uma haver restrição que pesa sobre a compatibilidade de D com T_[-TEMPO]. Porém, assim como no caso de C, parece haver uma sistematização em relação à posição, a qual aparece em (37).

37. Se D for raiz, T será [-TEMPO].
Se D for encaixado, T será [+TEMPO].

Assim sendo, há uma estrita relação sintática entre os núcleos C/D/P e T, que vai determinar, além de certas propriedades sintáticas, sua leitura semântica, tendo em vista também a posição da oração infinitiva, a qual desempenha um papel importante em sua caracterização sintática e semântica. Adicionalmente, as diferentes orações infinitivas vão ser semanticamente selecionadas por V, o núcleo que elas complementam, fazendo, assim, com que se implemente uma análise em termos de s-seleção na linha de Bošcović (1996). Portanto, o núcleo V que s-seleciona seu complemento infinitivo deve carregar informações de, por exemplo, *desiderativo*, *causativo* etc. – suas propriedades lexicais.

Considerações finais

Este trabalho discutiu a sintaxe dos infinitivos do português sob o prisma de suas diferentes interpretações temporais. Primeiramente, este trabalho mostrou que todos os infinitivos verbais são constituídos por T e que sua especificação $[\pm\text{TEMPO}]$ dá conta de capturar tanto a leitura *irrealis* quanto a anafórica – ainda que fique em aberto a questão de qual o valor temporal dos infinitivos que aparecem como DPs em sentenças não encaixadas, o que neste artigo informalmente se chamou de “genérico”.

Além disso, este estudo mostrou que não há uma correspondência unívoca entre o tipo de sintaxe e o tipo de semântica para os infinitivos verbais, ainda que os diferentes empregos e as diferentes interpretações possam ser capturados em termos de traços das projeções funcionais que compõem as estruturas e também da sua posição na sentença. Finalmente, este trabalho endossou a análise preliminar de uma seleção semântica dos núcleos V e P (e, como consequência, de C e D) acerca do tipo de oração infinitiva que

lhe serve de complemento, no que diz respeito à especificação de T. Trabalhos futuros devem investigar as consequências dessa proposta para a determinação dos contextos de ocorrência de infinitivo flexionado bem como do tipo de categoria vazia que aparece como sujeito dos infinitivos encaixados em uma construção de controle e ainda como pode ser codificada a leitura genérica em termos de formalização semântica.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Sônia Cyrino e, mais especialmente, ao Jairo Nunes pela leitura deste trabalho e por todas suas observações e sugestões, que ajudaram a levar este artigo à sua versão final. Todos os erros são meus.

REFERÊNCIAS

ABUSCH, D. On the temporal composition of infinitives. In: GUÉRON, J.; LECARME, J. (ed.). *The syntax of time*. Cambridge: MIT, 2004. p. 27-53.

ALEXIADOU, A.; HAEGEMAN, L.; STAVROU, M. *Noun phrase in the generative perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2007.

AMBAR, M. Infinitives versus participles. In: COSTA, J. (ed.). *Portuguese syntax: new comparative studies*. Oxford: Oxford, 2000. p. 14-30.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BOŠCOVIĆ, Ž. Selection and the categorial status of infinitival complements. *Natural Language and Linguistic Theory*, Dordrecht, v. 14, p. 269-304, 1996.

BRITO, A. M. Tensed and non-tensed nominalization of infinitive in Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 7-40, 2013.

CARVALHO, P. H. V.; MINUSSI, R. D. Do infinitivo impessoal latino ao infinitivo flexionado no português brasileiro: origens e reanálise da flexão de número e pessoa. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 44, p. 67-100, 2016.

CHOMSKY, N. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (ed.). *Ken Hale: a life in language*. Cambridge: MIT, 2001. p. 1-52.

CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. *In*: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (ed.). *Step by step: essays in minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge: MIT, 2000. p. 89-155.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT, 1995.

EMBICK, D; NOYER, R. Distributed Morphology and the morphology-syntax interface. *In*: RAMCHAND, G.; REISS, C. (ed.). *The Oxford handbook of linguistic interfaces*. Oxford: Oxford, 2007. p. 289-324.

HAN, C. *The structure and interpretation of imperatives: mood and force in Universal Grammar*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade da Pensilvânia, Pensilvânia, 1998.

HORNSTEIN, N.; MARTINS, A. M.; NUNES, J. Perception and causative structures in English and European Portuguese: φ -feature agreements and the distribution of bare and prepositional infinitives. *Syntax*, v. 11, n. 2, p. 198-222, 2008.

IORDĂCHIOAIA, G. The determiner restriction in nominalizations. *In*: WORKSHOP LANGUAGES WITH AND WITHOUT ARTICLES, 2013, Paris. *Proceedings...* Paris, 2013. p. 1-14.

KATZ, G. (A)temporal complements. *In*: FERY, C.; STERNEFELD, W. (ed.). *Audiatu uox sapientiae: a festschrift for Anim von Stechow*. Berlin: Verlag, 2001. p. 240-258.

KRATZER, A. More structural analogies between pronouns and tenses. *In*: Semantics and Linguistic Theory, 8, 1998, Amherst. *Proceedings...* Amherst, 1998. p. 92-110.

LANDAU, I. The scale of finiteness and the calculus of control. *Natural Language and Linguistic Theory*, Dordrecht, v. 22, p. 811-877, 2004.

LUNGUINHO, M. V. S. Dependências morfossintáticas: a relação verbo-auxiliar-forma nominal. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 457-489, 2006.

MARTIN, R. Null Case and the distribution of PRO. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 32, n. 1, p. 141-166, 2001.

MENSCHING, G. A minimalist interpretation. *In*: MENSCHING, G. *Infinitive constructions with specified subjects: a syntactic analysis of the Romance languages*. Oxford: Oxford, 2000. p. 179-198.

MODESTO, M. Inflected infinitives in Brazilian Portuguese as an argument both contra and in favor of a movement analysis of control. *Letras*, Curitiba, v. 72, p. 297-309, 2007.

NUNES, J. De clítico à concordância: o caso dos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 61-84, 2015.

PIRES, A. *The minimalism syntax of defective domains: gerunds and infinitives*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

RAPOSO, E. P. Romance infinitival clauses and Case theory. In: NEIDLE, C.; CEDEÑO, R. A. N. (ed.). *Studies in Romance languages*. Dordrecht: Foris, 1987a. p. 237-249.

RAPOSO, E. P. Case theory and Infl-to-compl: the inflected infinitive in European Portuguese. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 18, n. 1, p. 85-109, 1987b.

RESENDE, M. S. *A Morfologia Distribuída e as peças da nominalização: morfofonologia, morfossintaxe, morfossemântica*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RESENDE, M. S. Por uma releitura das nominalizações em infinitivo do português. *Caderno de Squibs*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 26-37, 2016.

RODRIGUES, P. A. O aspecto nas construções infinitivas e gerundivas complementos de verbo de percepção. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 77-98, 2006.

STOWELL, T. The tense of infinitives. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 13, p. 561-570, 1982.

WIKLUND, A.-L. *The syntax of tenselessness: tense/mood/aspect-agreeing infinitivals*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

WURMBRAND, S. Tense and aspect in English infinitives. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 45, n. 3, p. 403-447, 2014.

WURMBRAND, S. Infinitives are tenseless. *UPenn Working Papers in Linguistics*, Filadelfia, v. 13, n. 1, p. 407-420, 2007.

ZUCCHI, A. *The language of propositions and events: issues in syntax and semantics of nominalizations*. Dordrecht: Kluwer, 1993.

Os estágios da vida humana em representações sociais: uma perspectiva da Linguística de *Corpus*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3077>

Barbara Soares da Silva¹

Resumo

O artigo que aqui se apresenta foi motivado pela necessidade de compreender as representações do ser humano nas diversas fases da vida. Estas foram operacionalizadas por meio dos seguintes itens lexicais: *man, woman, adolescent, adolescence, adult, boy, girl, child, kid, teen* e *teenager* (bem como em suas formas plurais). Os dados da análise consistiram nas publicações disponibilizadas pelo Google Books no período de 1800 a 2008. Para tanto, foram realizadas diversas análises de sequências de palavras adjacentes formadas pela base de dados do Google Books *Ngrams*. A pesquisa fundamenta-se na Linguística de *Corpus*, por meio da qual foi possível verificar os padrões de uso dessas palavras bem como a variação do uso desses itens. O estudo compreendeu análise quantitativa, primeiramente, e qualitativa, posteriormente, por meio da interpretação da temática apontada pelo léxico, pela leitura e análise de textos disponibilizados pela base do Google Books. A partir da análise dos padrões e da variação temporal de uso, foram apontadas as representações emergentes de cada item investigado. Com base nessa análise, foi possível detectar presença das representações, sendo possível verificar como o ser humano tem sido representado pela linguagem (em inglês) nos últimos três séculos. Além dos resultados obtidos, a presente pesquisa sugere o poder do estudo da análise histórica baseada em grandes quantidades de dados textuais.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*; Google Books; representação social; Análise de Sentimento.

¹ Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, São Paulo, Brasil;
casadatraducao@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-7067-5594>

The stages of human life in social representations: a Corpus Linguistics perspective

Abstract

The article presented here has been motivated by the need to understand representations of the human being in the different stages of life. These were operationalized through the following lexical items: man, woman, adolescent, adolescence, adult, boy, girl, child, kid, teen, and teenager (as well as in their plural forms). The analysis data consisted of the publications enabled by Google Books from 1800 to 2008. Therefore, several analyzes of sequences of adjacent words created by the Google Books Ngrams database were carried out. The research is based on Corpus Linguistics, by which it was possible to verify the usage patterns of these words as well as the variation in the use of such items. The study comprised quantitative analysis, first, and qualitative, later, through the interpretation of the theme pointed out by the lexicon, by reading and analyzing texts provided by the Google Books database. From the analysis of the patterns and the *temporal* variation of use, the emerging representations of each item investigated were highlighted. Based on such analysis, it was possible to detect the presence of the representations, being possible to verify how the human being has been represented by language (in the English language) in the last three centuries. In addition to the results obtained, this research highlights the power of the study on historical analysis based on large amounts of textual data.

Keywords: Corpus Linguistics; Google Books; social representation; sentiment analysis.

Considerações iniciais

A pesquisa desenvolvida por ocasião da realização do Doutorado em Linguística na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, identificou e estudou as representações sociais linguísticas do Ser Humano ao longo de 21 décadas em língua inglesa por meio do uso do Google Books *Ngram*. O presente estudo está fundamentado no âmbito da Linguística de *Corpus* (LC) e, portanto, na Linguística Aplicada (LA).

Sendo assim, para dar início, têm-se que a Linguística de *Corpus* é uma das vertentes da Linguística Aplicada (LA) e centra-se na resolução de problemas de uso da linguagem, e por esta razão é uma ciência social (ALVAREZ; SILVA, 2007).

A relevância do relato do presente estudo, concluído em meados de 2019, reside no fato de que ainda não há uma análise com base na Linguística Aplicada deste teor na literatura, tampouco foram encontradas publicações na área voltando-se em especial ao aspecto aqui explorado.

Este artigo relata um estudo em que o objetivo consistiu em investigar padrões linguísticos frequentes de palavras voltadas ao Ser Humano em inglês, sendo elas: *man* (homem), *woman* (mulher), *adolescent* (adolescente), *adolescence* (adolescência), *adult* (adulto), *boy* (menino), *girl* (menina), *child* (criança), *kid* (criança), *teen* (adolescente) e *teenager* (adolescente), bem como suas formas plurais, a partir de dados do Google Books que cobrem o período de 1800 a 2008. Pretendeu-se também identificar os padrões das palavras e verificar se há mudanças em relação aos padrões no período das vinte e uma décadas do estudo. Dessa forma, o objetivo consistiu em responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1) *quais representações podem ser identificadas em relação aos termos pesquisados?* 2) *há diferença entre as representações dos termos masculinos e femininos? E entre os infantis, adolescentes e adultos?* 3) *há diferença entre os termos em relação à valoração (carga positiva e negativa)?* Neste artigo, serão respondidas as perguntas 1 e 3.

De acordo com Stubbs (1996), os padrões de uso dos itens lexicais podem sinalizar a representação que esses itens assumem na sociedade: as maneiras recorrentes de falar não determinam o pensamento. Estes oferecem representações convencionais ou de pessoas e acontecimentos por meio do filtro e da cristalização de ideias além de prover significados pré-fabricados nos quais podem ser facilmente captados e veiculados. O autor buscou quais foram as colocações mais frequentes destas palavras, ou seja, os padrões linguísticos formados pela presença de duas palavras próximas uma à outra (geralmente separadas por até quatro outras palavras ou colocados), por exemplo, "British Empire". Por colocados ou *collocations*, se compreende como palavras que naturalmente estão em conjunto e, assim, cristalizam um significado.

Há demais estudos disponíveis em Linguística de *Corpus* no campo das representações que também estabelecem a mesma relação entre o uso frequente de determinados padrões linguísticos e a presença de representações, como Baker (2014), Baker e Potts (2013) e Baker e Ellece (2011). Embora haja estudos com base em *corpora* sobre representações, não há pesquisas que investiguem as representações em torno de itens lexicais relativos ao ser humano e aos seus estágios da vida. Uma vez que não há precedentes de estudos dentro da Linguística de *Corpus* dedicados à investigação da representação social em relação ao ser humano, o artigo que relata tal pesquisa pretende preencher esta lacuna e descrever como ela se dá.

Fundamentação teórica

Conforme mencionado nas Considerações iniciais deste artigo, a seguir apresentamos o detalhamento de alguns conceitos. A iniciar pela Linguística de *Corpus*, que representa hoje a força-motriz para engendrar os avanços de método e teoria empregados neste estudo, têm-se nas palavras de Berber Sardinha (2004, p. 3),

A conceituação inicial da Linguística de *Corpus*, fundamentalmente sendo: a área da linguística que se ocupa da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística.

Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. Similarmente, são muitos os autores que definem a Linguística de *Corpus*. Alguns exemplos de vozes-chave são: Sinclair (1991), Stubbs (1993), McEnery e Wilson (1996), Biber, Conrad e Reppen (1998), Kennedy (1998), Hunston (2002) e Berber Sardinha (2004). A Linguística de *Corpus* pode ser expressamente entendida como o estudo da linguagem baseado em exemplos da língua usada na “vida real” (McENERY; WILSON, 1996).

Assumidamente no tangente à importância mais que atual desta área da Linguística Aplicada, Biber (2010) coloca que a Linguística de *Corpus* é muito mais do que uma abordagem metodológica; as inovações metodológicas possibilitaram que pesquisadores façam perguntas de pesquisa até então inéditas. Biber (2010) sugere ainda que a Linguística de *Corpus* oferece um suporte robusto para a visão empírica de métodos quantitativos e contribui cada vez mais para a noção de que a principal contribuição da Linguística de *Corpus* está, de fato, em ser capaz de documentar o uso de diversas características linguísticas, incluindo a variação de seu uso. Há muitas definições de *corpus*, mas todas centram-se na ideia de que um *corpus* é uma coletânea de textos em formato eletrônico produzidos em condições reais de uso. Segundo Sinclair (2005, p. 4, tradução minha²), *corpus* na perspectiva da Linguística de *Corpus* é: “Conjunto de partes de uma linguagem em texto, em formato eletrônico, selecionado de acordo com critérios externos a serem representados; uma linguagem ou variedade linguística como fonte de dados para pesquisa linguística”.

Para Trask (2004, p. 64), *corpus* é “um conjunto de textos escritos ou falados numa língua, disponível para análise”. Para Galisson e Coste (1983), *corpus* é um conjunto finito de enunciados tomados como objeto de análise reunidos para servir de base à descrição. Já para Dubois *et al.* (1993), *corpus* é um conjunto de enunciados a partir do qual se pode descrever a gramática de uma língua. Na concepção de Ducrot e Todorov (2001, p. 32), *corpus* é um “conjunto, tão variado quanto possível, de enunciados efetivamente emitidos por usuários da referida língua em determinada época”.

Na Linguística de *Corpus*, tem-se como base o estudo de padrões de linguagem. Assim, segundo Berber Sardinha (2004, p. 39),

2 No original: “A corpus is a collection of texts. More specifically, in the words of Sinclair, it is “a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language”.

Os padrões podem ser definidos como a associação entre palavras e estruturas. A importância da padronização reside no fato de que certos significados emanam dessa associação e, portanto, o estudo da padronização envolve o estudo dos significados da língua em uso.

Neste estudo, foi efetuada a análise dos padrões de linguagem de um conjunto de palavras, em inglês, referentes ao ser humano e, a partir desses padrões, tentamos verificar as representações associadas às diferentes formas de se referir ao ser humano ao longo do tempo. Um padrão pode ser identificado se uma combinação de palavras ocorre com relativa frequência e se há um significado associado.

Análise de Sentimento (*Sentiment Analysis*) para o presente estudo

Na pesquisa narrada neste artigo, propõe-se o conceito de “valoração” para mensurar a prosódia semântica. Normalmente, a prosódia semântica é analisada qualitativamente, por meio da verificação dos usos da palavra. Geralmente essa análise é conduzida por meio do exame de itens individuais e não tem como objetivo atribuir um índice numérico aos itens analisados. Por outro lado, é necessário analisar centenas de itens e, portanto, foi averiguada uma maneira de empreender a análise de modo automático, quantitativamente. Para o presente estudo, baseou-se na Análise de Sentimento (*Sentiment Analysis*), por meio da qual foi possível atribuir um valor numérico a cada um dos itens investigados. Assim, valoração, nesta pesquisa, significa uma medida do valor, em termos de positividade ou negatividade, que uma palavra possui tendo em vista seu uso. Por exemplo, a palavra inglesa “*wretched*” (miserável, amaldiçoado, etc.) possui valoração geralmente negativa com um índice de valoração de -3.43, segundo Hamilton, Leskovec e Jurafsky (2016). O índice, sendo negativo, significa que o item de valoração negativa apresenta um sentimento emocional negativo por parte do colocado analisado – da mesma maneira que, na classificação geral, este tipo de sentimento pode representar também um processo ou um estado, como na menção a seguir:

Os campos foram sendo gradualmente cobertos por minas, fundições, fábricas e oficinas e fileiras de casebres miseráveis para os homens, mulheres e crianças que trabalhavam neles: uma grande conurbação industrial não planejada que era sombria. Durante o dia e assustadora à noite’ de David Lodge, na obra *Changing Places*. (LODGE, 1975) (tradução minha³).

3 No original: “The fields were gradually covered with pitheads, foundries, factories and workshops and rows of wretched hovels for the men, women and children who worked in them: a sprawling, unplanned, industrial conurbation that was gloomy by day, fearsome by night’ de David Lodge, na obra *Changing Places*”.

Dessa forma, sendo o autor mencionado pioneiro no tema, tem-se que a Análise de Sentimento é uma linha de pesquisa em Linguística Computacional e Processamento de Linguagem Natural que tem como objetivo mensurar a valoração dos “sentimentos” expressos na linguagem. Uma das aplicações principais dessa linha é na análise da valoração de textos de redes sociais, em tempo real, ou seja, à medida em que os textos postados nas redes vão sendo produzidos. Por exemplo, uma empresa ou partido político pode ter interesse em saber como o público está reagindo a algum produto, imagem corporativa ou campanha política nas redes sociais, em termos de se o público está reagindo de modo favorável ou não a essas questões. Por meio de algoritmos computacionais, o “sentimento” expresso pelo público nas postagens é mensurado e o resultado é mostrado em termos de quão positiva ou negativa está sendo a reação.

Em Hamilton, Leskovec e Jurafsky (2016), de acordo com o trecho originalmente em Língua Inglesa, o algoritmo desenvolvido pelos autores foi o SENTPROP, que retorna um índice de valoração para cada palavra estudada. A importância do estudo de Hamilton, Leskovec e Jurafsky (2016) para esta pesquisa é o fato de os índices de valoração da pesquisa terem sido disponibilizados na forma de dicionários (listagens) prontos.

Os autores empregaram o *corpus* histórico COHA (*Corpus of Historical American English*), com cerca de 400 milhões de palavras para mensurar a polaridade positiva ou negativa do léxico de língua inglesa. Assim, os dicionários de polaridade vieram indexados pela época em que o item foi usado. Para os propósitos da pesquisa descrita aqui neste artigo, o fato de existir um dicionário de análise de sentimento discriminado por período de tempo é importante, uma vez que os dados desta pesquisa também são discriminados temporalmente.

Segundo Moscovici (1988), as representações sociais dizem respeito aos conteúdos de raciocínio rotineiro e o armazenamento de ideias que oferecem coerência às crenças religiosas, ideias políticas e conexões que nós criamos espontaneamente da mesma forma que o ar que respiramos. Torna-se possível, assim, classificar pessoas e objetos para comparar e explicar comportamentos e objetivar isto como parte integrante de nosso contexto social. Enquanto as representações são com frequência localizadas nas mentes dos homens e das mulheres, estas podem também com frequência ser encontradas no mundo e, conforme são, ser examinadas separadamente. Segundo Stubbs (1996), as representações que circulam na língua podem ser verificadas por meio da análise de *corpora*. O autor apresenta um estudo baseado em *corpus* que teve como objetivo identificar as representações de itens como “British” e “English” em um *corpus* de notícias de jornal em inglês dos anos de 1990. Os resultados mostraram que “British” às vezes possui uma representação neutra, como é o caso do adjetivo associado a nomes de instituições e corporações, tais como, Airways e Telecom. Assim, o uso da Linguística de *Corpus*, juntamente com a Análise de Sentimento (*Sentiment Analysis*) e os conceitos das Representações Sociais perfizeram a fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa descrita neste artigo. A seguir a descrição dos passos descritos na metodologia desta.

Procedimentos metodológicos

Corpus de pesquisa

Os dados empregados na pesquisa aqui relatada trataram de listagens de ocorrências de bigramas encontrados nas publicações em língua inglesa indexadas pelo Google Books. O Google Books é uma coletânea de milhões de publicações digitalizadas pela empresa Google a partir dos acervos de bibliotecas ao redor do mundo. Já os bigramas são sequências de duas palavras colocadas lado a lado em um texto. Por exemplo: “Brazilian poet”, “young women” e “American men”. Os bigramas são disponibilizados pelo *site* Google Books Ngrams, que também permite que o usuário faça buscas e produza gráficos de uso desses bigramas. Assim, estritamente falando, não foi verificado diretamente um *corpus* de textos, pois os textos das publicações indexadas pelo Google Books não são disponibilizados para os usuários. O Google Books disponibiliza apenas os bigramas. Assim, os dados foram os bigramas, juntamente com sua frequência de ocorrência nas publicações em inglês indexadas entre 1800 e 2008.

Ferramentas de análise

Foram empregadas as seguintes ferramentas nesta pesquisa: a. Interface da Brigham Young University para o Google Books N-Grams. Essa interface auxilia nas buscas no Google Books N-Grams. b. Visualizador Google Books N-Gram Viewer. Essa interface *online* permite a visualização em forma de gráfico das ocorrências do n-gramas na base de dados Google Books N-Gram. c. Etiketador semântico USAS. Esse etiketador *online* atribui etiketas semânticas a cada item lexical submetido. d. Listas de valoração de *sentiment analysis* de Hamilton, Leskovec e Jurafsky (2016). Essas listas foram disponibilizadas por Hamilton, Leskovec e Jurafsky (2016) na *web*. Esta contém a avaliação da polaridade (positiva ou negativa) de milhares de itens lexicais, distribuídos nas décadas em que ocorreram nos *corpora* pesquisados por esses autores. e. *Script* desenvolvido exclusivamente para execução desta pesquisa. Esse *script*, escrito em modo Unix Shell, executou todo o trabalho de preparação e de processamento dos dados.

Termos de busca

Foram empregados 20 termos de identificação do ser humano na pesquisa, quais sejam: *adolescent(s)*, *adult(s)*, *boy(s)*, *child/children*, *girl(s)*, *kid(s)*, *man/men*, *teen(s)*, *teenager(s)*, *woman/women*. Esses termos foram selecionados porque indicam de algum modo as fases da vida em inglês.

1. These methodological innovations have enabled researchers to ask fundamentally different kinds of research questions.

2. A collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research. (SINCLAIR, 2005, p. 4)

3. Social representations concern the contents of everyday thinking and the stock of ideas that gives coherence to our religious beliefs, political ideas and the connections we create as spontaneously as we breathe. They make it possible for us to classify persons and objects, to compare and explain behaviors and to objectify them as parts of our social setting. While representations are often to be located in the minds of men and women, they can just as often be found 'in the world', and as such examined separately..

Foram consultados dicionários e *thesauruses* para auxiliar na seleção dos termos. Foram feitos estudos pilotos para averiguar até que ponto os termos eram informativos. Vários termos foram descartados porque não se mostraram informativos, como “*elderly*”. Mesmo com a seleção final dos termos, ainda há termos que não são específicos de fase de vida, como “*man*”, que identifica o próprio ser humano. Essa ambiguidade de alguns termos é uma das limitações do trabalho. No entanto, ao olhar os colocados desses termos por meio dos bigramas, o termo pode ser melhor especificado e, por conseguinte a ambiguidade pode ser reduzida. Por colocados, ou *collocations*, é possível verificar que tratam de palavras que, ao serem utilizadas em conjunto, naturalmente, produzem um significado único. Não se trata de unir qualquer nódulo de palavra que faça um aparente sentido gramatical e, sim, palavras que se atraem naturalmente. Os termos foram divididos em grupos etários e de gênero, conforme mostra o quadro a seguir, para a análise das representações:

Quadro 1. Termos de busca empregados no estudo

Termos relacionados à infância
Termos não-marcados por gênero: <i>child;children;kid;kids.</i>
Termos femininos: <i>girl;girls.</i>
Termos masculinos: <i>boy;boys.</i>
Termos relacionados à adolescência:
Termos não-marcados por gênero: <i>adolescent;adolescents;teen;teens; teenager; teenagers.</i>
Termos relacionados à idade adulta
Termos não-marcados por gênero: <i>adult;adults.</i>
Termos femininos: <i>woman; women.</i>
Termos masculinos: <i>man; men.</i>

Fonte: Elaboração própria

Interface do Google Books N-gram Database da Brigham Young University

Conforme mencionado, a Brigham Young University oferece uma interface de busca para a base de dados Google Books N-Grams; e é oferecida a opção de escolher uma das três bases de dados relativas ao Google Books N-Grams: American (*155 billion words*), British (*34 billion words*) e Spanish (*45 billion words*). Cada uma dessas bases é etiquetada gramaticalmente, o que permitiu a busca pelos colocados adjetivos. Escolhemos a opção “American English” por ser a maior base de dados. Não há a opção de buscar toda a base de dados do inglês.

Análise das representações

Para identificar as representações latentes nos bigramas, foram empregadas metodologias quantitativas e qualitativas. A metodologia quantitativa empregou a etiquetagem semântica descrita acima bem como o processamento do *script* que identificou as cinco classes semânticas mais ocorrentes dos colocados. Com base nas categorias semânticas mais recorrentes, foi possível visualizar as categorias semânticas presentes nos dados estudados. A partir dessa primeira impressão, os colocados foram classificados de modo qualitativo em categorias que, a nosso ver, poderiam revelar as representações latentes nos dados. A análise das representações teve como fundamentação Moscovici (2000), Baker (2013) e Berber Sardinha (2014). A seguir, relata-se os principais resultados da análise de dados encontrados nesta pesquisa de Doutorado.

Análise dos dados

Serão descritos aqui os principais resultados desta pesquisa, a fim de responder as perguntas do estudo. Por razões de limitações de espaço via artigo, os resultados serão resumidos aos termos relacionados à infância e mais adiante dados referentes às outras faixas etárias também estudadas.

Termos relacionados à Infância

A categoria semântica mais frequente é a baseada na análise de sentimento executada em *script*, relativa a GENERAL & ABSTRACT TERMS (Termos Gerais e Abstratos), que se trata de verificar aqui a análise de emoções *per se*. Trata, portanto, do método que classifica emoções específicas, como ódio, amor ou felicidade, presente nesta mensagem. Portanto, a mais frequente, com 18 colocados como ‘average’, ‘defective’, ‘dependent’, ‘disadvantaged’, ‘exceptional’, ‘good’, ‘hyperactive’, ‘mere’, ‘minor’, ‘natural’, ‘normal’, ‘other’, ‘particular’, ‘perfect’, ‘real’, ‘specific’, ‘true’, ‘typical’. A segunda categoria é a T, relativa a TIME (período de tempo), com 10 colocados como ‘eldest’, ‘modern’, ‘new’, ‘newborn’, ‘old’, ‘older’, ‘oldest’, ‘young’, ‘younger’, ‘youngest’. A terceira categoria é a N, relativa a

NUMBERS & MEASUREMENT (Números & Métrica), com 10 colocados como 'additional', 'eighth', 'fourth', 'ninth', 'seventh', 'single', 'small', 'tenth', 'tiny', 'whole'. A quarta categoria é a E, relativa a EMOTIONAL ACTIONS, STATES & PROCESSES (Ações, Estados e Processos Emocionais), com 10 colocados como 'aggressive', 'battered', 'beloved', 'dear', 'dearest', 'favorite', 'happy', 'precious', 'shy', 'unhappy'.

A partir dessas categorias, podemos sugerir as representações de *child* como sendo as principais: (1) avaliatividade-normatividade (*beloved, dear, dearest, defective, dependent, exceptional, favorite, good, natural, new, perfect, precious, real, specific, whole*); (2) quantificação (*additional, eighth, eldest, fourth, ninth, seventh, single, tenth*); (3) gradação etária (*minor, newborn, old, older, oldest, young, younger, youngest*); (4) comportamento (*aggressive, happy, shy, unhappy*); (5) normatividade (*average, normal, typical*). Em suma, '*child*' é uma figura que é fundamentalmente avaliada, contada e mensurada. Em relação à variação temporal, os números indicam que tanto o aumento quanto a diminuição estão relacionados a uma representação de cunho avaliativo. No entanto, o aumento está relacionado a dois aspectos da gradação do conceito de criança: *small child* e *older/youngest child*, que praticamente não existiam no início do século XIX. Isso sugere que o conceito de 'criança' mudou de algo monolítico para algo gradativo em termos de tamanho e/ou de idade. Também houve um acréscimo do conceito de criança relacionado a aborto (*unborn child*) e a questões físicas (*handicapped child*). Por outro lado, houve uma diminuição da representação da criança como uma criatura inocente, como 'innocent child', 'beloved child', 'sweet child'. Mesmo 'poor child' remete a um juízo de valor nem sempre relacionado à condição financeira.

Desta maneira, os resultados da análise de representações mostram três padrões drasticamente diferentes dos três grupos. Na infância, são preponderantes as representações físicas (*barefoot, beardless, beautiful, bigger, gallant, handsome, large, larger, small, smaller*). Há ainda representações de comportamento (*aggressive, happy, idle, merry, nice, mischievous, rough, rude, wanton*), da própria idade (*oldest, preschool, senior, teenage, youngest*) e de superioridade/virtude (*popular, promising, smart, stable*).

Na adolescência, as principais representações são comportamentais (*angry, bored, noisy, restless, rowdy, sullen, violent*), sociais (*disadvantaged, drunk, drunken, runaway, unemployed, vulnerable*), clínicas (*deaf, depressed, disabled, handicapped, ill, suicidal*), de identificação de gênero (*bisexual, female, lesbian, male*) e de inferioridade (*impressionable, inexperienced, troubled*).

Na idade adulta, a representação dominante é de superioridade/sucesso (*ambitious, civilized, distinguished, eminent, famous, great, greatest, honest, illustrious, important, influential, mighty, powerful, principal, prominent, reasonable, remarkable, sensible, successful, thoughtful, true, wise, wisest, worthy*), seguida de representações de ocupação (*literary, medical, military, professional, public, scientific*) e de inferioridade (*desperate, lesser, primitive, strange, wicked*).

Assim, com base nessas categorias, parece haver um padrão de representação das três fases que segue uma trajetória que vai da aparência física, do comportamento e da classificação etária, na infância, para questões comportamentais, clínicas, de identificação de gênero e de inferioridade, na adolescência, para uma representação de sucesso e superioridade, na vida adulta. Há, portanto, fortes indícios de uma valorização da infância e especialmente da vida adulta, em detrimento da adolescência.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as representações associadas a termos que designam o ser humano em inglês, a partir da utilização da base de dados Google Books NGrams, cobrindo um período de tempo que vai do início do século XIX ao início do século XXI.

Um total de vinte termos foram investigados, divididos entre termos relacionados à infância, femininos (*girl, girls*), masculinos (*boy, boys*) e não-marcados por gênero (*child, children, kid, kids*); termos relacionados à adolescência (todos não marcados por gênero, *adolescent, adolescents, teen, teens, teenager, teenagers*) e à idade adulta, femininos (*woman, women*), masculinos (*man, men*) e não marcados por gênero (*adult, adults*).

A pesquisa ofereceu, pela primeira vez, um panorama geral de como a vida humana é representada historicamente na língua inglesa, no tocante às suas fases etárias e diferenciação entre gêneros. Além disso, a pesquisa aqui relatada mostrou a impossibilidade de generalizações amplas: cada termo possui um leque próprio de representações, que o distingue dos outros termos, mesmo os mais próximos conceitualmente ou morfológicamente.

A língua em uso resiste a generalizações amplas: há muitas nuances entre os termos. A generalização que podemos fazer, com base nos resultados, é que a passagem da vida é marcada por uma constante classificação do ser humano em termos de um conjunto mais ou menos finito de representações, com viés notadamente avaliativo e normativo. E que essa passagem é marcada historicamente, com mudanças temporais marcantes nos últimos 200 anos.

Agradecimentos

Quero agradecer muito em primeiro lugar à equipe do GEL, a qual participei de submissão de trabalhos em 2017, mas neste momento em 2020, tornei-me membro com a anuidade. Respeito muito este grupo e também não posso deixar de agradecer ao meu orientador do Mestrado e Doutorado, Professor Doutor Tony Berber Sardinha, quem pacientemente por todos estes anos (2011-2019) me orientou e ao grupo de pesquisas de Linguística de *Corpus* da PUCSP, o GELC.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O., SILVA, K. A. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB, Campinas: Pontes Editores, 2007.

BAKER, P. *Using Corpora to Analyze Gender*. London: Bloomsbury, 2014.

BAKER, P.; ELLECE, S. *Key Terms in Discourse Analysis*. London: Continuum, 2014.

BAKER, P.; GABRIELATOS, C.; MCENERY, T. *Discourse Analysis and Media Attitudes: The Representation of Islam in the British Press*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BERBERSARDINHA, T. *On Being American and Brazilian in Google Books: A multi-dimensional perspective*. Looking at cultural shifts in English over time: A Multi-Dimensional perspective. American Association for Corpus Linguistics Conference, Flagstaff, AZ, 2014.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. *Delta*, v. 16, n. 2, p. 62, 2000.

BIBER, D. *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamin's, 2010.

BIBER, D. *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIBER, D.; CONRAD, S. *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

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

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B.; MEVEL, J. P. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

HAMILTON, J. L.; LESKOVEC, J.; JURAFSKY, D. *Word Embeddings Reveal*, St. Press, 2016.

KENNEDY G. *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman; 1998.

LODGE, D. *Changing Places: A Tale of Two Campused*. England: Penguin Books, 1975.

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

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, Paris, v. 18, p. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. Tradução Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa: DUVEEN, G. (ed.). *Social representations: explorations in social psychology*. Nova York: Polity Press/Blackwell Publishers, 2000.

SINCLAIR, J. McH. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1991.

STUBBS, M. "British traditions in text analysis: from Firth to Sinclair", *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, ed. M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 1-33.

STUBBS, M. Text and Corpus Analysis Computer-assisted Studies. *In: SINCLAIR, J. McH. Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

STUBBS, M. *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language And Culture*, (University of Trier) Blackwell Publishers (Language in Society series, edited by Peter Trudgill, v. 23), 1996,

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.

Percursos de letramentos nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico de estudantes escritores inexperientes no curso de Letras Português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3080>

José Hipólito Ximenes de Sousa¹

Resumo

Neste artigo, temos por objetivo identificar quais habilidades e dificuldades são apresentadas por estudantes escritores inexperientes do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará. Baseamo-nos teoricamente nos estudos de Street (1984), de Lea e Street (1998), de Lillis e Scott (2007) sobre as práticas de letramento acadêmico e nos estudos de Hyland (2000), de Lillis (2003), de Carlino (2005) de Motta-Roth; Hendges (2010) dentre outros que tratam do ensino de escrita acadêmica. O método é um estudo de caso exploratório com 12 alunos do curso de Letras Português que participaram de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados e os resultados nos levam a uma reflexão sobre a necessidade de alguns ajustes no processo de ensino aprendizagem da escrita acadêmica nos eventos e nas práticas de letramento, principalmente, a partir de três eixos: o institucional, o curricular e o metodológico.

Palavras-chave: letramentos; eventos e práticas de letramento acadêmico; escrita acadêmica.

¹ Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Fortaleza, Ceará, Brasil; hipolitoximenes@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3318-2990>

Path of literacies in the events and practices of literacy academic inexperienced student writers in Portuguese Language course

Abstract

In this article, we aim to identify which skills and difficulties are presented by inexperienced student writers from the Portuguese Language course at the State University of Ceará. We are theoretically based on the studies of Lea and Street (1998), Street (1984), Lillis and Scott (2007) on academic literacy practices; and in the studies of Carlino (2005), Lillis (2003), Hyland (2000), Motta-Roth and Hendges (2010) among others that deal with academic writing. The method is an exploratory case study, with 12 students of the Portuguese Language course who participated in semi-structured interviews. The analysis of the data and the results lead us to a reflection on the need for some adjustments in the teaching process, learning academic writing in literacy events and practices, mainly from three axes: the institutional, the curricular, and the methodological.

Keywords: literacies; events and practice of academic literacy; academic writing.

Introdução

O debate em torno do letramento acadêmico tem sido foco de várias pesquisas sobre diferentes perspectivas e campos disciplinares (CARLINO, 2005; FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENDES, 2010). O interesse dessas pesquisas advém dos estudos seminais de Street (1985) e Lea e Street (1998) sobre essa temática. Nessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação aos letramentos acadêmicos, ou seja, novas habilidades de compreender, interpretar e organizar o conhecimento científico.

No entanto, na prática, os docentes se queixam da escrita dos novos alunos que apresentam dificuldades de compreensão, de escrita, de leitura e de composição de textos acadêmicos. Isso nos leva a refletir sobre o ingresso dos alunos no universo acadêmico, pois, ao fazê-lo, os estudantes se deparam com conhecimentos especializados, e, portanto, precisam desenvolver estratégias específicas para participarem das diferentes atividades de análise e de produção de textos que são essenciais para se tornarem membros experientes da comunidade discursiva² acadêmica (CARLINO, 2005).

Seguindo o viés de “práticas sociais” (GEE, 1990), a leitura e a escrita são elementos essenciais em áreas disciplinares específicas dos cursos de Letras, o que exige dos alunos os letramentos acadêmicos. Sendo assim, existe uma preocupação em relação

2 Neste estudo, entendemos comunidade discursiva como o grupo de praticantes de uma especialidade disciplinar que compartilham a língua, as crenças e as práticas.

à qualidade dos textos produzidos em gêneros acadêmicos como o resumo, a resenha, o artigo, entre outros. Essa preocupação evidencia o chamado “discurso do *déficit* de letramento” (FISCHER, 2007; JUCHUM, 2014), uma vez que esse discurso tem rotulado alunos com baixo grau de letramento como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social.

Entretanto, a ênfase dos estudos nos eventos e nas práticas de letramento contribui para uma melhor compreensão de como os letramentos podem ser situados, principalmente, em contextos acadêmicos (HEATH, 1982; STREET, 1984, 2005; BARTON; HAMILTON, 2000). Os diversos estudos sobre esse tema nos permitem afirmar que as experiências com letramentos prévios contribuem para redimensionar as novas práticas que os discentes precisam executar no universo acadêmico. Dessa forma, ao considerar esses eventos e essas práticas, localizados em uma comunidade discursiva específica, salienta-se que as pesquisas sobre letramento acadêmico adotam como base teórica a escrita na perspectiva dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1981; SWALES, 1990).

Face a isso, essa pesquisa tem por objetivo identificar quais habilidades e dificuldades são apresentadas por estudantes escritores inexperientes do Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará. Ademais, com base nos dados e nos resultados, realiza-se uma discussão sobre as práticas de letramentos desses estudantes e sobre a necessidade de ajuste no processo de ensino aprendizagem da escrita acadêmica, levando-se em consideração as especificidades dos letramentos acadêmicos e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Além dessa introdução, este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira seção, fazemos uma breve discussão teórica sobre “abordagem múltipla dos letramentos”, buscando compreender como os Novos Estudos do Letramento redimensionam esse tema de uma perspectiva social para uma sociocultural. Em seguida, discutimos o termo Letramentos Acadêmicos e os Modelos de Letramento Acadêmico propostos por Lea e Street (1998). Na segunda seção, expomos algumas discussões em torno da Escrita Acadêmica. Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo. Na quarta seção, procedemos a análise e a discussão dos resultados à luz da teoria proposta neste estudo. E, por fim, na quinta seção, tecemos algumas reflexões e considerações finais.

Abordagem múltipla dos letramentos

Ao discorrer sobre a abordagem múltipla dos letramentos³, percebe-se *a priori* a grande guinada nos estudos do letramento como prática social a partir dos anos 80. Isso se deve, em parte, a um grupo de pesquisadores que começaram a questionar seriamente a visão tradicional de letramento. Muitos estudos originaram-se de várias áreas como a Linguística, a História, a Antropologia, a Retórica, a Psicologia, a Educação, entre outras. Nessa seara, vale salientar os nomes que até hoje se destacam nos estudos dos letramentos como Brian Street, James Gee, Shirley B. Heath, David Barton, Mary Hamilton, Roze Ivanic, Magda Soares e Angela B. Kleiman. Como assevera Gee (1990), os trabalhos oriundos de diferentes áreas disciplinares e escritos em diferentes linguagens teóricas que não foram unificadas convergiram para uma visão compartilhada sobre o que ficou conhecido como Novos Estudos do Letramento (doravante em nosso estudo NEL⁴).

Nessa perspectiva, Gee (2015) salienta que os NEL ajudaram a fundar os estudos sobre a cultura, o discurso, a linguagem, o letramento e, muitas vezes, a história e a história da política. Dando ênfase a essa nova perspectiva, concordamos com Pahl (2014) ao afirmar que os NEL se caracterizam pelas práticas diárias de letramento em contextos sociais específicos, pois eles desempenham papel importante na localização de problemas com letramento em contextos sociais mais amplos, destacando-se assim a pluralidade do letramento (BARTON, 1994; GEE, 1990, 1998; STREET, 1984, 1995).

Além disso, os NEL representam uma mudança de perspectiva sobre o estudo e a aquisição do conhecimento, a partir do modelo cognitivo dominante, com ênfase na leitura, para uma compreensão mais ampla de práticas de letramento em seus contextos sociais e culturais. Em outras palavras, essa mudança de paradigma considera a natureza do letramento, focada não apenas na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas também no que significa conceber o letramento como uma prática social. Isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e com o espaço. Em face a isso, Street (2003) questiona: “Quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes?

Para responder esse questionamento, é necessário compreender a noção de eventos e de práticas de letramento nos NEL. Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000), práticas de letramento são a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais de poder nas quais essas práticas ajudam as pessoas a desenvolverem suas habilidades.

3 Ao usarmos o termo letramentos no plural acreditamos na multiplicidade de eventos e práticas nas quais o letramento (capacidade de ler e escrever) ocorre. Já ao utilizarmos o termo letramento, em outros momentos nesse texto, o fazemos no sentido original do termo, ou seja, a capacidade de ler e escrever textos em diferentes contextos.

4 Optamos por usar a sigla NEL para nos referir aos Novos Estudos do Letramento.

Assim, quando esses autores se referem às práticas de letramento, não se trata apenas de uma escolha superficial de um determinado evento de leitura ou de escrita, mas das possibilidades que essa perspectiva oferece para novos entendimentos teóricos sobre o letramento. Por sua vez, os eventos de letramento são as atividades em que a leitura e a escrita desempenham um papel importante, em outras palavras, os eventos de letramento podem ser observados, por exemplo em uma aula de escrita que resultará em suas práticas (IVANIC, 1982; BARTON; HAMILTON, 2000).

Portanto, compreendemos essas práticas como unidades não observáveis de comportamento. Elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, além de incluírem consciência, discursos e construção de letramento. Ademais, é preciso ficar atento a como as pessoas percebem o sentido e a construção de letramento, por serem processos internos ao indivíduo, ou seja, cada pessoa tem uma forma específica de agir e reagir às situações de aprendizagem de leitura e escrita.

Além disso, as práticas são moldadas por normas sociais que regulam a utilização e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles. Elas são atravessadas pela distinção entre os mundos individuais e sociais. Já as práticas de letramento são percebidas nas relações entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades inerentes aos indivíduos. Neste sentido, Fisher (2007, p. 28) assevera que “a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e suas estruturas sociais” no âmbito acadêmico.

A proposta de Lea e Street para o letramento acadêmico

Os estudos sobre letramento vão muito além do contexto social no qual ele está inserido, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita ocupa lugares diferentes em contextos socioculturais diversos. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Lea e Street (1998) analisa as percepções e as práticas de escrita de alunos no ensino superior, cujo principal propósito é afastar-se do modelo baseado em habilidades cognitivas.

Concordamos com Lea e Street (1998) quando afirmam que a natureza da aprendizagem na academia engloba toda a comunidade acadêmica – gestores, professores, funcionários, alunos – e o entendimento de seus eventos e de suas práticas de letramento, sem fazer suposições prévias sobre quais eventos e práticas são apropriadas ou não. Nesse sentido, Lea e Street (1998) reconhecem três modelos de letramentos acadêmicos interligados e interrelacionados:

- *Modelo de habilidades de estudo* - centra-se nas habilidades linguísticas-cognitivas, incluindo a escrita relacionada ao conteúdo em geral que os alunos podem transferir para os outros;

- *Modelo de socialização acadêmica* - pressupõe atividades que estimulam a aculturação, ou seja, aquelas que contribuem para que os alunos se familiarizem com a comunidade disciplinar da qual farão parte e usem os gêneros e os discursos dessa área disciplinar de forma eficaz; e
- *Modelo de Letramento Acadêmico* - promove práticas sociais nas quais a leitura e a escrita têm uma função epistêmica e contribuem para a construção do conhecimento no contexto do ensino superior. Ele incorpora a socialização acadêmica e, como um processo de letramento situado, exige estratégias de aprendizagem específicas que normalmente não são adquiridas naturalmente, mas devem ser ensinadas. Além disso, vê as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem, como constituídas de lugares de discurso e de poder.

Nesse estudo, compreendemos que esses modelos são particularmente importantes na tentativa de desenvolver uma análise mais complexa do que significa tornar-se academicamente letrado. É importante também destacar quais significados são contestados entre as diferentes partes envolvidas: a instituição, os professores, os alunos e os funcionários. Portanto, vale salientar que o letramento acadêmico contribui com *insights* positivos para os letramentos em geral.

Enfim, o modelo dos letramentos acadêmicos parece, então, incorporado a outros modelos em uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do aluno dentro de práticas institucionais, em suas relações de poder e em suas identidades. Nesse sentido, Lea e Street (1998) apresentam uma visão hierárquica da relação entre os três modelos que privilegiam a abordagem dos letramentos acadêmicos. Assim, tanto para o ensino como para a investigação, deve-se abordar as questões de competências específicas em torno da escrita dos alunos (por exemplo, como iniciar ou concluir um ensaio, a decisão de usar a primeira pessoa do discurso etc.).

Escrita acadêmica no curso de Letras

Os problemas com a escrita acadêmica no Brasil têm sido apontados por professores de diferentes campos disciplinares e têm sido confirmados por diferentes pesquisadores (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; OLIVEIRA, 2011; FIAD, 2011; FISCHER, 2014). Além disso, o interesse por parte de algumas universidades brasileiras em criar mecanismos para tentar sanar esse problema é um indício de que nossas universidades não estão preparadas para sustentar um projeto de escrita ao longo das carreiras universitárias como já existe nos países anglo-saxões há décadas.

O termo “escrita acadêmica” é frequentemente usado para se referir ao tipo de escrita que os alunos são requisitados a apresentar na universidade. Segundo Curry e Lillis (2003), o reconhecimento da centralidade da escrita, para a aprendizagem e para a avaliação

no ensino superior, surge a partir do movimento de inclusão da Escrita no Currículo⁵ e da Escrita nas Disciplinas⁶. O primeiro movimento parte da premissa de que a escrita é ferramenta essencial para aprendizagem e também de que a escrita acadêmica ocorre em contextos disciplinares específicos, sendo assim o ensino de tal escrita deve ser situado no currículo dos diversos cursos oferecidos pelas universidades. Já o segundo movimento atua como uma forma de beneficiar os estudantes, pois eles podem reconhecer como as formas de escrever mudam em diferentes contextos.

Ademais, Curry e Lillis (2003) consideram que existem três abordagens para o ensino de escrita no âmbito acadêmico que se tornaram frequentes: a escrita como produto, a escrita como processo e a escrita como prática social. Essas abordagens desenvolveram-se ao longo do tempo e, muitas vezes, em contextos geográficos distintos, mas em maior ou menor medida, essas abordagens tendem a influenciar a escrita em contextos acadêmicos.

No primeiro caso, a escrita como produto tende a ser ensinada, dando ênfase na escrita dos alunos como textos finais ou “produtos”. Muitas vezes, ensinar a escrita, seja ela em aulas formais ou como atividades, segue “modelos de boa escrita” que são imitações de exemplares canônicos, muitas vezes, ocorrendo pouca análise dos vários aspectos retóricos dos textos ou dos contextos sociais nos quais funcionam. O foco, nesse tipo de abordagem, recai sobre as características específicas dos textos escritos como ortografia, estrutura, vocabulário e estilo. Além disso, pouca atenção é dada ao processo de escrita que inclui as decisões conscientes e inconscientes que os escritores fazem para se comunicarem para fins e públicos diferentes.

Já a escrita enquanto processo tende a dar mais atenção aos processos a ela subjacentes, ou seja, as diversas etapas de escrita que um escritor pode usar. Essa abordagem separa-se do impulso individualista, expressivo e popular da década de 1960 e 1970. Seguindo a noção de indivíduo discreto e isolado, a ênfase na escrita como processo centra-se principalmente em como os alunos podem expressar suas identidades, em vez de escrever como algo que ocorre em contexto associal. Por fim, a escrita como prática social foca a escrita como uma atividade que sempre ocorre em um contexto social, em um nível mais local, imediato e em um nível sociocultural mais amplo.

Concordamos com Marinho (2010) que a escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que “têm dificuldades de leitura e de escrita”, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização

5 *The Write Across the Curriculum* – WAC (A Escrita no Currículo, em tradução livre), parte da premissa de que a escrita se dará em todo o currículo das áreas disciplinares em estudo.

6 *The Writing in the disciplines* – WID (A Escrita nas Disciplinas, em tradução livre), coloca a escrita como parte central da área disciplinar específica em suas diferentes formas e nos seus diferentes contextos.

supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade. No entanto, a escrita acadêmica ainda é para a maioria dos alunos um percurso árduo, principalmente, para aqueles que se iniciam no ensino superior. A esse respeito, Motta-Roth (2009) adverte sobre a existência de problemas com a produção de textos em gêneros acadêmicos que representam um desafio para alunos licenciados ou não licenciados, bem como para os docentes de diferentes departamentos, uma vez que redigir texto na academia é produzir textos com objetivos bem específicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Nesse sentido, é necessário que os alunos se apropriem dos discursos que circulam na universidade, e em escrita acadêmica, e é essencial que se indiquem as fontes e/ou informações através de citações no texto e na bibliografia apontada ao final dele. Portanto, defendemos que a escrita acadêmica é fundamental para o êxito no ensino superior. É através dela que se exercita as habilidades, desenvolve-se argumentos e expressa-se os pontos de vista.

Método de pesquisa

O presente trabalho é um estudo de caso, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (1999), o estudo de caso consiste em uma pesquisa profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, de maneira que permitam seu amplo e detalhado conhecimento.

Os participantes da pesquisa foram 12 alunos da graduação em Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que estavam cursando as disciplinas de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa – PGALP, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa – PGTLP e Produção Escrita em Língua Portuguesa – PELP no período compreendido entre 2015.2 a 2016.1. Para selecionar esses alunos, foi enviada uma carta convite para todos os alunos que estavam cursando uma dessas disciplinas de escrita e somente 12 aceitaram participar.

O instrumento utilizado, nesse estudo, foi composto de uma entrevista semiestruturada feita com 12 alunos do curso de Letras que estavam cursando as disciplinas de escrita citadas anteriormente. Essas entrevistas foram gravadas individualmente com uso de *smartphone* e depois transcritas e atestadas pelos sujeitos. O procedimento de análise se baseou nas respostas dadas às entrevistas semiestruturadas pelos estudantes. Para isso, buscou-se analisar as questões envolvidas na escrita acadêmica a partir de dois parâmetros: 1) Relação da escrita nos letramentos individuais dos estudantes escritores inexperientes em suas singularidades tanto em sua escolarização quanto no ensino superior; 2) Cruzamento das histórias de letramento dos estudantes inexperientes, a fim de verificar quais dificuldades são apontadas por eles com relação à construção da escrita nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico.

Este estudo foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo seu parecer favorável sob o nº 56081316,7,0000.5534. Os sujeitos foram informados sobre a pesquisa e seus riscos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi entregue e assinado pelos participantes que se envolveram neste estudo.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, trazemos os resultados obtidos por meio da análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos participantes desse estudo. As respostas dadas por esses alunos foram analisadas à luz da teoria dos letramentos e do letramento acadêmico utilizada neste estudo.

Percursos dos letramentos dos estudantes escritores inexperientes

Os percursos de letramentos dos doze (12) estudantes escritores inexperientes (doravante *EEI*), em casa, na comunidade e no ensino básico, remetem à reflexão sobre os eventos e às práticas de letramentos anteriores ao ingresso deles no curso de Letras. No geral, nossa compreensão sobre as histórias de letramento dos *EEI* ajudou-nos a dar sentido aos sentimentos e às decisões a partir das especificidades dos relatos dos percursos de letramento deles. As lembranças sobre quem os influenciou em leitura e/ou nos percursos de letramento em casa, na comunidade ou na escola sempre parte de um familiar. Observamos no extrato abaixo o engajamento da família nos letramentos locais, ou seja, os primeiros contatos com a leitura geralmente ocorrem no seio familiar.

PAULA⁷ – ... a *minha mãe* cantava pra mim dormir, então histórias num (3⁸) *meu pai* gostava de contar histórias, minha mãe contava muito as histórias do meu avô que ele contava para ela quando era criança e ambos gostavam, (2) quer dizer minha mãe ainda gosta de ler, meu pai porque faleceu, mas todos dois gostavam, tinham esse costume da leitura.

TALIA – não ... não que eu lembre...recadinhos, essas coisas? ... cartas? Não, meus pais não... eu lembro que quando pequena, eu trocava cartas com *minha prima*, mas só isso, foi o primeiro... eu lembrei agora. Mas em casa com meus pais não.

ITALO – é eu via *minha mãe* lendo, minha mãe sempre leu muito... jornal, revista, ela sempre assinou sempre tinha... contar história pra mim não, mas eu pedia pra ela é... por exemplo eu gostava de muitos textos, trechos da bíblia né... e por exemplo, sobre a criação né criança tinha curiosidade de saber sobre isso e pedia para ela me mostrar na bíblia onde tinha e ela me mostrava e eu lia. *Minha tia e minha vó*. Elas liam a mesma coisa, jornais, revistas também.

7 Os nomes dos estudantes inexperientes são fictícios.

8 O número entre parênteses indica o tempo (em segundo) das pausas realizadas pelo entrevistado.

MARLOS – Contavam histórias, ler eles não liam porque *meu pai é analfabeto e minha mãe também*. Na minha família, lá na minha casa eu fui o primeiro a começar a ler, então meu irmão mandava cartas do Pará e minha mãe saía procurando alguém que conseguisse ler para entender o que era né [...].

Constatamos pela amostra dos relatos dos *EEI*, no extrato acima, que os primeiros contatos com a leitura se devem a um membro da família (pai, mãe, avós, tios, primos). As cenas de leitura foram muito presentes na vida deles, principalmente na casa de seus pais e isso influenciou bastante nos seus percursos de letramento. Ademais, essas histórias de letramento nos remetem à presença de uma educação voltada para práticas de letramento locais e/ou situados (BARTON; HAMILTON, 2000), no caso desses estudantes, as cenas de letramentos, de certo modo, sempre estiveram presentes em casa.

Por outro lado, as cenas de escrita do ensino básico relatadas pelos *EEI* são muito escassas. Isso nos dá uma dimensão das singularidades que perpassam as cenas de letramentos que ocorreram na vida deles no ensino básico. O que nos abre a possibilidade de falar em *déficit* de letramentos anteriores (GEE, 1990; FISCHER, 2007). Esse é um pressuposto da dimensão sociocultural e econômica que acaba por definir quais sujeitos supostamente conseguem chegar à universidade e logo dialogar com os membros mais experientes da academia. Nos extratos a seguir, observamos alguns dos relatos das experiências de escrita dos *EEI* no ensino básico.

TALIA – Bom eu nunca fui assim de escrever né, o meu contato com a língua portuguesa eu num sei nem como é que eu faço Letras porque *meu contato com a escrita na no ensino médio foi muito pouco*, então assim, é o meu contato no ensino médio com a escrita realmente foi muito pouco [...]

ITALO – eu lembro das redações, que eu fazia (3) a primeira vez que eu escrevi texto foi na... no oitavo ano [...] fugi do tema [...] **ITALO** – não, havia escrita, mas não produção de texto... tinha as atividades que a gente fazia, mas produção de texto mesmo... *eu só fui escrever um texto no oitavo ano*.

ROGER – minha experiência no ensino médio foi ótima, nunca *tive dificuldade em produzir redações, resumos, provas né,...* pois *fui letrado no tempo ideal*, mas achava ortografia era mais fácil do que os recursos textuais.

CARLA – *Foi bastante proveitosa*. Não tenho dúvidas de que o meu processo de escrita no ensino médio serviu como base sólida para mim, agora aluna do curso de Letras. Eu sempre me identifiquei com as palavras, com a literatura.

ANDRÉ – Foi razoável, o professor dava regras de gramática direto né, em cima de gramática direto (3) *redação foi melhor do que a escrita né*, a redação, o sistema não era difícil né para desenvolver o que atrapalhava mesmo era o momento da escrita em cima da redação.

Reafirmamos a dimensão sociocultural nos relatos dos *EEI*, pois a relação com a escrita depende do engajamento em eventos e em práticas de letramentos exitosas como ocorreu com Roger, Carla e André. Podemos inferir que as cenas de escrita presenciadas por eles, levou-os a melhores práticas de escrita, embora em seus relatos haja descompasso entre o que é atividade de escrita e o que é gramática. Observamos ainda que a falta de *expertise* de Talia e Ítalo remete a experiências destoantes do que seja o ensino de leitura e escrita na educação básica, principalmente, nas escolas públicas. Compreendemos nesses relatos dos percursos de letramentos dos *EEI* no ensino básico que somente o engajamento em eventos e em práticas de letramento contribui para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. Isso corrobora a visão de Street (1984, 1995) sobre o letramento enquanto um ato social desde o início, uma vez que as formas como os alunos e os professores interagem já seria uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias sobre letramento realizadas pelos participantes, especialmente, os novos aprendizes e suas posições em relações de poder.

Um dos principais problemas que podemos inferir dos percursos de letramento dos *EEI* no ensino básico é a falta de direcionamento nos eventos e nas práticas de escrita. A partir dos relatos, chegamos à conclusão de que as instruções dadas às atividades de produção são confusas. Nos extratos a seguir, os *EEI* relatam sobre suas experiências com a escrita no ensino básico.

- ITALO** – *não, havia escrita, mas não produção de texto... tinha as atividades que a gente fazia, mas produção de texto mesmo ...eu só fui escrever um texto no oitavo ano.*
- GUTO** – *era uma coisa que era muito que hoje eu tenho noção de que era vazia... era basicamente chegar e dizer vamos escrever sobre isso, não existia de fato um propósito o professor chegava e num chegávamos a escrever assim assado para tal coisa era você escrever para ter uma nota [...]*
- CARLA** – *A professora começava explicando o que é, era determinado gênero e como poderíamos produzi-lo. Depois, nos mostrava exemplos de textos que foram produzidos por outros alunos. Eram exemplos diversos, do texto “pobre” e pouco articulado ao texto bem estruturado, bem elaborado. Comparávamos os textos, fazíamos reflexões acerca do que foi escrito, discutíamos...*
- ANDRÉ** – *como te disse, em cima de gramática, eram as regras básicas, ter cuidado com as letras maiúsculas, minúsculas, assim, no início de frases. Ela entregava a folha e pedia para não fugir do tema, dizia o número de linhas o mínimo 15 o máximo 30, três parágrafos, a exigência era essa.*

A sensação de não saber lidar com a linguagem escrita e não ter desenvolvido as habilidades necessárias para estimular o pensamento crítico é um dos entraves que são relatados pela maioria dos *EEI*. Situamos essas experiências dos alunos com a escrita no ensino básico, como discurso da escrita como produto, ou seja, apenas prevalece a nota ao final do processo, em vez de situar a escrita no que podemos denominar de discurso

de escrita como criatividade que se preocupa mais com o conteúdo e com o estilo da produção textual do que com sua forma. Portanto, compartilhamos o entendimento de Figueiredo e Bonini (2006) que aprender a escrever “bem” é um processo implícito, resultante do contato com “bons” textos e da própria prática da escrita sobre temas de interesse do autor.

Outrossim, pelo exposto, podemos constatar que as instruções para as práticas de escrita não são visíveis, pois os alunos não sabem ao certo o que fazer quando o professor pede para escrever um texto sobre determinado assunto, sem indicar com clareza os procedimentos para a escrita. Isso revela que a prática institucional do mistério (LILLIS, 2001) acompanha a maioria dos *EEI* desde sua escolarização básica. Além disso, a partir dos relatos dos percursos de letramentos dos *EEI* no ensino básico, concordamos com Ivanic (2004) que a política, a prática e as opiniões sobre letramento são geralmente sustentadas, consciente ou subconscientemente, por formas particulares de conceitualização da escrita e por formas particulares de conceituar como a escrita pode ser aprendida.

Por fim, essas diferentes formas de conceituar os letramentos são o cerne dos discursos, em sentido mais amplo: associações reconhecíveis entre valores, crenças, práticas que levam a formas particulares de ação situada, por exemplo, as diversas formas pelas quais os *EEI* tiveram acesso à leitura e à escrita em seus percursos de letramento em casa, na comunidade e no ensino básico. Ademais, as decisões, as escolhas e as omissões particulares, as maneiras como as pessoas falam sobre escrever e aprender a escrever, e as ações que elas fazem como aprendizes, professores e avaliadores, são instanciações de discurso de escrita que se fazem presentes no momento do ensino-aprendizagem da escrita.

Eventos e práticas de letramentos dos Estudantes Escritores Inexperientes do curso de Letras Português da UECE

Neste subtópico, mostramos exemplos das experiências de leitura e de escrita dos *EEI* nos eventos e nas práticas de letramento do curso de Letras Português, e damos continuidade às nossas análises sobre os seus percursos de letramentos nessa comunidade discursiva. A pequena amostra de extratos analisada evidencia como esses alunos se reconhecem enquanto leitores e escritores no ensino superior. Isso nos possibilitou reconhecer suas habilidades e suas dificuldades ao lidarem com a escrita nos eventos e nas práticas de letramento nesse contexto. Em geral, nossa compreensão acerca dos relatos de suas práticas de letramento no curso de Letras se ampara nos momentos em que a escrita é colocada em pauta, ou seja, nos eventos e nas práticas de letramento como atribuídos por Street (1984) e Heath (1982) no qual um trecho escrito auxilia e faz parte das interações no ensino-aprendizagem.

Substancial aos eventos e às práticas no curso de Letras, apoiamo-nos ainda no que os *EEI* revelam sobre as instruções e os *feedbacks* dados à escrita, pois, assim, podemos compreender como a escrita acadêmica é vista nessa comunidade discursiva. As experiências de escrita acadêmica vivenciadas pelos doze (12) estudantes escritores aprendizes nos levaram a perceber que é preciso que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica seja conduzido de forma visível dentro de seus eventos e de suas práticas nesse contexto.

Nos relatos dos *EEI* em seus percursos de letramento no ensino superior, percebemos o grau de dificuldade em relação à leitura e à escrita nesse nível de ensino. Nos extratos abaixo, observamos que termos e/ou palavras, como “dificuldade”, “muita dificuldade”, “a maior dificuldade”, “difícil”, “um pouco difícil”, são constantes nos relatos dos *EEI*. No entanto, eles são protagonistas ao driblarem a falta de habilidade em lidar com a leitura e a escrita de textos em gêneros acadêmicos.

- PAULA** – Ah, achei, *eu tive muita dificuldade* com justamente com textos é da Teoria linguística, principalmente no início no primeiro semestre, *eu tive muita dificuldade* [...]
- ANDRÉ** – Para mim foi *a maior dificuldade* porque a primeira disciplina que tive de produção textual né, e foi a primeira também que tirei nota baixa, *tive dificuldade, muita*.
- KÁTIA** – Eu sempre gostei de ler, principalmente livros de aventura, mas aqui *tive muita dificuldade de ler*, de compreender né, a princípio toda essa teoria.
- LETÍCIA** – escrita [...] meu primeiro contato assim com a escrita... tipo de escrita acadêmica mesmo (3) foi o segundo semestre no projeto que eu fiz com a professora X que era pra ser uma resenha, ai foi *um pouco difícil*...

Observamos que os primeiros contatos com a leitura e, principalmente, com a escrita na universidade foram bastante tensos. Isso se deve à falta de direcionamento de como os alunos devem produzir textos nos eventos de letramento – a aula. Em um desses eventos, na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, eles foram levados a produzir um resumo. Para isso, teriam que ler alguns livros e fazer um resumo. Como podemos constatar, no excerto abaixo.

- PAULA** – Hum, Foi um susto, foi diferente. Quando eu entrei aqui a primeira disciplina que eu tive foi justamente produção textual e... *o professor pedia para a gente ler uns livros... alguns livros ela dava alguns títulos para gente ler e depois ele pedia que fosse feito um resumo*, mas o resumo que a gente fazia nunca tava... é, não... não atingia o objetivo que ele queria [...]

Verificamos, no excerto acima, que o texto produzido pelos *EEI* (o resumo) não atingia o objetivo esperado pelo professor. A esse respeito, Lillis (1999) aponta para a pressuposição de que as convenções da escrita acadêmica fazem parte do senso comum, acarretando à

instituição a prática institucional do mistério. O relato de *Paula*, nesse extrato, corrobora o que Lillis (1999) e Fischer (2011) enfatizam sobre a prática de trabalhar contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, ou seja, contra as pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso ao ensino superior.

A partir dos relatos feitos pelos *EEI*, podemos afirmar que a falta de um direcionamento eficaz ou de um planejamento mais condizente com a escrita acadêmica, provavelmente, contribui para que esses alunos não se sintam capazes de se inserir como escritores experientes nessa comunidade discursiva. É vital que esse reconhecimento os acompanhe ao longo de seus percursos de letramento na universidade, pois o contato com os membros mais experientes através de instruções claras sobre escrever pode levá-los a se reconhecerem *insiders*, ou seja, se sintam fazendo parte do jogo, reconheçam-se como atores capazes de atuar nesse cenário estranho para eles até então. Dessa maneira, é preciso que as ferramentas e as instruções lhes sejam apresentadas de forma clara para que aprendam a utilizá-las nessa comunidade junto aos membros mais experientes.

Observamos ainda, nos relatos dos *EEI*, que a escrita geralmente é considerada apenas como um instrumento de avaliação do desempenho dos alunos em provas ou trabalhos nessa comunidade discursiva. Podemos verificar isso nos extratos abaixo.

- ÍTALO** – o primeiro contato com a escrita aqui foi na cadeira de... de... como é meu Deus o nome?... (6) Produção Escrita em Língua Portuguesa, isso. É o professor como era que ele fazia as produções escritas. O professor pedia para gente, foram feitas na *nas provas*, não havia atividades neh nós liamos um livro literário,
- MARLOS** – Aqui na universidade a escrita é mais trabalhosa, tem os seminários que o professor pede no mínimo um *handout* para se basear, mas sempre nessa base trabalhos né, seminários, essas coisas assim e *prova*.
- ANDRÉ** – Pra mim foi a maior dificuldade porque a primeira disciplina que tive de produção textual né, e foi a primeira também que *tirei nota baixa*, tive dificuldade, muita.
- ANA** – Meu primeiro contato com a escrita na universidade foi na disciplina de Produção de Escrita em Língua Portuguesa. Foi péssimo. Eu só sabia escrever texto dissertativo. Não entendia o porquê de só *tirar nota 4,0* (a maioria na sala tirava quatro).

Consideramos que a avaliação é uma ferramenta importante para acompanhar o ensino-aprendizagem. Como assevera Carlino (2005), as situações de avaliação propostas em diferentes disciplinas incluem trabalhos escritos, que podem e devem servir para que os alunos aprofundem os conteúdos trabalhados e se desenvolvam como escritores. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que sejam definidos critérios explícitos e escalas de avaliação. No entanto, seguir por um caminho sem critérios explícitos e sem escalas inviabiliza o real valor da avaliação, quando não se tem a produção escrita com foco no processo de escrita.

Acreditamos que a escrita é uma das principais formas pelas quais os alunos são avaliados e, muitas vezes, torna-se o principal meio de avaliar o progresso do aluno. Nesse caso, é justo que a escrita acadêmica seja tratada de forma processual. Para isso, é necessário que as instruções dadas à escrita sejam claras e os *feedbacks* possam contribuir para melhorar o entendimento dos alunos sobre sua própria escrita, uma vez que ela é crucial para o seu sucesso na universidade (HYLAND, 2006; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

É notório pelos percursos de letramentos anteriores no ensino básico que não houve espaço para sanar dificuldades em leitura e escrita desses *EEI*. Isso corrobora o que Lea e Street (1998) estabelecem sobre a compreensão dos alunos e dos professores sobre as atividades de escrita em particular, ou seja, não se pode esperar que todos os alunos que chegam à universidade tragam experiências exitosas de seus letramentos anteriores. É preciso um olhar mais cauteloso para desmistificar a ideologia do *déficit* de letramento, buscando soluções eficazes para que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica ocorra de forma profícua, visto que nenhum dos *EEI* demonstra ter tido um percurso de letramento eficaz em sua formação escolar básica. Portanto, podemos pontuar algumas considerações em relação às práticas de letramento desses *EEI*:

- Há o compartilhamento das mesmas preocupações, ou seja, as dificuldades enfrentadas por eles no momento de escrever academicamente;
- Existe a iniciativa própria de buscar conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos (procuram colegas de semestres mais adiantados para saber como escrever um artigo);
- Apresentam as mesmas queixas sobre as instruções dadas à escrita e a quase inexistência de *feedbacks*; e
- Constata-se que as disciplinas de Produção Escrita não contribuíram de forma eficaz para prática de escrita acadêmica desses sujeitos.

Por fim, constatamos que os alunos do curso de Letras da UECE começam a se apropriar da escrita acadêmica de forma esporádica, uma vez que as disciplinas de escrita não cumprem os objetivos que estão atrelados às suas ementas. Em um ano e meio que durou a nossa pesquisa, baseado tanto em nossas observações em sala de aula quanto no depoimento dos alunos nas entrevistas, podemos afirmar que houve poucas atividades relacionadas à escrita acadêmica, por exemplo, na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa em que os alunos não sabem ao certo o tipo de escrita que foi feita. Na verdade, a grande demanda de alunos matriculados nesta disciplina impossibilitou o professor de pedir tarefas de escrita e dar conta de trabalhar com o processo de escrita. Por outro lado, acreditamos que exista possibilidades de tentar lidar

com uma metodologia que insira os alunos nas práticas de escrita e no reconhecimento do que seja a escrita em gênero acadêmico.

Considerações finais

Neste artigo, nosso principal objetivo foi identificar quais habilidades e dificuldades são apresentadas por estudantes escritores inexperientes na comunidade discursiva do curso de Letras Português em disciplinas de Produção Escrita da Universidade Estadual do Ceará, nos eventos e nas práticas de letramento que perfazem esse campo disciplinar na área de Linguística.

As análises dos dados demonstraram que os alunos apresentam várias dificuldades com relação à construção da escrita acadêmica desde características mais simples, ou seja, reconhecer os movimentos retóricos dos gêneros acadêmicos, até os mais complexos, por exemplo, dialogar com os autores quanto à construção do texto.

Além disso, os 12 participantes desta pesquisa exemplificam bem a diversidade de letramentos que podemos encontrar na universidade. No entanto, não podemos cair na armadilha de afirmar que desenvolveram habilidades de letramento (BARTOLOMAE, 2005). O que podemos afirmar é que boa parte dos alunos traz para o ensino superior “problemas de letramento” que não foram solucionados em sua educação básica. Ao relatarmos como se deram os percursos de letramento desses 12 estudantes escritores inexperientes, podemos inferir o abismo que existe entre o ensino-aprendizagem no ensino básico e no ensino superior.

Ressaltamos que os membros mais experientes da academia devem deixar as práticas visíveis para os alunos tanto no que se refere às instruções dadas a eles, quando requisitam alguma atividade de escrita, como também aos *feedbacks* dados sobre a produção de seus textos. Nos depoimentos dos alunos participantes deste estudo, fica evidente que as instruções dadas à escrita não são claras e os *feedbacks*, quando ocorrem, são pontuais como aspectos referentes a questões de conteúdo, de textualidade e de gramática. Percebemos com isso que a prática institucional do mistério está presente na comunidade discursiva do curso de Letras Português da UECE. Isso nos revela que os membros mais experientes já esperam que os alunos venham prontos, que eles possam apenas conduzir o ensino sem maiores atropelos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTOLOMAE, D. *Writing on the margins: Essays on Composition and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

CARLINO, P. *Leer y escribir en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>. Acesso em: 23 mar. 2014.

CURRY, M. J.; HEWINGS, A. Approches to teaching writing. *In*: COFFIN, C. *et al. Teaching Academic Writing: a toolkit for higher education*. London/New York: Routledge, 2003.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Issues in academic writing in higher education. Ann. *In*: COFFIN, C. *et al. Teaching Academic Writing: a toolkit for higher education*. London/New York: Routledge, 2003.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, Paraná, v. Eletrônico, n. esp., p. 357-369, 2011.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

GEE, J. P. *Literacy and Education*. London: Routledge, 2015.

GEE, J. P. *The New Literacy Studies: From Socially Situated to the Work of the Social*. Madison: University of Wisconsin at Madison, 1998.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 15. ed. London: Routledge, 1990.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEATH, S. B. Ethnography in education: Defining the Essentials. *In*: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, 1982.

HYLAND, K. *Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts*. Language Awareness, 2000. p. 179-197.

IVANIC, R. *Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdã: John Benjamins, 1998.

JUCHUM, M. Ler e escrever na universidade na perspectiva dos projetos de letramento: o que muda, afinal? *Signos*, ano 35, n. 1, p. 76-86, 2014.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-16, jun. 1998.

LILLIS, T. M. Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Revista Intercambio*, São Paulo, v. 3, p. 119-128, 1999.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAHL, K. *Materializing Literacies in Communities*. London: Bloomsbury Academic, 2014.

SOARES, M. *Letramento em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, v. 39, n. 4, p. 417-423, maio 2005.



STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 2001.

STREET, B. V. *Social Literacies*. Longman: London, 1995.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.