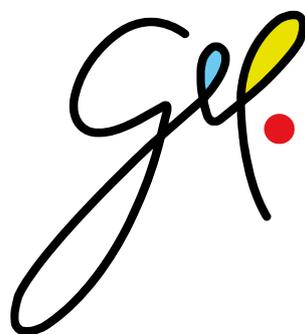


GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 49, n. 2

ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

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

Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)

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

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

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

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

Editora responsável

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

Comissão editorial

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

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

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

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

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

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

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

Conselho editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Auxiliar editorial

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

Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação

Letraria | www.lettraria.net

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978) / Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

Publicada em meio eletrônico (CD-ROM) a partir de 2001.

Publicada em meio eletrônico (<http://www.gel.org.br/>) a partir de 2005.

Anual (Tomos quadrimestrais)

ISSN 1413-0939

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Literatura. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> Claudia Zavaglia	558
<i>Denominações para o brinquedo “balanço” no estado de São Paulo: análise diatópica e léxico-semântica</i> Beatriz Aparecida Alencar	559
<i>A percepção da intertextualidade pelos alunos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa: diálogo entre poema e vídeo</i> Regislene Dias de Almeida	578
<i>Distribuição da lateral /l/ em coda no português santomense</i> Amanda Macedo Balduino Nancy Mendes Torres Vieira	594
<i>Base definicional e ficha terminológica: etapas semiautomatizadas que auxiliam na elaboração de definições terminológicas</i> Mirella Balestero Clotilde Murakawa	616
<i>Investigando efeito retroativo do SAEB/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental</i> Adriana de Oliveira Barbosa	631
<i>A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira</i> Juliana Bertucci Barbosa Deolinda de Jesus Freire	651
<i>Construções subordinadas com o verbo saber em uma perspectiva cognitivo-funcional</i> Flavia do Carmo Bertasso	674

<i>Implicações das relações parentais para a terminologia de parentesco consanguíneo em Mehináku (Arawak)</i>	689
Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe	
<i>A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual</i>	706
Luciane de Paula José Antonio Rodrigues Luciano	
<i>Estudo da tradução de cartas patrimoniais com base em um corpus paralelo bilíngue (inglês-português)</i>	723
Ivanir Azevedo Delvizio	
<i>Proposta de macroestrutura de um dicionário de provérbios brasileiros orientado a estudantes espanhóis de tradução</i>	742
Heloisa da Cunha Fonseca José Antonio Sabio Pinilla	
<i>Por uma Terminografia Pedagógica</i>	761
Guilherme Fromm	
<i>As orações introduzidas por “incluso si” no espanhol sob a abordagem discursivo-funcional</i>	777
Talita Storti Garcia Bárbara Ribeiro Fante	
<i>Rede de herança para construções complexas subjetivas</i>	799
Sebastião Carlos Leite Gonçalves	
<i>Ênfases no ensino de escrita: tema, estilo e construção composicional em livros escolares de português</i>	819
Cristian Henrique Imbruniz	
<i>Proposta lexicográfica para verbetes de dicionário especial de homônimos da Língua Brasileira de Sinais – Libras</i>	838
Érika Lourrane Leôncio	

<i>Enunciados de estilo telegráfico nas afasias: funcionamento linguístico-cognitivo sob uma visão integrada dos níveis linguísticos</i>	860
Arnaldo Rodrigues de Lima	
<i>Unificação de termos na filologia: diálogo transdisciplinar e qualificação dos trabalhos</i>	883
Maria de Fatima Nunes Madeira	
<i>Uma análise de discursos sobre a leitura presentes no canal “O mundo segundo Ana Roxo”</i>	901
Aline Manfrim Luzmara Curcino	
<i>A terminologia do domínio do ciclismo no Brasil: casos de variação entre os termos que denominam as partes principais da bicicleta de estrada</i>	920
Milena de Paula Molinari Maurizio Babini	
<i>A questão das origens das línguas germânicas na história dos estudos da linguagem</i>	938
Rogério Ferreira da Nóbrega	
<i>As dificuldades de encontrar palavras: entre o som e o significado</i>	964
Marcus Vinicius Borges Oliveira	
<i>Mulheres-Maravilhas, as Capitãs Contemporâneas?</i>	982
Luciane de Paula Luana Maria Gava	
<i>Letramentos acadêmicos, a paráfrase e o plágio: a produção de resenha por alunos de graduação</i>	1000
Hélio Rodrigues Júnior Hélio da Guia Alves Junior	
<i>O corpo feminino em discurso: memória e (r)existência</i>	1014
Marco Antonio Almeida Ruiz	

<i>Aspectos mórfico-sintáticos e a funcionalidade do artigo como construtor do texto</i>	1033
Nelyse Aparecida Melro Salzedas Rivaldo Alfredo Paccola	
<i>Aposições restritivas e não restritivas: correlações pragmáticas e semânticas</i>	1051
Monielly Saverio Serafim Roberto Gomes Camacho	
<i>A expressão de condicionalidade na construção [caso + oração finita] no português do Brasil</i>	1069
Camila Fernandes da Silva	
<i>Terminologia da Agricultura de Precisão: proposta de verbete para um Dicionário Pedagógico Bilingue Especializado</i>	1086
Nathalia Maria Soares	
<i>O gênero fanfiction: análise intergenérica da escrita de fãs</i>	1104
Karen Dias de Sousa	
<i>Bem Barbiezinha.... Fascista: ironia em post</i>	1124
Laura Pereira Teixeira	

Apresentação

É com grande prazer e satisfação que, mesmo em meio à pandemia causada pela Covid-19 instaurada na maioria dos países do mundo afora no ano de 2020, anunciamos a publicação de mais um tomo da revista *Estudos Linguísticos* (São Paulo, 1978) – EL, amplamente divulgada e renomada em território nacional, na grande área da Linguística, Qualis B2.

O II Tomo do vol. 49 da EL é uma continuidade do I Tomo e das propostas iniciadas no volume anterior com o novo modelo editorial implantado.

Como no I Tomo, a política de antiplágio foi aplicada ao II Tomo, por meio de *software* específico. Assim, os textos submetidos foram avaliados tanto em relação ao ineditismo, quanto ao autoplágio, e a aceitação de repetições foi de até 30% do conteúdo teórico provindo de outros artigos de mesma autoria, desde que constantes nas referências. Por sua vez, trabalhos oriundos de monografias, dissertações e teses de mesma autoria foram aceitos, desde que previamente informados.

Os textos publicados neste volume 49 e neste II Tomo são oriundos de comunicações apresentadas por sócios durante o 67º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL, em 2019, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em São José do Rio Preto-SP. São 31 artigos pertencentes às mais diferentes áreas do saber, tais como, Análise do Discurso, Educação Linguística e Multiculturalismo, Filologia, Filosofia da Linguagem, Fonologia, Funcionalismo, Gramática Funcional, Historiografia Linguística, Letramentos, Lexicologia e Lexicografia, Linguagem e Novas Tecnologias, Línguas Indígenas e Africanas, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Neurolinguística, Retórica e Estilística, Sociolinguística e Dialetoлогия, Terminologia e Tradução.

A Comissão Editorial da EL agradece mais uma vez os envolvidos no processo de publicação: autores e autoras, corpo de pareceristas, secretaria e diretoria do GEL, Editora Letraria.

Deseja-se que os textos selecionados possam cooperar com os estudos linguísticos do nosso país e com a reflexão teórico-prática de nossos leitores.

Universidade Estadual Paulista – IBILCE, São José do Rio Preto, junho de 2020

Claudia Zavaglia
Editora Responsável

Denominações para o brinquedo “balanço” no estado de São Paulo: análise diatópica e léxico-semântica

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2717>

Beatriz Aparecida Alencar¹

Resumo

Considerando a relevância dos jogos e diversões infantis para a sociedade e a relação existente entre o modo de executar e de nomear próprio de cada grupo social, este estudo busca analisar as denominações do conceito expresso na pergunta 166/QSL do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB): “como se chama uma tábua pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 35), examinando dados geolinguísticos de 47 localidades da rede de pontos do Projeto ALiB no estado de São Paulo (SP) e cidades limítrofes. O trabalho pautou-se em pressupostos teóricos da Dialectologia (CARDOSO, 2010), da Lexicologia (BIDERMAN, 1998), da Semântica (COSERIU, 1979) e da Etnolinguística (SAPIR, 1969), buscando demonstrar a inter-relação entre léxico, cultura e história social do estado de São Paulo.

Palavras-chave: dialectologia; estado de São Paulo; jogos e diversões infantis; balanço; Projeto ALiB.

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; bia83_12@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3559-6559>

Denominaciones para el juguete “columpio” en el estado de São Paulo: análisis diatópica y léxico-semántica

Resumen

Considerando la relevancia de los juguetes y diversiones infantiles en la sociedad y la relación entre la forma de ejecutar y nombrar propia de cada grupo, este estudio busca analizar las denominaciones que nombran el concepto expreso en la pregunta 166/ QSL del Proyecto Atlas Lingüístico do Brasil (ALiB): “Cómo se llama una tabla colgada en cuerdas en que un niño se sienta y se mueve para frente y para tras (al vaivén)?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 35), examinando datos geolingüísticos de 47 localidades de la red de puntos del Proyecto ALiB en el estado de São Paulo (SP) y ciudades limítrofes. El trabajo se guio en los parámetros de la Dialectología (CARDOSO, 2010), Lexicología (BIDERMAN, 1998), Semántica (COSERIU, 1979) y Etnolingüística (SAPIR, 1969) con objetivo de demostrar la interrelación entre léxico, cultura e historia social del estado de São Paulo.

Palabras clave: dialectología; estado de São Paulo; juguetes y diversiones infantiles; columpio; Proyecto ALiB.

Primeiras palavras

Os entretenimentos infantis permeiam o imaginário de crianças e adultos e devido a sua relevância para a cultura de uma população acabam por influenciar o comportamento linguístico de um grupo social, sobretudo no aspecto lexical, pois “[...] o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo” (BIDERMAN, 1998, p. 91).

Tendo em vista a importância do léxico em questão e a sua indissociável relação com a sociedade que a utiliza, este trabalho analisa, em termos diatópico e léxico-semântico, as denominações para o conceito expreso na pergunta 166, do Questionário Semântico-lexical do Projeto ALiB (Atlas Lingüístico do Brasil), área semântica dos jogos e diversões infantis: “uma tábua, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 35), coletadas pelo Projeto ALiB nas 37 localidades que integram a rede de pontos desse projeto no interior do estado de São Paulo e em 10 pontos de inquéritos situados na fronteira paulista, considerados como área de controle neste estudo (uma localidade no MS; duas no RJ; três no PR e quatro em MG). Desse modo, o *corpus* para este trabalho foi constituído pelas respostas fornecidas por 188 informantes, quatro pessoas de cada uma das localidades investigadas, de ambos os sexos, de duas faixas etárias (I: 18-30 e II: 50-65 anos), com ensino fundamental incompleto. Os dados obtidos são discutidos no trabalho considerando: i) a análise diatópica das denominações produtivas, de acordo

com os dados quantitativos e a distribuição das variantes na área de pesquisa (estado de SP/área de controle); ii) o exame das variáveis sociais (diassexual e diageracional), com destaque para as duas denominações mais produtivas e ainda caberá a análise léxico-semântica das denominações mais produtivas e possíveis motivações de seu uso.

Para tanto, o estudo pauta-se em fundamentos teóricos da Dialetologia (CARDOSO, 2010), da Lexicologia (BIDERMAN, 1998), da Semântica (COSERIU, 1979) e da Etnolinguística (SAPIR, 1969). Este estudo tem, pois, como objetivos: i) evidenciar, com base nos dados lexicais relacionados à pergunta assinalada, a indissociável relação entre léxico, cultura e história social, no caso a do estado de São Paulo; ii) delinear possíveis áreas dialetais de uso das variantes lexicais documentadas; iii) comparar os dados com outros estudos já concluídos com base em dados das localidades assinaladas ou adjacentes, como o ALPR II (ALTINO, 2007); o ALTOSP (SANTOS-IKEUCHI, 2014) e o estudo sobre o falar fluminense (SANTOS, 2016), com o objetivo de examinar a produtividade das denominações em áreas próximas ao estado de São Paulo.

Quanto ao brinquedo balanço, nota-se que a sua utilização, na atualidade, é bastante frequente pelas pessoas, visto que esse tipo de entretenimento é comum em parques públicos, residências e áreas de lazer para as crianças. Além da sua presença no cotidiano, observou-se, no decorrer da análise, que a pergunta foi bastante produtiva, conseqüentemente, registrando um baixo número de abstenção.

A questão selecionada para estudo obteve 204 ocorrências e motivou o registro de um grande número de denominações. Para fins de análise, foram realizados alguns agrupamentos, que, em sua maioria, obedeceram a critérios lexicais, fonéticos, morfológicos e associativos. Como resultado, seis variantes lexicais foram agrupadas: *balanço*, *balango*, *balançador*, *gangorra*, *rede*, *beló*. Dentre elas, balanço foi a designação mais produtiva para nomear o brinquedo em questão. No Quadro 1, a seguir, apresentam-se as variantes lexicais e respectivos agrupamentos.

Quadro 1. Agrupamentos de variantes lexicais para “uma tábua, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás”
(Banco de Dados do Projeto ALiB, 2018)

Variantes lexicais	Agrupamentos
Balanço	Balanço, balança, balancê, balancinho
Balango	Balango
Balançador	Balançador, brincar de balançar
Gangorra	Gangorra
Rede	Rede
Beló	Beló
Outras denominações com ocorrências únicas	Barquinha, cangem, cavalinho

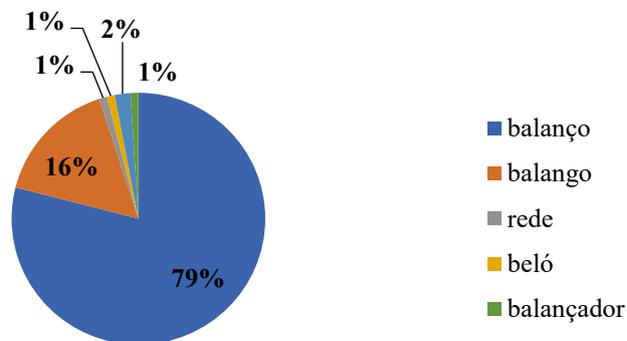
Fonte: Elaboração própria

De acordo com o quadro 1, ainda foram reunidas três respostas como ocorrências únicas (barquinha, cangem, cavalinho). Na continuação, são discutidas as informações sobre a produtividade das variantes cartografadas levando em conta as áreas investigadas como blocos (estado de São Paulo e área de controle).

Balanço: produtividade das variantes cartografadas

Verificando a totalidade dos pontos de inquérito, nota-se a predominância de *balanço* com 161 ocorrências. Considerando apenas o interior do estado de São Paulo, a variante *balanço* foi a mais produtiva com 79% das ocorrências. Na sequência, o gráfico 1 indica as denominações analisadas e seus respectivos percentuais de ocorrência, conforme as respostas válidas para a questão 166/QSL/ALiB nos pontos do interior do estado de São Paulo.

Gráfico 1. Denominações para “balanço” e respectivo índice de ocorrência no interior de São Paulo

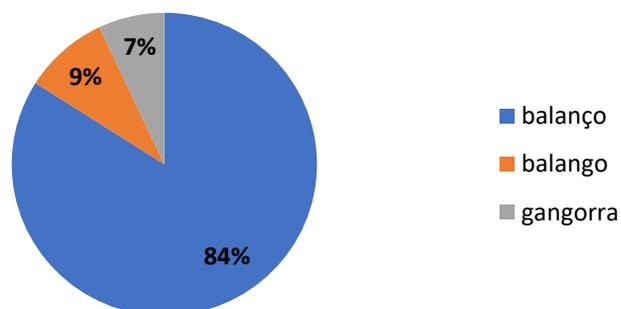


Fonte: Elaboração da autora com base no Banco de Dados do Projeto ALiB (2018)

Os dados do gráfico 1 evidenciam a expressiva produtividade da unidade lexical *balanço* no interior de São Paulo com 125 ocorrências (79%), seguida com larga diferença de *balango* (16%) com 25 ocorrências. Quanto às demais variantes, os valores percentuais são bastante próximos e igualmente baixos.

Informa-se que os maiores percentuais de ocorrências estão distribuídos nas mesorregiões de Itapetininga (*balanço*, *rede* e *beló*), de São José do Rio Preto (*balango*) e no Litoral Sul Paulista (*balançador*). Já se tratando da área de controle, verificou-se o registro de apenas três denominações: *balanço*, *balango* e *gangorra*, como atesta o gráfico 2.

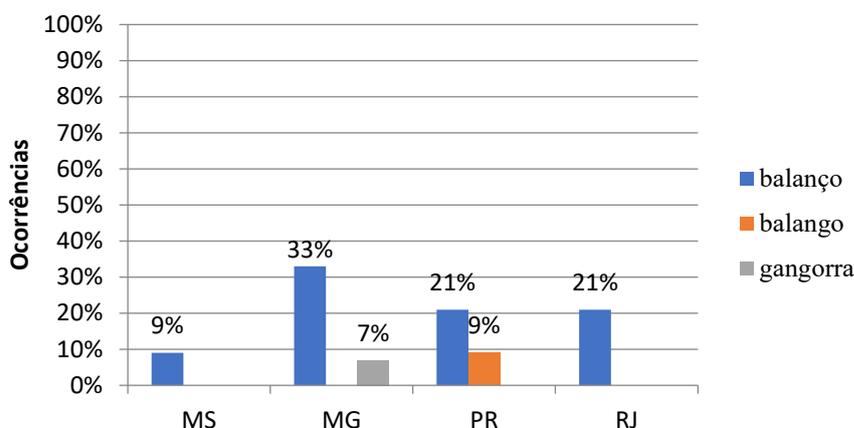
Gráfico 2. Produtividade das denominações para “balanço” no conjunto da área de controle



Fonte: Elaboração da autora com base no Banco de Dados do Projeto ALiB (2018)

As informações do Gráfico 2 comprovam que a unidade lexical *balanço* segue como a variante mais produtiva na totalidade das respostas da área de controle com 36 ocorrências. Observando os dados específicos de cada estado da área de controle (gráfico 3), percebem-se dois comportamentos entre os estados, já que, em algumas unidades federativas, os informantes indicaram mais de uma denominação como resposta para a questão 166/QSL/ALiB.

Gráfico 3. Denominações para “uma tábua pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás”



Fonte: Elaboração da autora com base no Banco de Dados do Projeto ALiB (2018)

De modo geral, observa-se que, em Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro, *balanço* é a única resposta fornecida pelos informantes, enquanto no Paraná, *balanço* concorre com *balango* e, em Minas Gerais, com *gangorra*. Tendo em vista essa subdivisão e a melhor visualização dos dados, é possível verificar as duas cartas lexicais produzidas acerca dessa pergunta (Anexo 1 – carta 13a: Denominações para balanço/São Paulo – e Anexo 2 – carta 13b: Denominações para balanço/área de controle).

Após o exame das cartas produzidas com os dados referentes à questão 166/QSL/ALiB, são analisados os aspectos diatópicos referentes às denominações obtidas, com destaque para as unidades léxicas cartografadas.

Análise diatópica das denominações para “balanço” cartografadas

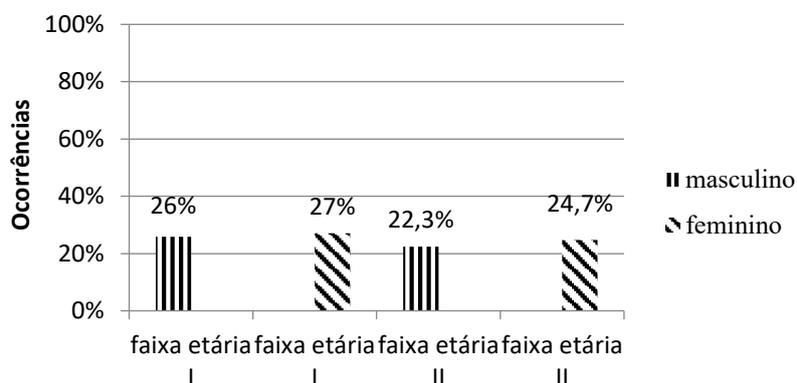
Na sequência, o exame das denominações fornecidas pelos informantes é discutido conforme a produtividade de cada variante em ordem decrescente, priorizando os dados obtidos no estado de São Paulo.

Balanço

A unidade lexical *balanço* foi a mais produtiva para a pergunta 166/QSL/ALiB e foi citada por falantes de ambos os sexos e faixas etárias, em todos os pontos linguísticos investigados, com exceção de Andradina (ponto 155). Quanto à sua produtividade no estado de São Paulo, a denominação balanço teve maior número de ocorrências nas mesorregiões de Itapetininga e Metropolitana de São Paulo. Na área de controle, o item lexical *balanço* também foi registrado em todas as localidades pesquisadas, com pelo menos uma ocorrência.

Considerando as dimensões diassexual e diageracional, a unidade lexical *balanço* atingiu valores percentuais muito próximos entre os diferentes perfis: a faixa etária I (18-30 anos) indicou 83 ocorrências de balanço (53%) contra 78 (47%) na faixa etária II (50-65 anos). Também quanto à dimensão diassexual, os valores foram muito próximos: 51,7% do sexo feminino (85 ocorrências) e 48,3% (76 ocorrências) do masculino preferiram a resposta balanço, como atesta o gráfico 4:

Gráfico 4. Realização de “balanço” considerando as dimensões diassexual e diageracional



Fonte: Elaboração da autora com base no Banco de Dados do Projeto ALiB (2018)

De acordo com o gráfico 4, que indica os valores percentuais das ocorrências de balanço conforme os diferentes perfis, nota-se certo equilíbrio entre as diferentes faixas etárias e sexos da denominação balanço, predominando na fala dos informantes mais jovens (53%) e do sexo feminino (51,7%).

Na continuação, discutem-se os dados relativos à unidade lexical *balango*.

Balango

O item léxico *balango* teve produtividade mais restrita, com destaque em alguns pontos do estado de São Paulo, sobretudo nas mesorregiões de: Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente e São José do Rio Preto. Observando os registros de *balango*, nota-se que estão situados em localidades próximas a toda fronteira oeste do estado de São Paulo. Já, ao se considerar o sudoeste do estado, as ocorrências ultrapassam o território paulista, visto que as indicações de *balango* como resposta na área de controle estão localizadas apenas nos pontos linguísticos de Nova Londrina (207) e Tomazina (211), respectivamente, com três e uma ocorrência.

Tendo em vista os registros da unidade lexical *balango*, é possível delimitar uma isoléxica com essa variante, sobretudo na região Centro-Oeste do estado, pois há uma certa uniformidade nos dados no que tange às localidades em que a variante foi registrada, o que a diferencia dos demais pontos de inquérito do estado de São Paulo. Aparentemente, esses locais com a documentação de *balango* (ver carta 13a e 13b) são marcados por longa distância da capital e também por um processo de povoamento não muito antigo, destacando-se o final do século XIX e XX. No mapa do final do século XIX (Figura 1), é possível visualizar a região do Oeste/Centro-Oeste de São Paulo que era considerada um território despovoado.

Figura 1. Mapa do estado de São Paulo no final do século XIX²



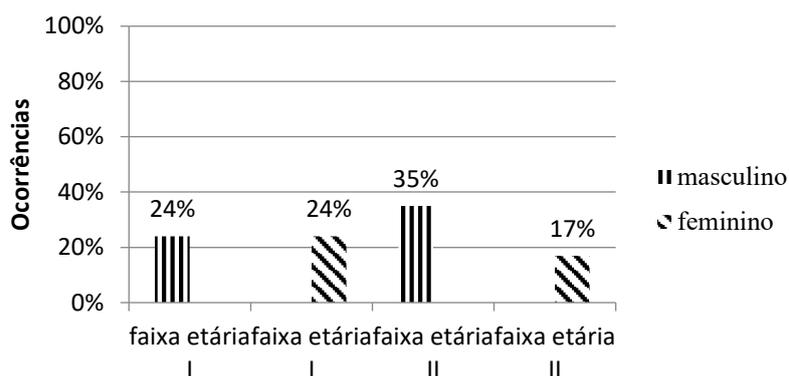
Fonte: Arquivo Nacional (2018)

2 Imagem disponível em: <https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/37637845541/in/photostream/>. Acesso em: 09 fev. 2018.

Ao comparar o mapa do século XIX (Figura 1) com as localidades que registraram a variante *balango* (carta 13a e b), constata-se que fazem referência à mesma região, o que sugere que o processo de povoamento ocorreu em época próxima e também com características próprias que a distinguem de outras áreas do estado, por ser uma das primeiras em que despontou a agricultura, com a lavoura cafeeira que, além de trazer migrantes, acabou atraindo mão de obra internacional (italianos, espanhóis e japoneses) – para o trabalho na agricultura.

Em relação aos aspectos diasssexuais e diageracionais, *balango* foi um pouco mais produtivo na fala dos informantes da faixa etária II com 15 ocorrências (52%), enquanto entre os informantes mais jovens atingiu 14 ocorrências (48%). Já, em relação ao sexo, é preferência na fala do informante masculino com 17 ocorrências (59%) contra 12 (41%) nas respostas das informantes do sexo feminino. O gráfico 5, a seguir, indica os valores percentuais conforme os diferentes perfis:

Gráfico 5. Produtividade da denominação *balango* no estado de São Paulo



Fonte: Elaboração da autora com base no Banco de Dados do Projeto ALiB (2018)

No gráfico 5, nota-se que *balango* foi a denominação mais produtiva na fala dos informantes da faixa etária II (52%) e do sexo masculino (59%). A seguir, examina-se a disposição dos dados referentes às demais unidades léxicas produtivas.

Balançador, gangorra, rede e beló

A unidade lexical *balançador* foi pouco produtiva, constando apenas com quatro ocorrências, três delas documentadas no interior do estado de São Paulo, em Registro (ponto 186) e uma na área de controle, em Itajubá/MG (ponto 149). Quanto ao perfil do informante, duas ocorrências de *balançador* foram fornecidas por entrevistados do sexo feminino, faixa etária I e as demais foram citadas por informantes da faixa etária II, de ambos os sexos.

A unidade lexical *gangorra* também foi pouco produtiva na área investigada e só foi documentada na área de controle com três ocorrências no estado de Minas Gerais: i) Campina Verde: faixa etária II, sexos masculino e feminino; ii) Passos: faixa etária II, sexo masculino. Considerando as localidades em que *gangorra* foi documentada e o perfil dos informantes (faixa etária II), acredita-se que a denominação *gangorra* tenha sido utilizada, em algum momento anterior, para denominar “uma tábua, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás”. Também não há como excluir a possibilidade de o informante ter estabelecido uma analogia com as características do brinquedo objeto da pergunta 165/QSL/ALiB como também ocorreu com a denominação daquele brinquedo (“gangorra”).

Já o item lexical *rede* foi pouco produtivo (duas ocorrências) e foi fornecido como resposta por informantes da mesma localidade (Itapetininga – Ponto 177), respectivamente, pelo homem, faixa etária I e mulher faixa etária II. Apesar de as ocorrências terem sido registradas na mesma localidade, os falantes, muito provavelmente, estabeleceram uma analogia entre o balanço (brinquedo) e a rede (usada para descanso ou entretenimento), possivelmente em decorrência do movimento realizado pelos objetos.

De modo semelhante, a unidade lexical *beló* teve dois registros em municípios vizinhos (Itapetininga e Capão Bonito), ambas fornecidas por informantes do sexo masculino, faixa etária II. Em relação a essa denominação, parece ter sido um nome utilizado para designar o brinquedo em algum momento da história da região. Essa afirmação se fundamenta nos seguintes elementos: i) ter sido registrada em duas localidades próximas; ii) ter sido fornecida por informantes do mesmo perfil e iii) pela confirmação do informante de que *beló* denominava o brinquedo, ao ser questionado pelo inquiridor.

No que se refere aos critérios diassexuais e diageracionais das denominações com produtividade mais restrita, é possível sintetizar os dados do seguinte modo: i) *rede* obteve mesmo percentual de registro entre os informantes dos diferentes sexos e idades; ii) *beló* e *balançador* foram mais produtivos entre informantes de faixa etária II e iii) *gangorra* foi documentada apenas entre informantes da faixa etária I.

Na continuação, listam-se as denominações registradas como ocorrências únicas.

Ocorrências únicas

Os casos de ocorrências únicas foram indicados no quadro 2, a seguir, que informa a variante, a localidade/número do ponto e o perfil do informante que a menciona.

Quadro 2. Respostas únicas para a pergunta 166/QSL/ALiB segundo a localidade e o perfil do informante (Banco de Dados do Projeto ALiB, 2018)

Resposta única	Localidade – Ponto	Perfil do Informante
Barquinha	Jales – ponto 150	Mulher, faixa etária II
Cangem	Adrianópolis – ponto 216	Mulher, faixa etária II
Cavalinha	Ribeira – ponto 185	Mulher, faixa etária II

Fonte: Elaboração própria

Examinando o quadro 2, constata-se que todas as denominações registradas como ocorrências únicas foram citadas por mulheres da faixa etária II.

Comparação com outras pesquisas geolinguísticas na área investigada

Ao consultar os demais trabalhos dialetais produzidos na região investigada, verifica-se que poucos estudos cartografaram as denominações para “balanço”. Na sequência, o quadro 3 apresenta a síntese dos dados registrados:

Quadro 3. Quadro síntese das variantes cartografadas nos atlas linguísticos

Trabalhos/atlas	Gangorra	Balanço	Balango	Rede
Atlas Linguístico do Paraná II – carta 315 (ALTINO, 2007, s/p).		X		X
Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo – carta 086 (SANTOS-IKEUCHI, 2014, p. 307).		X	X	
Falar fluminense (SANTOS, 2016, p 176).	X	X	X	

Fonte: Elaboração própria com base nos atlas/trabalhos referenciados

Ao observar o quadro 3, nota-se que a denominação *balanço* está documentada em todos os trabalhos listados. Além disso, ao consultar as cartas dos referidos atlas/trabalhos dialetais elencados, é possível afirmar que, nas três cartas assinaladas, a denominação *balanço* é a mais produtiva.

Na carta 315, do Atlas Linguístico do Paraná II (ALTINO, 2007), a denominação *balanço* foi cartografada como a resposta mais produtiva seguida de *rede*. Quanto aos registros de *rede*, informa-se que ocorrem em três regiões do estado do Paraná: i) próxima à fronteira com Santa Catarina, ii) nas imediações da área metropolitana de Curitiba/litoral e iii) próxima à fronteira do estado de São Paulo. Neste particular, destaca-se a última região listada, pois duas localidades (Guaraqueçaba- ponto 46 e Cerro Azul – ponto 37) são cidades que fazem divisa territorial com o estado de São Paulo.

No tocante à carta 086, do Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo (SANTOS-IKEUCHI, 2014), a denominação *balanço* é registrada em todos os pontos de inquérito do estudo, seguido por apenas duas ocorrências de *balango* nas localidades de: Andradina (ponto 01) e Adamantina (ponto 02), pelos informantes do sexo masculino, faixa etária I. Como nota, a carta inclui a denominação *gangorra* como ocorrência única.

Por sua vez, no estudo sobre o falar fluminense (ALMEIDA, 2016), foram cartografadas as denominações: *balanço* (mais produtiva e registrada em todas as localidades investigadas com exceção de Pedra Azul – ponto 129), *gangorra* (com registros pontuais nos pontos mais ao sul do estado de Minas Gerais) e *balango* (nas localidades mais ao norte do estado de Minas Gerais).

Haja vista a cartografia dos dados nos trabalhos dialetais no estado de São Paulo e/ou áreas limítrofes, nota-se que *balanço* é a denominação mais produtiva e concorre com as denominações *balango*, *gangorra* e *rede*.

Na sequência, examinam-se as variantes produtivas para “balanço” sob o viés léxico-semântico.

Análise léxico-semântica

A consulta às obras lexicográficas do século XVIII demonstraram que apenas *balançar* e *rede* estão dicionarizadas nas obras mais antigas. Em Silva Pinto (1832) e em Silva (1813), há o verbete *balançar*: “BALANÇAR: v. a Agitar no balanço, ou em cousa que se move como ele” (SILVA PINTO, 1832) e “BALANÇÁR: v. at. Agitar, fazer mover-se alguém no balanço, ou coisa que póde agitar-se como elle. Balançar o corpo; agitar: mas fallando das aves, se diz que balançao o corpo, quando se sostem no ar paradas, librar-se nas azas” (SILVA, 1813, p. 253), ambas as acepções permitem o estabelecimento de uma possível relação entre o brinquedo e o movimento que lhe é próprio.

Ainda entre as obras lexicográficas representativas de estágios pretéritos da língua, consta a entrada *rede* nos dois dicionários anteriores e também em Bluteau (1712-1728), embora não esteja definida com a acepção do brinquedo descrito na pergunta 166/QLS/ALiB.

Entre as acepções atribuídas à unidade lexical *rede*, uma se destaca pela possível analogia entre o objeto descrito e o solicitado pela pergunta “Como se chama uma tábua, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 36). Observe:

7. Rede, no Brasil tecido de malha com rames, os quaes se atão nos extremos de huma vara, ou a duas argolas, e fica como huma funda, na qual se deitão a dormir, ou são levados ás costas de pretos, que sostem cada hum no hombro o extremo da tal vara, ou pão. (SILVA, 1813).

É possível que o informante tenha associado a “rede” ao “balanço”, motivado pelo movimento “para frente e para trás”, próprio do brinquedo. Já nas obras lexicográficas contemporâneas, foram identificadas as unidades lexicais e respectivas definições elencadas no quadro 4:

Quadro 4. Dicionarização das unidades léxicas que nomeiam o “balanço”

Dicionários	Houaiss (2002)	Aulete (2006)	Ferreira (2010)
Balanço	“Brinquedo que consiste em um assento suspenso por cordas ou correntes fixas num suporte, permitindo a realização de movimentos oscilatórios; balouço, bambão.”	“OSCILAÇÃO; VAIVÉM: Enjoo com o balanço do barco. Brinquedo que consiste em um assento suspenso por cordas ou correntes presas a um suporte no alto, em que a criança se senta, e que oscila com o impulso do corpo; BALOUÇO.”	“Aparelho que consiste num assento composto de travessa, tábua e cadeirinha, suspenso pelas extremidades por cordas ou correntes, onde os meninos se sentam para se balançarem; balouço.”
Balango/ Balangar	“v. (1928) t.d.int. e pron. Pôr(se) em balanço; balançar ETIM. orig. obsc. SIN/VAR ver sinonímia de oscilar.”	“v. Oscilar, balançar(-se), mover(-se) de um lado para o outro; BALOUÇAR (-SE).”	“V.t.d., int. e p. Balançar.”
Rede	“DESP equipamento feito de rede, que se estende no centro da quadra de tênis, voleibol etc., sobre o qual a bola deve passar para continuar em jogo. DESP armação de rede que envolve as traves do gol em vários esportes (futebol, hóquei, handebol etc.)”	“Têxt. Tecido de malha larga e diversas finalidades, obtido com o entrelaçamento de fios, cordas que formam retângulos, losangos e outras figuras de tamanhos variáveis.”	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos dicionários referenciados

Para além dos dicionários já referenciados, consultou-se o Dicionário Etimológico Nova Fronteira (CUNHA, 1986) em que figuram apenas os itens léxicos *gangorra* e *balanço*. Quanto à *gangorra*, a aceção fornecida pelo dicionário faz referência ao brinquedo objeto da pergunta 165/QLS/ALiB. Já *balanço* é definido como: “s.m. ato ou efeito de balançar. XV”.

Buscou-se informação no *Dicionário do Folclore Brasileiro* (CÂMARA CASCUDO, 2012), embora só se tenha encontrado o registro de *rede* com outra aceção. Por seu turno, na definição da unidade léxica *rede*, uma informação se destaca entre as demais: “O uso da rede, quase sempre desconhecido na Capitania de Minas³, é muito espalhado na de São Paulo, a exemplo dos hábitos dos índios, outrora numerosos nesta região” (HILAIRE apud CÂMARA CASCUDO, 2012).

Ademais dos registros dos dicionários, discutem-se também algumas possíveis motivações para as respostas obtidas. Em relação às variantes com ocorrências únicas, algumas foram fornecidas impulsionadas por diferentes razões, dentre elas, destacam-se:

i) A relação estabelecida pelo informante com algum elemento do texto da pergunta, no caso, associando o movimento “para frente e para trás” com o “vai e volta”:

(01) “INF. Barquinha/INQ. Barquinha? /INF. É./ INQ. Que dai vai e volta assim? INF. Vai e volta. Barquinha” (Jales – Ponto 150, informante do sexo feminino, faixa etária II).

ii) Associação a outro brinquedo ou objeto de entretenimento infantil, produzido com madeira e que a criança pode sentar e brincar, no caso o “cavalo de pau”:

(02) “Aqui no parquinho é balança... também cavalinho lá” (Ribeira – Ponto 185, informante do sexo feminino, faixa etária II).

iii) Confirmação por parte do informante da nomeação e da classificação da variante como denominação antiga:

³ Apesar de indicar região coincidente com a deste estudo, não há descrição sobre a rede.

- (03) INF. Balanço também. Cangem também que eles diziam, antigamente, também... /INQ. Pra qual?/ INF. Era o balanço de balançar, era cangem, quando era criança diziam... vamo fazê um cangem para nós, porque o cangem vai-vem... vai-vem... de corda, às vezes fazia com um pauzinho no meio pra munta e balançá (Adrianópolis - ponto 216, informante do sexo feminino, faixa etária II).

Na sequência, são recuperados mais alguns comentários fornecidos pelos informantes acerca do uso das variantes analisadas:

i) Para alguns informantes, as perguntas 165/QSL/ALiB e 166/QSL/ALiB estão relacionadas entre si, o que acaba influenciando o fornecimento de respostas que indicam o referente da outra questão ou mesmo que marcam a diferenciação dos brinquedos:

- (04) INF.- Não, aquele lá é o balango./ INQ.- Esse?/INF.- Esse é o balango./INQ.- Esse que eu tô falando, ou o outro?/INF.- Não, esse aí. Esse aí sentado, que você senta no meio, aí um vai te balangando, você vai lá longe e volta, lá longe.../ INQ.- Isso. É esse mesmo./ INF.- É, é o balango (Andradina - ponto 155, informante do sexo feminino, faixa etária I).

ii) A ocorrência da unidade lexical *rede*, sobretudo no caso seguinte, não parece ter sido explorada de modo a assegurar que o informante consiga se focar no brinquedo em questão:

- (05) INF.- Ah, é o balanço, a rede./INQ.- Uhum!/INF.- Um balanço./ INQ.- Pode ser um balanço?/ INF.- Pode sê um balanço e pode sê rede./INQ.- E pode ser rede./INF.- Sê rede também (Itapetininga - ponto 177, informante feminino, faixa etária II).

iii) A denominação *beló* é confirmada a partir de questionamento do inquiridor, com vistas a apurar se a resposta fornecida pelo informante não se referia a outro objeto⁴.

- (06) INF.- Aqui fala balanço ou beló. /INQ.- É a mesma coisa?/INF.- Mesma coisa./ INQ.- E qual que é o nome que usa mais?/INF.- Ah, mais é balanço (Capão Bonito – ponto 182, informante homem, faixa etária II).

4 Essa situação também ocorreu quando o informante indicou uma das denominações únicas (*cangem*), como apontado no excerto sobre as ocorrências únicas.

- (07) INQ.- Então tem um assim que pendura duas cordas, daí põe um assentozinho assim.../ INF.- Aquele é... *balanço*, éh... *beló*. *Beló* que eles dizê./INQ.- Beló?/ INF.- É./ INQ.- Vai pra frente e vai pra trás né./ INF.- Isso, vai pa frente e... (Itapetininga – ponto 177, informante masculino, faixa etária II).

De acordo com o exposto, conclui-se que, no processo de nomear o brinquedo *balanço*, foram consideradas como prováveis motivações tanto o movimento do “*balanço*” quanto o elemento *tábua*, comum a diferentes entretenimentos infantis e presente na pergunta selecionada.

Considerações finais

Ao analisarmos os dados obtidos para “uma *tábua*, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 35) coletados pelo Projeto ALiB nas localidades assinaladas, percebe-se que a denominação *balanço* é a mais produtiva neste estudo. Além disso, pontua-se que o uso do brinquedo ainda é bastante comum e próximo da realidade dos informantes e das crianças. Essa conclusão se apoia no baixo número de não respostas, nas variantes documentadas e também nos comentários fornecidos pelos informantes.

Em relação às variantes documentadas, *balanço* é a forma mais produtiva e está propagada por toda a área investigada, com exceção do ponto 155 e foi registrada nas diferentes faixas etárias. Além disso, a denominação está cartografada em estudos dialetais atuais que cobrem parte da área pesquisada, com destaque no ALTOSP (SANTOS-IKEUCHI, 2014) e no falar fluminense (SANTOS, 2016), nos pontos de inquérito do estado de São Paulo, parte de Minas Gerais, litoral do estado do Rio de Janeiro e Espírito Santo. Ainda cabe destacar que a denominação *balanço* foi a mais produtiva nesses trabalhos geolinguísticos e no Atlas Linguístico do Paraná II (ALTINO, 2007).

No que concerne à denominação *balango*, obteve menor número de registros, porém figurou como uma denominação recorrente na fala dos informantes de regiões específicas do estado de São Paulo (Oeste/Noroeste/Sudoeste) o que, inclusive, marca uma possível delimitação dialetal para a variante em questão. Ademais, esse fenômeno aponta para a presença de vestígios do processo de povoamento ocorrido na região, no final do século XIX, que ainda se reflete no léxico local, e, conseqüentemente, evidencia a relação entre o léxico, a sociedade e a história social da localidade, pois o “léxico da língua é o que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes” (SAPIR, 1969, p. 45).

Ao considerar os estudos já concluídos na área investigada, a denominação *balango* foi registrada no Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo (SANTOS-IKEUCHI, 2014) e no estudo sobre o falar fluminense (SANTOS, 2016).

No que tange à variação diasssexual e diageracional, pontua-se que *balanço* obteve certo equilíbrio entre as diferentes faixas etárias e sexos, predominando na fala dos informantes da faixa etária I (53 %) e do sexo feminino (51,7%) enquanto a denominação "*balango*" foi mais produtiva na fala dos informantes da faixa etária II (52%) e do sexo masculino (59%).

Quanto às demais denominações registradas, informa-se que a variante: i) *rede* obteve mesmo percentual de registro entre os informantes dos diferentes sexos e idades; ii) *beló* e *balançador* foram mais produtivos entre informantes de faixa etária II; iii) *gangorra* foi indicada apenas entre informantes da faixa etária I e v) as ocorrências únicas foram documentadas apenas entre as informantes do sexo feminino, da faixa etária II.

Por fim, informa-se que, ao indicar denominações para o "balanço", observou-se que o movimento realizado pelo brinquedo foi fundamental para o fornecimento das respostas. Além disso, pontua-se que, no processo de nomear os brinquedos solicitados pelas questões 165 e 166/QSL/ALiB, houve certa relação de analogia entre as perguntas devido ao elemento uma tábua e ao movimento, mesmo que a descrição dos objetos fornecida pela pergunta fosse distinta.

Em síntese, a análise dos dados demonstrou que a variante *balanço* é a mais produtiva no *corpus* analisado, embora outras denominações tenham se destacado segundo as localidades em que foram registradas, como é o caso da unidade lexical *balango*, muito utilizada nas regiões oeste e sudoeste do estado de São Paulo, bem como nos pontos de inquéritos da área de controle pertencentes ao estado do Paraná. A documentação dessa denominação indica uma possível marca dialetal que se relaciona com fatores histórico-sociais das localidades assinaladas.

REFERÊNCIAS

ALTINO, F. C. *Atlas Linguístico do Paraná II*. 2007. 2 v. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

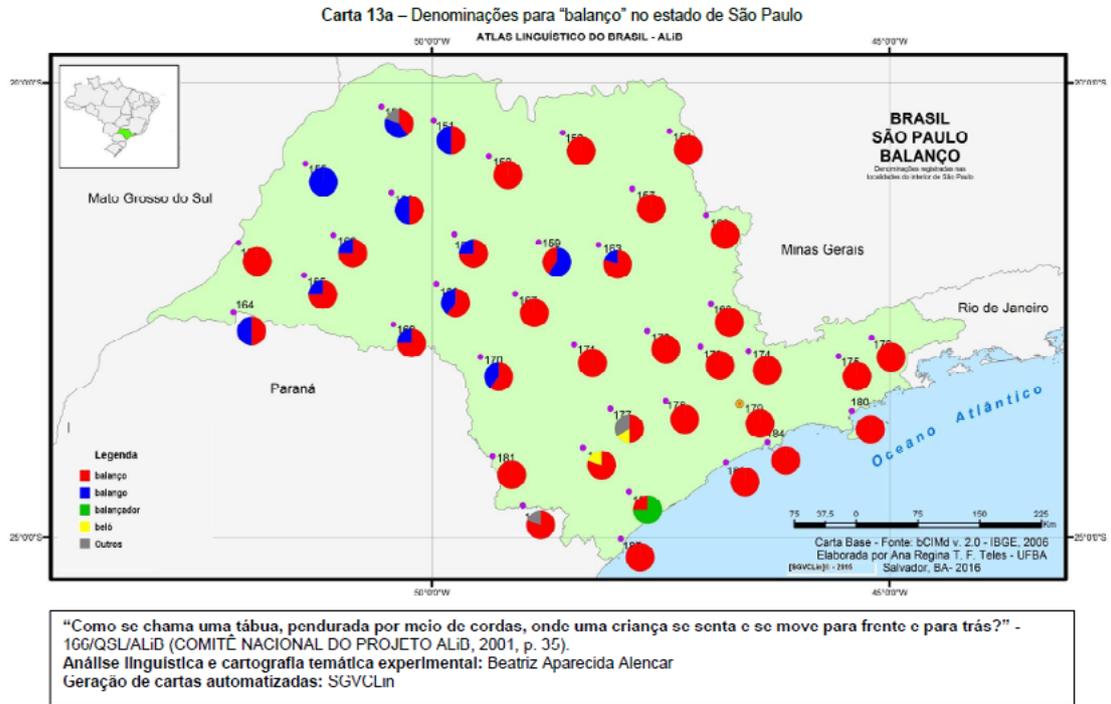
AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. dos S. *Aulete Digital: Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2006. Disponível em: <http://aulete.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, Humanitas Publicações/FFLCH/USP, n. 2, p. 81-118, 1998.

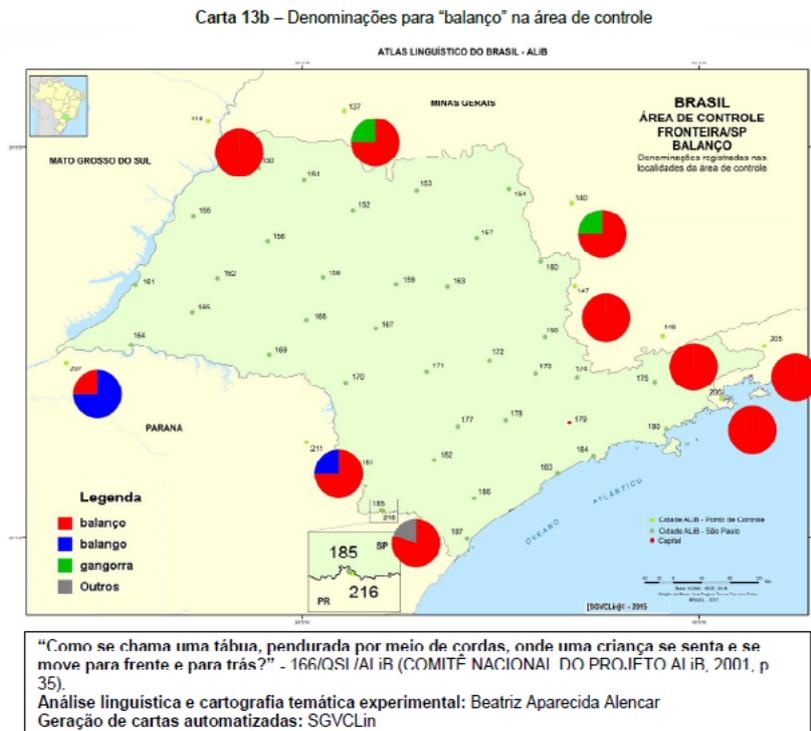
BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez & latino: áulico, anatômico, architectonico...* Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

- CARDOSO, S. A. M. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CÂMARA CASCUDO, L. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Editora Global, 2012.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001*. 2 ed. Londrina: EDUEL, 2001.
- COSERIU, E. *Teoria da Linguagem e Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002. 1 CD-ROM.
- SILVA, A. M. *Diccionario da lingua portugueza*. 2 v. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922. Fac-símile da segunda edição. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813.
- SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- SANTOS-IKEUCHI, A. C. dos. *Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- SANTOS, L. A. dos. *Brincando pelos caminhos do Falar Fluminense*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- SILVA PINTO, L. M. da S. *Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz*. Na Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/dicionario/edicao/1>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ANEXO 1



ANEXO 2



A percepção da intertextualidade pelos alunos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa: diálogo entre poema e vídeo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2475>

Regislene Dias de Almeida¹

Resumo

Este artigo pretende apresentar o trabalho realizado durante as aulas de Língua Portuguesa, com alunos dos nonos anos do ensino fundamental, de uma escola municipal, no interior de São Paulo, sobre a análise da intertextualidade presente na apropriação de um texto literário para um produto audiovisual. Os objetos selecionados para o desenvolvimento do trabalho constituem-se do poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade e do episódio homônimo, da série "Tudo o que é sólido pode derreter", dos diretores Rafael Gomes e Esmir Filho, com roteiro de Mariana Bastos. A análise se dará de forma a considerar a percepção que os alunos tiveram, ao analisar as relações entre o poema e o vídeo, numa perspectiva de texto multimodal e multissemiótico.

Palavras-chave: intertextualidade; multimodalidade; multissemiose; texto literário; texto audiovisual.

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

La percepción de la intertextualidad por los alumnos de enseñanza fundamental en las clases de Lengua Portuguesa: diálogo entre poema y video

Resumen

Este artículo se propone a presentar el trabajo realizado durante las clases de Lengua Portuguesa, con alumnos del último año de la educación secundaria de una escuela municipal, en el interior de São Paulo, acerca del análisis de la intertextualidad en la apropiación de un texto literario hacia un producto audiovisual. Los objetos seleccionados para el desarrollo del trabajo son constituidos por el poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade y del episodio homónimo de la serie "Tudo que é sólido pode derreter", de los directores Rafael Gomes y Esmir Filho, con el guión de Mariana Bastos. El análisis ocurrirá de manera a considerar la percepción que los alumnos tuvieron al analizar las relaciones del poema con el video, en una perspectiva de texto multimodal y multisemiótico.

Palabras clave: intertextualidad; multimodalidad; multisemiosis; texto literario; texto audiovisual.

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma análise dialógica e intertextual entre um texto da esfera literária e um texto audiovisual. Trata-se do diálogo entre o poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade e o episódio homônimo, da série "Tudo o que é sólido pode derreter", dos diretores Rafael Gomes e Esmir Filho, com roteiro de Mariana Bastos. A análise que apresentamos aqui é fruto do trabalho com alunos dos nonos anos do ensino fundamental, de uma escola do interior de São Paulo, realizada durante as aulas de Língua Portuguesa e faz parte da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS, do qual participa a autora.

A justificativa para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, na educação básica, mais precisamente no ensino fundamental, encontra-se na necessidade de se trabalhar com a leitura, em sala de aula, de textos de diversos gêneros e esferas comunicativas, em especial, com os gêneros digitais, tão em voga na atualidade, e ao mesmo tempo, com presença tão pouco significativa na escola. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, documento que orienta o trabalho pedagógico em âmbito nacional, aponta, em vários momentos, como nas diretrizes gerais e específicas para a educação básica, para o ensino da área de linguagens e, particularmente, de Língua Portuguesa, a premente necessidade de inserção das tecnologias digitais e do trabalho com o texto, numa perspectiva multimodal e multisemiótica, nas práticas escolares. Essas práticas incluem a leitura,

interpretação e produção de textos orais e escritos, tomando as suas diversas formas de disseminação e produção, desde a impressa até as digitais. Diante disso, temos que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 68).

Ao considerar que a capacidade de leitura não se restringe somente ao texto escrito, temos que admitir que a concepção de texto, tomado como objeto de leitura, também está além dessa restrição. Quando nos referimos, então, à perspectiva multissemiótica e multimodal, empregada na análise dos textos, estamos considerando todos os fatores geradores de sentidos que os constituem e as múltiplas formas pelas quais eles se comunicam, incluindo os elementos verbais (que se utilizam da linguagem oral, escrita ou visual-motora, como Libras, por exemplo), os visuais (imagens, velocidade de projeção das imagens, enquadramentos da câmera, cores) e os sonoros (sons, músicas, entonação e velocidade da fala).

Ler, efetivamente, um texto, no entanto, não é uma habilidade nata, ou algo que se consegue apenas intuitivamente. O professor José Luiz Fiorin, em um artigo sobre a noção de texto na semiótica, apresenta a seguinte reflexão: “[...] interpretar não é dom, nem uma questão de sensibilidade. [...] é claro que um bom leitor deve ter sensibilidade. No entanto, ela não é dom divino, mas é algo que se constrói com a educação.” (FIORIN, 1995, p. 171). Trazer a este artigo essa reflexão parece-nos bastante apropriado, uma vez que o que pretendemos discutir aqui são os percursos percorridos em algumas aulas de Língua Portuguesa, ao se trabalhar com a leitura e interpretação de textos literários – no caso, o poema de Drummond – e de textos audiovisuais – o episódio da série, já mencionado – sob a ótica da intertextualidade.

Para isso, apresentamos os percursos metodológicos para o desenvolvimento das atividades com os alunos, que constam da a) apresentação e leitura do poema, b) da apresentação, contextualização e exibição do episódio da série, c) dos resultados obtidos com a análise desses dois textos e d) da sistematização do conceito de intertextualidade, apresentado aos alunos ao final das discussões. Os trechos transcritos aqui são resultantes da interação entre professora-pesquisadora, alunos e objetos de estudo, cuja gravação se deu durante as aulas dedicadas ao desenvolvimento do tema da intertextualidade e da análise dos objetos apresentados.

Antes de passarmos às seções seguintes, que apresentam o *corpus* utilizado para o trabalho com os alunos, acreditamos ser necessário tratar da questão da intertextualidade, conceito proposto por Júlia Kristeva (1974, p. 62), na esteira de Bakhtin, segundo a qual

“todo texto se constrói como um mosaico de citações, por absorver e transformar outros textos”. Constituindo o episódio da série uma apropriação do texto literário – objetivo, aliás, de toda a série, como será mostrado mais adiante –, consideramos esta definição bastante apropriada para nortear a análise que aqui se apresenta.

Quanto aos objetos destinados à análise, consta, na primeira seção, o poema de Drummond, cuja escolha se justifica por ser um texto curto, de fácil acesso aos alunos, que dialoga com uma série que trata de interesses comuns à juventude: conflitos com a autoridade dos pais, amores platônicos, amizades e questionamentos existencialistas, comuns nessa fase da vida; na segunda seção, temos uma menção sobre a série de televisão e a descrição do episódio analisado e, na terceira, a apresentação das aulas e das análises realizadas com os alunos para, em seguida, prosseguirmos às considerações finais deste artigo.

Sobre a facilidade de acesso ao poema, pelos alunos, cabe ressaltar que nos referimos ao acesso material mesmo, que pode ser feito a partir de fotocópias, já que, muitas vezes, trabalhar com obras, na íntegra, se torna um problema nas escolas públicas, que não dispõem de exemplares em número suficiente para os estudantes e professores.

Os demais poemas citados no artigo, bem como uma letra de canção e a imagem da abertura da série, podem ser vistos ao final, nos anexos.

O poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade

(01) QUADRILHA

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos. Teresa para o convento
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.
(ANDRADE, 1973, p. 19)

O poema acima, publicado em 1930, no livro *Alguma Poesia*, de Drummond, traz a temática dos desencontros amorosos, constante na obra do poeta mineiro. Estruturalmente, contém uma única estrofe dividida em dois momentos distintos: a situação inicial de apresentação das personagens e de seus “amores” e o destino de cada uma delas. Logo no primeiro momento, instaura-se o “desencontro”, por meio de uma “pequena narrativa linear centrada em personagens sem singularidade, que vivem o drama cotidiano do desengano amoroso” (PASSOS, 2001, p. 140). A organização em orações com a mesma

estrutura sintática – orações subordinadas adjetivas – constrói elos de significação entre as personagens, para quem o objeto direto/amoroso de uma torna-se o sujeito/amante de outra, sem que jamais ocorra a reciprocidade. Essa cadeia é rompida somente com Lili, que destina o seu amor a “ninguém”, interrompendo o fluxo dos amores sujeito-objeto. Passos (2001) chama atenção para o único verbo transitivo do período: “amar”, cuja transitividade termina com Lili, que também anuncia o que virá na sequência: orações compostas por verbos, em sua maioria, intransitivos.

O segundo momento do poema interrompe a ligação entre as personagens ao se referir ao destino de cada uma por meio de orações coordenadas assindéticas, que transmitem a noção de “ações independentes”. A trajetória e sina solitária de cada uma estão postas: partida, morte, confinamento e até o estigma de “ficar para tia”. Mais uma vez é Lili quem rompe com a recorrência dos acontecimentos, casando-se com J. Pinto Fernandes. Sobre essa situação, temos uma análise interessante, apresentada na citação

[...] ela [Lili] desfaz a intransitividade, introduz a instituição “casamento” (no lugar do amor?), como também substitui o pronome “ninguém” – símbolo textual da ausência de afeto – por um nome/sobrenome que lembra razão social, remetendo a um universo de patrimônio e comércio em choque com o lírico do primeiro parágrafo. (PASSOS, 2001, p. 140).

Aos poucos, o tom eminentemente lírico do início do poema torna-se amargo e irônico. A contradança, que dá nome ao texto do poeta itabirano, apesar de ter como características a alegria e animação, prevê, em vários momentos de sua coreografia, a troca de pares, o que pode ser relacionado também com os primeiros versos do poema.

O episódio “Quadrilha”, da série “Tudo o que é sólido pode derreter”

A série “Tudo o que é sólido pode derreter”, produzida em 2008 pela Ioiô Filmes, em parceria com a TV Cultura, e veiculada pela emissora durante o ano de 2009, conta com 13 episódios que dialogam com diversos clássicos da literatura. De autoria dos diretores e roteiristas brasileiros Rafael Gomes e Esmir Filho, aborda, de maneira descontraída, os conflitos vividos por um grupo de adolescentes, tendo como pano de fundo o ambiente escolar, as aulas de Literatura e os livros lidos pela personagem principal, Thereza.

Foi criada a partir de um premiado curta-metragem dirigido por Rafael Gomes, que teve o mesmo nome da série. Nele, a personagem principal, uma garota de 15 anos, tem que estudar a peça *Hamlet*, de Shakespeare, justamente numa fase em que sua vida está em crise. O filme expõe a solidão e a angústia características da adolescência, a rotina escolar e a dor da perda de um ente querido – tudo permeado pela descoberta de um clássico da literatura universal. Vencedor de diversos prêmios de importantes festivais infanto-juvenis, como o *Oberhausen*, na Alemanha, o curta inspirou a série, que se dedicou às obras literárias de língua portuguesa.

De acordo com a matéria de Léo Lima, Mariana Meyer, Daiana Sigiliano e Vinícius Guida (2018), no *site* "Observatório da qualidade no audiovisual" – que é um espaço de diálogo sobre a produção audiovisual contemporânea e integra o Grupo de Pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) –, após o encerramento da primeira temporada na TV Cultura, em 2009, ainda foram lançados conteúdos referentes ao universo ficcional. Em 2010, foi lançado o *box* com todos os episódios da série, *making off* e quatro *e-books*. Em 2011, Rafael Gomes lançou uma versão adaptada dos episódios da TV, em livro que, editado pela Leya, mantém as mesmas histórias da trama da TV Cultura, com pequenas mudanças por conta do formato.

Ainda de acordo com o *site*, "anos depois da sua transmissão original, o conteúdo ainda circula pela internet. Disponibilizada pela produtora, atualmente nomeada Intro Pictures, a playlist da série atualmente conta com 10 mil visualizações." (LIMA; MEYER; SIGLIANO; GUIDA, 2018).

Situar, dentro da série, o episódio que abordamos neste artigo, torna-se importante ao considerá-lo numa perspectiva bakhtiniana, ou seja, como um discurso produzido numa determinada esfera de atividade humana, cujos sentidos são construídos a partir de todos os elementos relacionados a sua produção (BAKHTIN, 1997). Isso implica dizer que a ordem de exibição dos episódios e onde, nessa sequência, o episódio que estudamos se encaixa, é também um fator gerador de sentidos, que deve ser levado em conta na sua interpretação. Apresentamos, então, a lista dos episódios produzidos, na mesma ordem em que foram exibidos, cujos títulos são homônimos às obras de referência:

- (02)
1. Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente;
 2. Os Sermões, de Padre Antônio Vieira;
 3. Os Lusíadas, de Luís Vaz de Camões;
 4. Canção do Exílio, de Gonçalves Dias;
 5. Senhora, de José de Alencar;
 6. Macário, de Álvares de Azevedo;
 7. Dom Casmurro, de Machado de Assis;
 8. Ismália, de Alphonsus de Guimarães;
 9. Quadrilha, de Carlos Drummond de Andrade;
 10. Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres, de Clarice Lispector;
 11. Quem casa quer casa, de Martins Pena;
 12. O Guardador de Rebanhos, de Fernando Pessoa;
 13. Macunaíma, de Mário de Andrade.

Os episódios da série ambientam-se numa escola pública da cidade de São Paulo e têm como personagens principais Thereza, a protagonista, Marcos e Letícia, seus melhores amigos, João Felipe, por quem a protagonista se apaixona, e Dalila, a antagonista, rival de

Thereza. Além dessas, há outras personagens fixas na história, como os demais colegas da turma, em destaque Igor (que traz o estereótipo do aluno “nerd”) e Beto (que se envolve amorosamente com Letícia, a melhor amiga de Thereza), o professor de Literatura, os pais de Thereza (Marta e Décio) e o tio Augusto, que desempenha importante papel ao discutir com sua sobrinha – a personagem principal – questões existenciais e filosóficas.

O episódio que será apresentado aos alunos é o nono na ordem da série, com duração aproximada de 25 minutos. Tem como mote o aniversário de 15 anos de Thereza, que acontece no mesmo dia em que ocorre uma excursão escolar para um acampamento, onde iriam comemorar a festa junina. Na narrativa, os alunos se reúnem no pátio da escola, ponto de partida para a viagem, e Marcos, amigo de Thereza, dando-lhe os parabéns, revela que gostaria de lhe presentear com algo que fosse inesquecível. Já no ônibus, a caminho do acampamento, Thereza encontra um bilhete anônimo dentro de sua bolsa, com o poema “Poesia”, de Drummond. Então, pergunta a Marcos, que está sentado ao seu lado, ainda meio sonolento, quem ele acha que poderia ter lhe mandado o recado. A partir daí, Thereza tenta reunir pistas que revelem a identidade do autor do bilhete, que é tomado como uma possível declaração de amor.

Em meio às atividades do acampamento, cenas em *flashback* são inseridas na narrativa para apresentar ao espectador as investigações de Thereza, na busca por quem lhe enviara o bilhete. Nessas cenas, ela dialoga com Marcos, que sempre refuta suas suspeitas, e com o tio Augusto, que tenta lhe encorajar na descoberta dos seus sentimentos amorosos. Nos *flashbacks*, Thereza aponta a autoria do poema escrito no bilhete como uma prova de que quem o enviou seria conhecedor do poeta, Carlos Drummond de Andrade. Esse fato direciona suas suspeitas a Marcos, que prontamente identificou o autor do poema pertencendo à literatura modernista.

No tempo linear da narrativa, os alunos participam de brincadeiras no acampamento, ocupam-se na piscina e em jogos esportivos e fazem a decoração da festa junina. Pares amorosos vão se formando entre os alunos e Dalila, a antagonista, empenhada em conquistar o monitor do acampamento, despreza Igor, sempre que este lhe dirige as atenções. Nesse contexto, João Felipe tenta, por diversas vezes, revelar algo a Thereza, mas sempre é interrompido pelo monitor do acampamento ou por Dalila, com quem já tivera um relacionamento amoroso, em episódios anteriores. Numa das brincadeiras propostas pelo monitor, as personagens estão em uma mata escura, parte do acampamento, participando do jogo “Pega Bandeira” e Thereza ouve uma voz desconhecida declamando as estrofes finais de “Lira Romântiquinha”, também de Drummond. Amedrontada, porém curiosa, ela conta o ocorrido a João Felipe, que lhe revela que também encontrou um bilhete anônimo em sua mochila.

O clímax da narrativa ocorre numa noite, quando Thereza procura por João Felipe, em seu alojamento, e eles ouvem a mesma “voz desconhecida” declamando a “Lira Romântiquinha”. Ao se dirigirem à janela do quarto, avistam Marcos, utilizando uma

cartolina em formato cilíndrico para disfarçar a voz e declamando o poema. Thereza e João Felipe decepcionam-se ao descobrir que o amigo era o autor dos acontecimentos e pedem-lhe explicações. Marcos se esquivava, inventando mentiras que não convencem os colegas e promete explicar-lhes tudo no dia seguinte.

O desfecho da história se dá nas próximas cenas, com a última grande noite da turma no acampamento e a tão esperada festa junina. Na festa, em meio a brincadeiras, músicas e danças típicas, casais que estavam juntos se desfazem e formam-se outros, como na quadrilha. Igor, colega responsável pelo correio elegante, entrega bilhetes de Marcos a João e Thereza, combinando um local de encontro. Chegando ao local combinado – em meio a árvores do acampamento –, João e Thereza se veem sozinhos e concluem que Marcos não comparecerá. João vê uma caixa de presente presa em uma árvore, com um cartão endereçado a Thereza, contendo os seguintes dizeres: “Thereza, o Drummond escrevia sobre amor, mas também sobre amizade, esse é o meu presente inesquecível pra você, e só para não deixar sem o último poema, aqui vai o começo de “Quadrilha”: “João amava Thereza”. Feliz aniversário!” (GOMES; FILHO, 2008, DVD 3, 22’27”-22’42”).

A leitura silenciosa do cartão, feita pela personagem, com a utilização da voz de Marcos para a narração, é a deixa para que João Felipe lhe declare o seu amor e terminem o episódio com um beijo romântico, acompanhado pela canção “Mesmo quando a boca cala”, de Vinícius Calderoni.

Finda-se, assim, o episódio de nossa análise.

Diálogo entre o poema e o vídeo: as relações intertextuais exploradas com os alunos

Ao iniciar a apresentação da análise feita, acerca dos objetos apresentados, esclarecemos a forma de apresentação desses objetos aos alunos. O poema de Drummond foi fotocopiado, a partir do exemplar do livro “Alguma Poesia”, e as cópias foram entregues aos alunos, individualmente. O episódio da série foi exibido na sala de informática, em uma TV ligada à internet, por meio do acesso ao vídeo disponibilizado pelo YouTube. Para esta etapa da atividade, foram necessárias duas aulas: uma para o diálogo sobre o poema, levantamento de conhecimentos prévios sobre o autor e outras de suas obras e mais uma para a exibição do episódio e estabelecimento de relações entre os textos.

Sobre o conhecimento dos alunos acerca dos objetos em estudo, alguns mencionaram conhecer o poema apresentado, ou terem tido contato com ele em algum momento da vida escolar. Em relação à série, pouquíssimos – dois ou três alunos, de setenta e cinco, aproximadamente – conheciam. Então, antes da exibição, foi necessário contextualizar o episódio, dentro da série, apresentando as personagens principais e o objetivo do programa, que é justamente promover a aproximação do público juvenil com algumas obras clássicas da literatura.

Nesta análise, para facilitar as referências aos textos, designamos por Texto 1 (T1) o poema “Quadrilha”, de Drummond, e Texto 2 (T2) o episódio da série. Após lermos o T1, a temática dos desencontros amorosos, ou dos amores não correspondidos, como disseram os alunos, foi prontamente identificada como sendo o assunto principal do poema. Alguns alunos mencionaram a morte e o suicídio como temas principais e a nossa intervenção se deu no sentido de entenderem que a decepção amorosa ocorre com praticamente todas as personagens do poema, enquanto a morte por desastre e o suicídio se configuram como o destino de apenas duas personagens. Sobre o T1, o que lhes chamou bastante atenção foi o destino de Lili, sendo a única personagem que “não amava ninguém” e a única que teve um “final feliz” – sem desastres, solidão ou morte.

As respostas ao questionamento básico de por que só “J. Pinto Fernandes” aparece com sobrenome, na história do T1, foi diretamente relacionada à possível riqueza da personagem. Posse de bens materiais, *status* social e luxo foram predicados atribuídos pelos alunos a ele. Na sequência da análise, atentamos para o fato de Lili, possivelmente, ter se casado com um homem rico e o fato de ela “não amar ninguém” ter uma conotação mais positiva do que negativa, aos olhos dos alunos, pois, num mundo regado a desastres amorosos, aqueles que se abstêm do amor têm alguma vantagem.

Dadas as considerações sobre o T1, passamos à relação entre os dois textos, cuja primeira associação a ser feita é a da temática: o desencontro amoroso no T1 e os encontros/desencontros no T2. Enquanto um sujeito se configura como o objeto do amor do outro, no T1, temos no T2 encontros que se concretizam com maior facilidade, na formação dos pares amorosos pelas personagens secundárias da trama e pela situação final das personagens principais. Já os desencontros aparecem na fugacidade com que esses pares são desfeitos. O nome das personagens do T2, ao coincidir com o das personagens dos versos iniciais do T1, corrobora a interligação estabelecida na apropriação do poema pelo vídeo, presente também na ambientação da narrativa. O espaço do acampamento escolar e a realização da festa junina relacionam-se com o título de ambos os textos, que, como mencionado, remete à contradança típica das festividades de junho.

Mais uma associação possível é a da personagem Dalila (T2), que desempenha um papel semelhante ao de Lili (T1), ao realizar constantes quebras no fluxo dos acontecimentos, como as frequentes interrupções que fazia ao par romântico, Thereza e João. A semelhança acentua-se ainda mais quando Dalila volta seus interesses para o monitor do acampamento, personagem esporádica na série, fora do contexto escolar, que pode ser tido como “alguém que não tinha entrado na história”...

A presença de outros poemas e versos de Drummond no T2 amplia a inserção do poeta na narrativa, cujas cenas em *flashback*, nas quais se discute a autoria do poema recebido de forma anônima pela personagem, cumprem um dos objetivos da série, que é a aproximação de obras clássicas da literatura luso-brasileira com o cotidiano dos jovens.

Obviamente, ao elencar esses elementos, temos algumas relações de intertextualidade já estabelecidas, uma vez que o T2, por diversas vezes, recupera e subverte elementos enunciados no T1.

Para trazer à discussão as análises feitas com os alunos, nesse viés comparatista, reproduzimos alguns diálogos com os alunos da turma, obtidos com a gravação das aulas, visando demonstrar como se deram os movimentos interpretativos dos textos, até chegarmos à sistematização do conceito de intertextualidade. Os nomes dos alunos participantes da conversa foram suprimidos ou representados por iniciais, de modo a preservar suas identidades.

À primeira vista, as percepções dos alunos centraram-se na cenografia do episódio e aos nomes das personagens: a realização da festa junina e a dança quadrilha, como se vê neste primeiro exemplo:

- (03) (professora) - E aí, turma, o que têm em comum o poema que lemos na aula anterior com o episódio da série [sic] que acabamos de assistir?
(aluna 1) - Os dois fala [sic] de festa junina, professora, de quadrilha... da dança.
(aluno 2) - O nome, os dois chama [sic] Quadrilha...
(professora) - E o que mais vocês conseguiram perceber de parecido?
(aluno 3) - Os nomes do João e da Thereza, que é como começa a poesia.
(aluna 4) - Ah, e que aquela menina gostava do cara e ele não gostava dela...
(professora) - Quem são a menina e o cara, consegue me dizer, V.?
(aluna 5) - Ah, o carinha do acampamento e aquela que se acha... Dalila, né?...

Nesse diálogo, ficam evidentes duas percepções: a da constituição do espaço da narrativa, como já dissemos, e a relação dos amores não correspondidos, tema central do poema de Drummond. Na sequência da conversa sobre o texto, foi apontada por uma aluna a questão dos demais pares que se formaram na história, o que se deu da seguinte maneira:

- (04) (aluna 1) - Mas, professora, todo mundo um ficou com o outro... assim... da sala, da turma deles. Só a Dalila que queria ficar com o cara mais velho, o do acampamento.
(aluna 2) - Tudo bem que o carinha era bonitinho... dava pra pegar!
(risadas gerais)
(aluna 1) - Mas não era da turma. Por que só ela quis ficar com ele?

(professora) - Interessantíssima essa questão, M.E.! Vocês conseguem relacionar isso com o poema também? Acham que tem um motivo para isso ter aparecido no vídeo?

(aluno 3) - Não. Porque o vídeo não tem tudo o que tem no poema.

(professora) - O quê, por exemplo, você acha que tem no poema e faltou no vídeo?

(aluno 3) - Ninguém morre, ninguém se suicida, professora! Ficou chato...

(aluno 4) - É, na poesia um morreu de acidente e o outro se suicidou, lembra professora.

(professora) - Sim, lembro. E por que vocês acham que não colocaram isso no vídeo?

(aluno 5) - Por que é para adolescente?

(professora) - Hum... não sei... pode ser. Mas eu reforço o convite para vocês assistirem os outros episódios da série. Talvez vocês mudem de opinião sobre isso.

Interrompemos a reprodução dos diálogos, nesse ponto, para apontar que a percepção do que faltou no vídeo, ao se apropriar do poema, segundo os alunos, é fundamental no movimento de análise intertextual. A apropriação de um texto para outro produto não requer que todos os seus elementos estejam presentes no novo objeto. A relação de intertextualidade pode se dar, apenas, por referências ao texto de origem, por exemplo.

Embora nossa análise esteja centrada nas relações intertextuais, não podemos deixar de fora as relações intermediárias que circundam a apropriação do texto literário para o produto audiovisual. "As características da mídia pela qual o enunciado é veiculado são determinantes para o conjunto de elementos que constituem as coerções genéricas" (CARETTA, 2013, p. 103). Isso significa que essas formas de dizer, próprias do audiovisual, requerem modelos de enunciados também próprios que, muitas vezes, não abarcam todos os elementos constitutivos do texto no qual se baseia.

Nesse movimento interpretativo, cabe ainda uma reflexão sobre algumas considerações dos alunos frente ao poema de Drummond: em mais de uma sala, como já disse anteriormente, ao perguntar sobre de que tratava o poema, obtive respostas como morte e suicídio. Interessante pensarmos sobre o porquê de esses assuntos ganharem evidência às vistas dos alunos, mesmo sendo secundários no poema. O fato de mais de um aluno considerar chato o episódio porque não aparecem mortes também revela um ponto interessante a ser analisado. Obviamente, esta discussão não será feita aqui, mas é importante refletir sobre ela, quem sabe, num próximo artigo.

Antes de passarmos à continuidade da análise, justificamos nosso convite aos alunos para que assistam aos outros episódios da série, que além de ser um estímulo para que tenham contato, de forma prazerosa, com outras apropriações literárias para vídeo, se deu pelo fato de, em alguns episódios, tratar da temática do suicídio, relacionada a uma paciente da mãe de Thereza, que é psicóloga, e à morte do tio Augusto, que se suicida.

Continuando nossa conversa de sala de aula, insistimos na questão do interesse de Dalila pelo monitor do acampamento, sabendo que essa questão aponta para uma interpretação menos explícita, mas intencionalmente explorada pelos idealizadores do episódio.

(05) (professora) - Então, gente, voltamos a pensar na Dalila e no monitor do acampamento. Além de ele ser bonitinho, como vocês disseram, o que mais pode ter contribuído para isso aparecer no filme, dessa forma?

(aluna 6) - Professora, na poesia não tem aquela mulher interesseira, que casa com um cara que ninguém nunca viu? Então, não pode ser ela?

(professora) - Você está falando da Lili? O que vocês acham do que a M. J. falou? Concordam ou não com ela?

Muitos alunos concordaram com a análise da colega, que levantou mais um aspecto, bastante importante, da relação entre o poema e o vídeo apresentado. Sobre as cenas em *flashback*, em que estão inseridas informações sobre o autor do poema e sobre suas outras produções, contidas no episódio, os alunos acreditaram que “era para saber mais sobre o Carlos Drummond”, análise, a nosso ver, coerente com a maturidade dos alunos com quem trabalhamos.

A partir dessa análise nós pudemos, no prosseguimento das aulas, sistematizar com os alunos o conceito de intertextualidade, levando em conta as relações dialógicas propostas por Bakhtin (1997), Kristeva (1974) e por outros teóricos, que consideram as várias vozes que perpassam os enunciados, na sua constituição. Ficou evidente que a relação estabelecida entre textos – que tem o seu grau de explicitude bastante variável – ultrapassa os limites do gênero, podendo se apresentar em diversos suportes e mídias, por meio de um ou de vários outros gêneros, ampliando, para além das relações intertextuais, relações multimodais e multissemióticas, vistas nas várias produções artístico-culturais da atualidade.

Para encerrar, vale dizer que na continuidade das aulas muitos alunos demonstraram interesse em assistir à série toda. O endereço dos vídeos foi disponibilizado a eles e esperamos que o interesse se volte também às obras literárias de que tratam os episódios. A música final do episódio também foi objeto de interesse de algumas alunas, que perguntaram sobre sua autoria.

Considerações finais

Acreditamos que esta análise dialógica e mediada, de dois textos de diferentes suportes e mídias, possa oferecer aos alunos subsídios para que realizem interpretações de outros produtos artístico-culturais, de circulações midiáticas diversas, sendo capazes de

estabelecer relações mentais complexas, como a comparação, relação e apropriação, e de considerar as várias vozes presentes nas relações intertextuais.

Mais uma vez, reafirmamos a necessidade de se trabalhar, na escola, com textos oriundos de diversas mídias, principalmente das digitais, de forma a estreitar as relações entre o ambiente escolar e o mundo real, pois a contemporaneidade requer pessoas com habilidades para operar sobre esse espaço de mudanças e novidades tecnológicas.

Esperamos, ainda, que esse exercício de compreensão do processo de apropriação dos textos literários para produtos audiovisuais torne-se um fator de motivação para que os alunos possam pensar em criar os seus próprios produtos digitais, superando a condição de meros consumidores de tecnologia digital para desenvolvedores de projetos autorais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. Alguma poesia. *In*: ANDRADE, C. D. de. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética de Carlos Drummond de Andrade* (e-book Kindle). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

CALDERONI, V. *Letras*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/5-seco/1763295/mesmo-quando-a-boca-cala-print.html>. Acesso em: 27 ago. 19.

CARETTA, Á. A. *Estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira*. São Paulo: Annablume, 2013.

FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. *Revista Organon*, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3gneQNr>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GOMES, R.; FILHO, E. *Tudo o que é sólido pode derreter*. São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2008. 4 DVDs (344 min.). Episódio “Quadrilha”, DVD 3 (25 min.).

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LIMA, L.; MEYER, M.; SIGLIANO, D.; GUIDA, V. Tudo o que é sólido pode derreter. *Observatório da qualidade no audiovisual*. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2M25adm>. Acesso em: 12 jul. 19.

PASSOS, C. R. P. De quadrilha em quadrilha: Drummond em Chico Buarque de Hollanda. In: BOSI, V. et al. *O poema, leitores e leitura*. Cotia: Ateliê Editorial, 2001. p. 139-152.

ANEXOS

- A. Poema “Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, presente no episódio “Quadrilha” da série “Tudo o que é sólido pode derreter”

Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.
(ANDRADE, 2012, n.p.)

- B. Trecho do poema “Lira Romantiquinha”, de Carlos Drummond de Andrade, presente no episódio “Quadrilha” da série “Tudo o que é sólido pode derreter”

Acaso ignoras
que te amo tanto,
todas as horas,
já nem sei quanto?

Visto que em suma
é todo teu,
de mais nenhuma,
o peito meu?

Anjo sem fé
nas minhas juras,
porque é que é
que me angusturas?

Minh'alma chove
frio, tristonho.
Não te comove
este versinho?
(ANDRADE, 2012, n. p.)

- C. Letra da canção "Mesmo quando a boca cala", de Vinícius Calderoni, presente no episódio "Quadrilha" da série "Tudo o que é sólido pode derreter"

Foi você me olhar de lado
E eu, ao lado, doido para
Confessar
Mesmo quando a boca cala o
Corpo quer falar

Esses gestos incompletos
Olhos tão repletos de te desejar
O direito de ir e vir
O desejo de ficar

Tudo isso pra dizer
Que eu não sei dizer
Onde é que isso vai dar
Que eu não mando no querer
Aliás é o querer que quer me governar

Hoje eu vivo pra dizer
- Ou digo pra viver-
Você é meu lugar
Se o amor não nos quiser
Então azar do amor:
Não soube nos amar
(Disponível em: <https://bit.ly/2M2aYmY>. Acesso em: 27 ago. 2019)

- D. Quadro da apresentação da série "Tudo o que é sólido pode derreter", com a personagem principal, Thereza.

Figura 1. Abertura da série “*Tudo o que é sólido pode derreter*”



Fonte: <https://bit.ly/2ZE1Mxm>

Distribuição da lateral /l/ em coda no português santomense

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2490>

Amanda Macedo Balduino¹
Nancy Mendes Torres Vieira²

Resumo

O português santomense (PST) é uma das variedades do português faladas em São Tomé e Príncipe e compartilha características estruturais com o português brasileiro (PB), com o português europeu (PE), além de apresentar características intrínsecas, evidenciadas pela distribuição da lateral em coda que, a exemplo do PB e do PE, pode ser produzida como [ɫ] ou [w]. Este artigo tem como objetivo descrever a distribuição de /l/ em coda no PST, bem como analisar os processos de velarização [ɫ] e vocalização [w] nesta variedade. Foi constatada a produção de [ɫ] em 49,87% dos dados e de [w] em 19,1%, sendo a forma vocalizada favorecida quando a vogal anterior era [dorsal].

Palavras-chave: lateral; distribuição da coda; português santomense; velarização; vocalização.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; amanda.m_b@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1062-973X>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; nancy.vieira@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-7291-9759>

Distribution of the lateral /l/ in coda in Santomean Portuguese

Abstract

The Santomean Portuguese (PST) is one of the varieties of Portuguese spoken in São Tomé and Príncipe and shares structural characteristics with Brazilian Portuguese (BP) and European Portuguese (EP), besides presenting intrinsic characteristics evidenced by the distribution of the lateral in coda which, just as in BP and EP, can be produced as [ɫ] or [w]. This study aims to describe the /l/ distribution in coda in PST, as well as to analyze the processes of velarization [ɫ] and vocalization [w] in this variety. It was noticed that [ɫ] was produced in 49,87% of the corpus and [w] occurred in 19,1% of the data, being the vocalized form favored when the preceding vowel was [dorsal].

Keywords: lateral; coda distribution; Santomean Portuguese; velarization; vocalization.

Introdução

As variedades do português faladas na África constituem um amplo campo de estudos, uma vez que os trabalhos dedicados à sua descrição e análise são esparsos. Conforme Brandão *et al.* (2017), não há, ainda, trabalhos suficientes que determinem, sincronicamente, as normas que caracterizam tais variedades, sobretudo, porque estas apresentam caráter emergente. Em relação ao Português Vernacular Santomense (PST), o cenário não é muito distinto, pois os estudos são poucos e estão concentrados na última década (cf. FIGUEIREDO, 2010; GONÇALVES, 2010; CHRISTOFOLETTI, 2013; BRANDÃO *et al.*, 2017; BOUCHARD, 2017; BRAGA, 2018; BALDUINO, 2018, ARAUJO; BALDUINO, 2019; BALDUINO, 2019).

Em geral, os países africanos que possuem o português como língua oficial apresentam ecologia linguística complexa circunscrita a um quadro linguístico diversificado, caracterizado pela coexistência de diferentes línguas. Em São Tomé e Príncipe (STP), país da costa oeste africana, o português, língua oficial desde a constituição de 1975, apesar de conviver com línguas autóctones, como o santome e o angolar, é mantido como língua de prestígio, configurando a língua mais empregada do arquipélago. Assim, distintamente de países como Moçambique, em que apenas 6,5% dos cerca de 20 milhões de habitantes possuem o português como língua materna (L1) (GONÇALVES, 2010), em STP, cerca de 98,2% da população santomense emprega o português como L1 (cf. INE, 2011).

Em STP, a norma linguística difundida na escola e na mídia é o português europeu, o qual difere em diversos aspectos estruturais do PST (cf. BALDUINO, 2018). Diante desse fato, temos como objetivo, neste artigo, descrever e analisar a distribuição da lateral /l/ na coda silábica do PST, focando na possibilidade de ocorrência de processos fonológicos

como a velarização e a vocalização, os quais podem ser atestados no português europeu (PE) e no português brasileiro (PB). Esse estudo, embora preliminar, é justificado, assim, por contribuir com a descrição e análise fonológica de uma variedade do português pouco descrita, ampliando a literatura voltada a esse tema e, conseqüentemente, a documentação linguística do PST.

A velarização e a vocalização da lateral em coda: português brasileiro e português europeu

Mateus e D'Andrade (2000), com base na norma lisboeta do português, assume que a forma mais comum da lateral em coda, no PE, é a velar, sendo a lateral realizada em uma região linguo-velar e produzida como [ɫ] nesta posição. Para Mateus e Rodrigues (2003) e Brandão *et al.* (2003), a manutenção da lateral em coda indica a tendência do PE em manter um padrão CVC, não favorecendo processos de enfraquecimento e apagamento da coda consonantal.

No PB, de outro modo, /l/ pode ser realizado como [ɫ] ou [w] em coda, a depender do dialeto empregado (cf. CÂMARA JR., 1970), sendo que, de acordo com Quednau (1993), tais regras são empregadas por indivíduos distintos. De acordo com tais autores, o emprego de [ɫ] ou [w] é descrito por variação diatópica, sendo que o falante empregará [ɫ] ou [w] conforme a norma vigente em sua comunidade de fala. A possibilidade de vocalização da lateral, no PB, de acordo com Brandão *et al.* (2003) configura um indício de que, em tal variedade, o padrão silábico preferido é CV, uma vez que a vocalização é caracterizada como um fenômeno de enfraquecimento, o qual se encaminha para o apagamento, como detectado em outras consoantes licenciadas em coda no PB (cf. BRANDÃO *et al.*, 2003).

De modo geral, a coda é um constituinte crucial para a descrição fonológica do português, bem como para a discussão de processos que apresentam tal constituinte como domínio. Tendo como foco o comportamento de /l/ na coda, compreendemos que o PB e o PE apresentam um comportamento distinto para a distribuição fonética da lateral, variando quanto à produção de [ɫ] e [w]. Isso posto, nosso objetivo é descrever o preenchimento atribuído à coda lateral, bem como discutir a possibilidade de velarização e vocalização de /l/ no PST.

Corpus e Metodologia

Esta pesquisa é pautada em 744 ocorrências, ou 200 itens lexicais, que continham a lateral /l/ em posição de coda no PST. Tais ocorrências foram retiradas de um *corpus* coletado na cidade de São Tomé, o qual é constituído por entrevistas sociolinguísticas gravadas *in loco* em 2016 e 2019. Neste estudo, trabalhamos com 10 entrevistas com duração de aproximadamente 60 minutos cada uma, descartando, no entanto, os 15 primeiros

minutos de tais gravações de modo a trabalharmos com uma produção mais próxima à fala vernacular dos informantes. Como o propósito deste artigo é propor uma descrição preliminar do comportamento da lateral em coda consonantal no PST, examinamos fenômenos como a vocalização, a velarização e o apagamento de /l/, porém não nos dedicamos ao estabelecimento estatístico de variáveis independentes que favorecem tais fenômenos.

Uma análise sociolinguística está além do escopo deste trabalho, todavia, ressaltamos os prováveis efeitos que variáveis como o gênero, a escolaridade e, principalmente, a faixa etária podem exercer na aplicação de tais processos, posto que o PST é uma variedade que apresenta algumas mudanças linguísticas em curso (cf. BOUCHARD, 2017). Embora o objetivo desta análise não recaia sobre esses fatores, reconhecendo sua possível relevância, uniformizamos a escolarização em dois conjuntos, a saber: média (de 4 a 9 anos) e alta (acima de 9 anos), como será discutido adiante, e investigamos os dados considerando as diferentes faixas etárias, observando se, em termos percentuais, são identificadas tendências que sugiram a relevância desse fator que deve, posteriormente, ser compreendido mediante estatística analítica³.

Para exame dos dados, elegemos até seis ocorrências de cada palavra, ampliando o *corpus* de forma a operarmos com uma amostra mais variada de palavras. Isso posto, as 744 ocorrências eleitas foram submetidas a uma análise acústica, para, assim, confirmarmos foneticamente os fenômenos de vocalização, velarização e apagamento da lateral nos dados. Para tanto, nos valemos do *Praat*⁴, pelo qual observamos, com base em alguns critérios fonológicos, a tonicidade da palavra, a qualidade dos segmentos precedentes e a distribuição posicional da lateral dentro do item alvo, a presença de uma lateral velar, vocalizada, ou mesmo a ausência segmental, aqui representada como Ø.

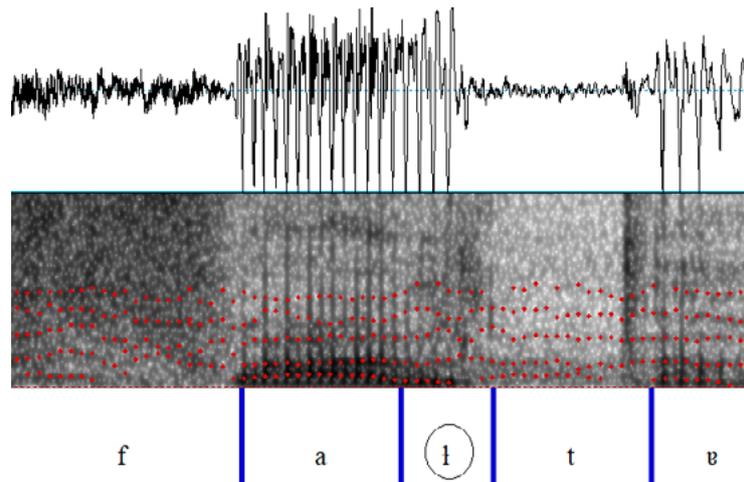
Acusticamente, tanto [l] quanto [ɫ] são demarcadas por uma estrutura formântica visível, porém, menos intensa em relação aos formantes vocálicos, mudando abruptamente de intensidade entre o final da lateral e o início de uma vogal vizinha. De acordo com Ladefoged e Johnson (2011), a lateral [l], além de uma estrutura formântica menos intensa, no geral, apresenta formantes centralizados com aproximadamente 250 Hz (F1) e 1100 Hz (F2).

3 Como não trabalhamos, diretamente, com a duração dos segmentos, não homogeneizamos o gênero dos informantes. É preciso ressaltar, desse modo, que podem haver fenômenos fonéticos subjacentes à fala de homens e mulheres (cf. POST, 2019) que interfiram nos resultados.

4 Praat (BOERSMA; WEENINK, 2015) – *Software* utilizado para análise e síntese de fala, pelo qual é possível acessar informações acústicas do segmento, como a duração, o formato de onda, o espectrograma e, no caso deste trabalho, sua ausência física.

Um segmento foi classificado como velar [ɫ] quando o primeiro (F1) e o segundo formantes (F2), nítidos por conta da característica soante da lateral, estão próximos (cf. figura 1). Em geral, na produção de [ɫ], segmento realizado em uma região línguo-velar, F1 tenderá a ser alto e mais próximo a F2, ao passo que, se a consoante for realizada em uma região línguo-alveolar [l], F1 será menor (cf. BROD, 2014).

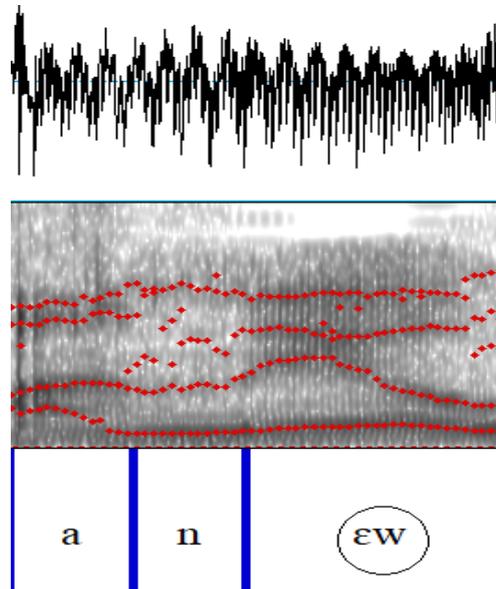
Figura 1. Produção de [ɫ] em falta ['faɫə]



Fonte: Elaboração própria

De outro modo, o segmento vocalizado [w], a exemplo das vogais, apresenta estrutura formântica intensa, possui valores mais baixos para os três primeiros formantes, uma trajetória de formantes próxima daquela encontrada em ditongos decrescentes e menor duração do segmento vocalizado em relação às realizações de sons laterais (cf. BROD, 2014, p. 119) (cf. figura 2).

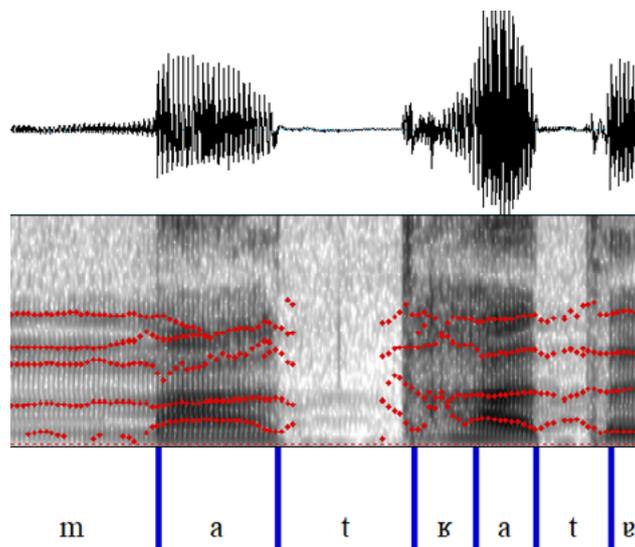
Figura 2. Produção de [w] em alguma [a'nɛw]



Fonte: Elaboração própria

Por fim, a ausência acústica de reflexos fonéticos que indiquem a presença de um segmento velarizado ou vocalizado atestou o apagamento segmental de /l/ (cf. figura 3).

Figura 3. Apagamento de /l/ em maltrata [ma'tɾatɐ]



Fonte: Elaboração própria

O exame das ocorrências foi realizado tendo em vista alguns critérios fonológicos que, hipoteticamente, podem corresponder a gatilhos para realização da velarização, vocalização e/ou apagamento. Dessa forma, analisamos (i) a tonicidade da sílaba que contém o segmento; (ii) a posição do segmento dentro da palavra, investigando dados em que /l/ estava em posição interna à palavra e dados nos quais a lateral estava em fronteira de palavra; e, por fim, (iii) a distribuição de /l/ em coda de acordo com o contexto fônico precedente.

A escolha dos informantes, além do sexo e da faixa etária, estabelecida em até 29 anos e a partir de 30 anos, considerou a naturalidade, a língua materna e a escolaridade. Dessa forma, todos os informantes eram naturais da Ilha de São Tomé, tinham o português como língua materna e apresentavam, pelo menos, escolarização média (4 – 9 anos) ou alta (acima de 9 anos), como elucidado pelo quadro 1⁵.

Quadro 1. Informantes do PST

Sujeito	Idade	Sexo	Escolaridade
1	18	Feminino	Alta
2	19	Feminino	Alta
3	19	Masculino	Alta
4	22	Masculino	Alta
5	33	Feminino	Alta
6	33	Feminino	Média
7	33	Feminino	Alta
8	18	Masculino	Alta
9	43	Masculino	Média
10	52	Masculino	Alta

Fonte: Elaboração própria

Estabelecidos os passos metodológicos, na seção a seguir, discutimos a distribuição da lateral /l/ em coda no PST, tratando, separadamente, cada uma das realizações fonéticas identificadas.

5 A escolarização obrigatória, em São Tomé e Príncipe, equivale a 6 anos. Dessa forma, adultos que têm, pelo menos, quatro anos de escolarização, já são considerados bem escolarizados em relação à realidade educacional do país.

Velarização e Vocalização de /l/ em coda no português vernacular santomense

Nesta seção, examinaremos dados em que /l/ estava em coda, enquanto a lateral velar [ɫ] foi realizada em 49,87% do *corpus*, sendo identificada em 371 ocorrências, a forma vocalizada [w] foi produzida em 19,09% dos dados, o que equivale a 142 ocorrências. O apagamento da lateral, por sua vez, ocorreu 212 vezes, o que corresponde a 27,6% do *corpus* e, finalmente, /l/ foi ressilabificada como lateral coronal [l] em *onset* em 2,55% dos dados analisados, como elucidado pela tabela 1 que, além do número total de ocorrências por variável, mostra o número de palavras distintas que foram analisadas.

Tabela 1. Realização de /l/ em coda no PST.

Variável	Palavras	Ocorrências	Percentuais
[ɫ]	137	371	49,87% (371/744)
[w]	92	142	19,09% (142/744)
∅	69	212	28,49% (212/744)
Ressilabificação	14	19	2,55% (19/744)
Total	312	744	100%

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à tonicidade silábica, observamos que [ɫ], [w], bem como o apagamento da coda, são possíveis em sílabas átonas e tônicas, não constituindo este um fator de bloqueio ou gatilho para os fenômenos. Na tabela 2, apresentamos as ocorrências de cada variável conforme a tonicidade da sílaba que contém a lateral, indicando o percentual das ocorrências de [ɫ], [w] e ∅ em sílabas tônicas e átonas. O total de ocorrências observado é 725, ao invés de 744, como na tabela 1, devido ao fato de que as 19 ocorrências em que a lateral é ressilabificada não estão incluídas na tabela 2, bem como nas tabelas 3, 4 e 8.

Tabela 2. Percentual de [ɫ], [w] e ∅ conforme a tonicidade da sílaba

Variável	Total de ocorrências	Tônicas		Átonas	
		Ocorrências	Percentuais	Ocorrências	Percentuais
[ɫ]	371	233	62,80% (233/371)	138	37,20% (138/371)
[w]	142	97	68,31% (97/142)	45	31,69% (45/142)
∅	212	74	34,91% (74/212)	138	65,09% (138/212)
Totais	725	404		321	

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 2 os percentuais de ocorrência de [ʔ], [w] e Ø, em sílabas tônicas e átonas, são estabelecidos em relação às ocorrências totais de cada variável: [ʔ] (371); [w] (142) e Ø (212). De acordo com tal critério, constatamos que a velarização e a vocalização são favorecidas em sílabas tônicas, uma vez que, do total de ocorrências de [ʔ], 62,8% ocorreram em tônicas, e, de forma análoga, das ocorrências de [w], 68,31% foram contatadas em átonas. O apagamento, por outro lado, é percentualmente favorecido em sílabas átonas, posto que dentre os apagamentos detectados, 65,09% ocorreram em átonas.

Considerando, ainda, que trabalhos como o de Callou e Serra (2012) atestam que fenômenos de apagamento e enfraquecimento em coda são mais recorrentes em final de palavra prosódica do que em seu interior, analisamos as variáveis [ʔ], [w] e Ø conforme sua posição na palavra morfológica e prosódica. Essa divisão é necessária dado que nem sempre a palavra morfológica coincide com a palavra prosódica. Conforme Vigário (2003), uma palavra prosódica (Pph) é definida pelo acento, isto é, todo elemento com um acento deve estar inserido em uma palavra prosódica. Desse modo, palavras morfológicas como *sol* ([ˈsɔʔ]) Pph e *almoço* ([aʔˈmosu]) Pph, por conterem apenas um acento, são interpretadas, também, como uma palavra prosódica enquanto palavras morfológicas como *geralmente* [,ʒeraʔˈmẽti] podem suscitar dúvidas, já que a presença de dois acentos justificam duas palavras prosódicas: (*geral*) Pph (*mente*) Pph. No PB e no PE, sufixos como *-inh*, *-zinh*, *-íssim*, *-dade* e *-mente*, por exemplo, têm sido analisados como possíveis palavras fonológicas independentes, pois são portadoras de uma proeminência autônoma em relação à sua base (cf. LEE, 1999; MATEUS, 2004; ULRICH; SCHWINDT, 2018). Assumindo que tais sufixos podem, também no PST, serem interpretados como uma palavra prosódica independente, distinguimos as ocorrências de palavras morfológicas e de palavras prosódicas. Os resultados que consideraram a palavra morfológica são demonstrados na tabela 3.

Tabela 3. Variáveis [ʔ], [w] e Ø conforme a posição da sílaba dentro da palavra morfológica

Variável	Total de ocorrências	Fronteira de palavra morfológica		Meio de palavra morfológica	
		Ocorrências	Percentuais	Ocorrências	Percentuais
[ʔ]	371	221	59,57% (221/371)	150	40,43% (150/371)
[w]	142	74	52,11% (74/142)	68	47,89% (68/142)
Ø	212	72	33,96% (72/212)	140	66,04% (140/212)
Totais	725	367		358	

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 3, examinamos, primeiramente, as ocorrências cuja lateral coincidiam ou não com a borda morfológica da palavra. Ao examinar os percentuais em relação ao total de ocorrências de cada variável, notamos que [t] e [w] são mais comuns em fronteira de palavra morfológica, sendo registrados os respectivos percentuais, 59,57% e 52,11%, ao passo que o apagamento ocorreu com maior frequência em meio de palavra morfológica (66,04%).

Na tabela 5, por seu turno, apresentamos os resultados que consideraram as fronteiras de palavra prosódica. Nesta tabela, ocorrências de palavras constituídas pelos sufixos -dade e -mente, como geralmente [ˌʒeraɫ' mẽtɪ] e igualdade [i.g. ɥaɫ' dadɪ], foram interpretadas como duas palavras prosódicas. Do total de ocorrências da lateral em fronteira de palavra morfológica (367), foram constatadas 41 em palavras morfológicas formadas por duas palavras prosódicas como evidenciado na tabela 4.

Tabela 4. Variáveis [t], [w] e Ø em meio de palavra morfológica e em fronteira de palavra prosódica

Variável	Ocorrências
[t]	14
[w]	6
Ø	21
Total	41

Fonte: Elaboração própria

A tabela 5 apresenta o número de ocorrências em fronteira de palavra com o acréscimo dos valores apontados na tabela 4 e, conseqüentemente, a subtração desses mesmos valores nas ocorrências em meio de palavra. Como pode ser verificado, o meio de palavra fonológica mantém-se como o contexto que mais favoreceu o apagamento (56,13%), ao passo que, em fronteira de palavra, [t] (63,34%) e [w] (56,33%) foram, ainda, mais recorrentes.

Tabela 5. Variáveis [t], [w] e Ø conforme a posição da sílaba dentro da palavra prosódica

Variável	Total de ocorrências	Fronteira de palavra fonológica		Meio de palavra fonológica	
		Ocorrências	Percentuais	Ocorrências	Percentuais
[t]	371	235	63,34% (235/371)	136	36,65% (136/371)
[w]	142	80	56,33% (80/142)	62	43,66% (62/142)
Ø	212	93	43,86% (93/212)	119	56,13% (119/212)
	725				

Fonte: Elaboração própria

A partir dos dados percentuais apresentados nas tabelas 3 e 5, verificamos que, embora o apagamento de /l/ em coda seja um processo recorrente no PST, tal fenômeno, nos dados analisados, não é mais produtivo em fronteira de palavra morfológica e/ou prosódica, como postulado para o português brasileiro e europeu (CALLOU; SERRA, 2012; RODRIGUES, 2012). Isto é, no PST, o apagamento da lateral foi mais frequente em meio de palavra, sugerindo, por um lado, que a fronteira de palavra não constitui um domínio favorecedor do fenômeno nesta variedade e, por outro, que mesmo demonstrando a possibilidade de /l/ em coda ser realizado como [ɫ] ou [w], a variedade de São Tomé apresenta traços intrínsecos que não estão, necessariamente, presentes no PB e/ou no PE⁶.

Ao considerar o contexto fônico precedente (CF1), constatamos a realização de [ɫ] diante das sete vogais orais do PST (cf. CHRISTOFOLETTI; ARAUJO, 2018), como indicado na tabela 6. Nesta tabela, o número de ocorrências de [ɫ] é analisado, de modo individual, em relação a cada um dos CF1 [i, e, ε, a, ɔ, o, u]. Essa abordagem foi adotada para que cada contexto seja avaliado de forma autônoma, neutralizando diferenças decorrentes da distribuição não uniforme das ocorrências nos contextos vocálicos avaliados⁷.

6 A comparação com o trabalho de Callou e Serra (2012), no entanto, deve ser relativizada, posto que as autoras dedicam-se, exclusivamente, à variedade carioca. Ademais, o estudo em questão examina o apagamento de /R/, segmento distinto de /l/, fato que poderia indicar resultados distintos, como o maior percentual da vocalização em relação ao apagamento da lateral.

7 A esse respeito, notamos, por exemplo, que, dentre os dados investigados, palavras cujo CF1 corresponde a [a] equivalem a 61,46% do total de ocorrências analisadas, fato que poderia conduzir, erroneamente, à interpretação de que tal vogal favoreceria a velarização.

Tabela 6. Realizações de [ɫ] conforme vogais que correspondem a CF1

Vogal	Ocorrências por vogal	Ocorrências de [ɫ]	Percentuais
[i]	75	28	37,33% (28/75)
[e]	35	27	77,14% (27/35)
[ɛ]	25	18	72,00% (18/25)
[a]	457	228	49,89% (228/457)
[ɔ]	29	23	79,31% (23/29)
[o]	52	15	28,85% (15/52)
[u]	71	32	45,07% (32/71)
TOTAL	744	371	49,87% (371/744)
[DORSAL] [a, ɔ, o, u]	609	298	48,93% (298/609)
[ANTERIOR] [ɛ, e, i]	135	73	54,07% (73/135)

Fonte: Elaboração própria

Observando o ponto de articulação de CF1 na tabela 6, verificamos que dentre as 609 ocorrências das vogais [dorsal], 298, ou seja, 48,93% das ocorrências foram sucedidas por [ɫ]. Com base nas vogais [anterior], de outro modo, dentre os 135 contextos vocálicos examinados, 73 ocorrências, ou 54,07% dos dados, foram realizadas como uma lateral velar, indicando que, dentre as vogais, segmentos com o traço [anterior] tendem a favorecer, um pouco mais, a produção de [ɫ].

Distintamente de [ɫ], a forma vocalizada [w] não pôde ser constatada diante de todas as qualidades vocálicas. Nos dados, quando CF1 correspondia a [e] ou [u], não verificamos a realização de [w], como exposto na tabela 7.

Tabela 7. Realizações de [w] conforme vogais que correspondem a CF1

Vogal	Ocorrências por vogal	Ocorrências de [w]	Percentuais
[i]	75	4	5,33% (4/75)
[e]	35	0	0,00% (0/35)
[ɛ]	25	6	24,00% (6/25)
[a]	457	121	26,48% (121/457)
[ɔ]	29	1	3,45% (1/29)
[o]	52	10	19,23% (10/52)
[u]	71	0	0,00% (0/71)
TOTAL	744	142	19,09% (142/744)
[DORSAL] [a, ɔ, o, u]	609	132	21,67% (132/609)
[ANTERIOR] [ɛ, e, i]	135	10	7,41% (10/135)

Fonte: Elaboração própria

Ao contrário dos dados produzidos com a lateral velarizada, nos quais o ponto de articulação [anterior] tende a favorecer a realização de [ɬ], na tabela 7, verificamos que a produção de [w] é favorecida por vogais [dorsal] de forma percentualmente mais evidente. Sendo assim, enquanto foram atestadas 132 ocorrências de [w] diante de vogais [dorsal], totalizando 21,67% (132/609) do total de dados, apenas 7,41% ou 10 ocorrências de [w] foram contabilizadas na sequência dessas vogais. Essa diferença torna-se ainda mais saliente ao considerarmos apenas as 142 ocorrências nas quais a vocalização pôde ser constatada, uma vez que a realização de [w] foi observada em 92,9% (132/142) dos dados que continuam [a, ɔ, o, u]. De outro modo, somente 7% (10/142) dos dados em que [ɛ, e, i] correspondiam ao CF1 apresentaram vocalização⁸.

8 Dentre as 142 ocorrências com [w], 132 equivalem a vogais [dorsal] e 10 a vogais [anterior]. Como a vogal mais recorrente do *corpus* é [a], tal resultado pode ser reflexo da alta produtividade de tal segmento nos dados. O ideal é que tais resultados sejam revistos tendo em vista uma amostra elicitada que padronize o número de segmentos vocálicos analisados.

No que tange ao apagamento de /l/ em coda, notamos que, com exceção de [ɛ], o fenômeno foi identificado diante de todas as vogais do PST, sendo, em relação ao *corpus*, mais frequente em vogais [anterior] 36,30% do que em vogais [dorsal] 26,77% (cf. tabela 8)⁹.

Tabela 8. Apagamento da lateral em coda conforme vogais que correspondem a CF1

Vogal	Ocorrências por vogal	Ocorrências de Ø	Percentuais
[i]	75	43	57,33% (43/75)
[e]	35	6	17,14% (6/35)
[ɛ]	25	0	0,00% (0/25)
[a]	457	92	20,13% (92/457)
[ɔ]	29	5	17,24% (5/29)
[o]	52	27	51,92% (27/52)
[u]	71	39	54,93% (39/71)
TOTAL	744	212	28,49% (212/744)
[DORSAL]			
[a, ɔ, o, u]	609	163	26,77% (163/609)
[ANTERIOR]			
[ɛ, e, i]	135	49	36,30% (49/135)

Fonte: Elaboração própria

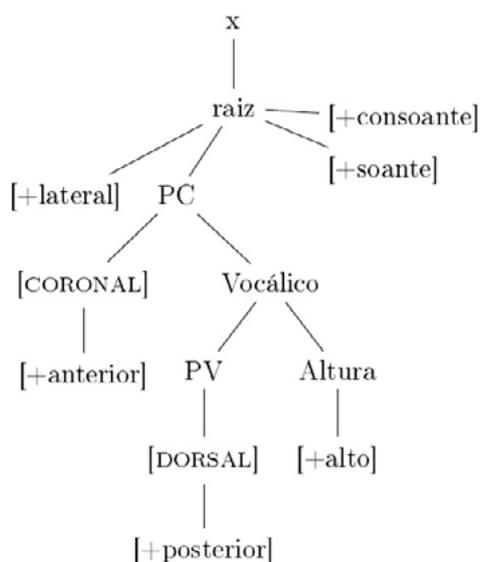
Os resultados apresentados nas tabelas 6 e 7 indicam que, embora a vogal precedente não corresponda a um contexto segmental determinante para a vocalização, tal fenômeno é favorecido diante de vogais [dorsal]. Essa tendência está de acordo com trabalhos dedicados à análise do fenômeno no português brasileiro (cf. QUEDNAU, 1993; CALLOU; LEITE; MORAES, 1994; BISOL, 1999; TASCA, 1999; MATEUS; D'ANDRADE, 2000) que apontam a relevância deste traço como gatilho de vocalização.

A velarização e a vocalização em PST, desse modo, podem ser explanadas a partir de uma concepção autosegmental de organização dos segmentos (cf. QUEDNAU, 1993; MATEUS; D'ANDRADE, 2000). Baseados nas produções de [ɬ] e [w] no PST, assumimos que

9 Ao considerarmos apenas os 212 dados nos quais o apagamento foi constatado, notamos que esse percentual é maior em vogais [dorsal] (163/212 – 76,9%) do que em vogais [anterior] (49/212 – 23,1%).

a lateral, em posição de *onset* e coda, a exemplo do PB e do PE, além de estabelecida como [+lateral], [+consoante] e [+soante], tem o ponto de articulação consonantal preenchido como [coronal, +anterior], informação atribuída por regras *defaults* do português (cf. MATEUS; D'ANDRADE, 2000, p. 141). Enquanto em *onset*, a lateral mantém tais traços, em coda, tal segmento lateral adquire, ainda, uma articulação secundária, preenchendo o traço [dorsal, + posterior] ao nó vocálico, configuração que resulta na produção de [ɫ] que, por possuir traços articulatorios consonantais e vocálicos, corresponde a uma consoante complexa (QUEDNAU, 1993). Tanto para Quednau (1993), quanto para Mateus e D'Andrade (2000), a velarização de /l/ é um fenômeno de articulação secundária, sendo necessário, por isso, que na camada de ponto de articulação haja um lugar para os traços de consoante e para os traços de vogal, assim como proposto por Goldsmith (1990). Na figura 4, expomos a geometria de [ɫ], pela qual podemos identificar os traços [coronal], enquanto ponto de articulação consonantal licenciado, e [dorsal] como ponto de articulação vocálico preenchido.

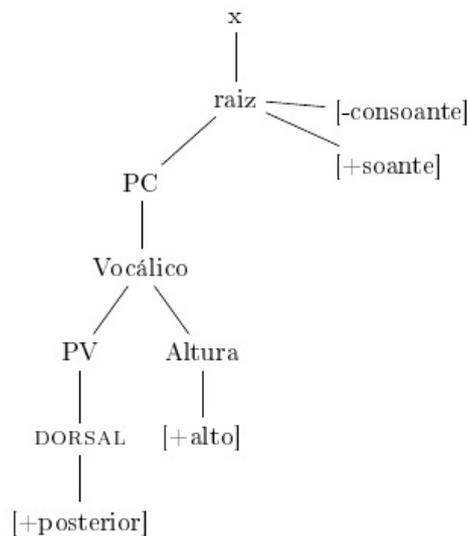
Figura 4. Geometria de [ɫ]



Fonte: Elaboração própria

Enquanto a velarização corresponde a um fenômeno decorrente do preenchimento de traço, caracterizando um processo de fortalecimento da consoante (cf. QUEDNAU, 1993; MATEUS; D'ANDRADE, 2000), a vocalização, no PST, pode ser explicada mediante o desligamento de traço [coronal], e, conseqüentemente, do traço [+lateral] que confere ao segmento a característica de consoante, configurando um processo de enfraquecimento, como indicado na figura 5.

Figura 5. Geometria de [w]



Fonte: Elaboração própria

Ao contrário da representação de [ʃ], o nó consoantal de ponto de articulação não possui especificação, havendo apenas o nó vocálico, o qual é preenchido pelos mesmos traços que a lateral velar. Assim, [w], distintamente de [ʃ], não apresenta uma articulação secundária e pode ser representado por traços vocálicos, demarcando, então, o processo de vocalização (cf. QUEDNAU, 1992; MATEUS; D'ANDRADE, 2000).

No PST, tanto [ʃ] quanto [w] são realizadas em coda, todavia, vogais [dorsal] tendem, percentualmente, a favorecer a vocalização. Assim sendo, suscitamos a hipótese de que o ponto de articulação vocálico pode corroborar, no caso de [a, ɔ, o], o processo de vocalização: sendo tais segmentos vogais [dorsal], inferimos que esse traço reforça o traço [dorsal] vocálico e promove a dissociação do traço consoantal [coronal], resultando em [w]. Vogais anteriores [ɛ, e, i] e, portanto, [coronal], de modo distinto, reforçam o ponto de articulação consoantal que também é [coronal], privilegiando a manutenção de tal traço e a consequente produção de [ʃ].

A ressilabificação de /l/, no PST, foi detectada em contexto de sândi consoantal, quando a lateral em coda, além de estar em fronteira de palavra, era seguida por um item lexical iniciado por uma vogal, como indicado em (1). Esses dados foram analisados separadamente dos dados de velarização em fronteira de palavra, pois, com a ressilabificação, a lateral, apesar de estar em fronteira de palavra morfológica, não está em fronteira de palavra prosódica.

- (1) a. mi[]oitocentos
b. manua[]escolar

Em casos como (1), a lateral em coda, por ser ressilabificada em *onset*, é realizada como um segmento [coronal, +anterior], sem ter o ponto de articulação vocálico licenciado. Esse fenômeno, no entanto, não é obrigatório, posto que a vocalização é também possível em fronteira de palavras como indicado em (2).

(2) a. manua[w]escolar

A possibilidade de ressilabificação ou não de /l/, uma regra pós-lexical na medida em que é aplicada no nível sintático, permite que infiramos que tanto a velarização quanto a vocalização possam corresponder a regras definidas em níveis lexicais anteriores. Assim, se a forma estabelecida for a velar [ʎ], a ressilabificação é possível e pode ocorrer. De outra forma, se o fenômeno aplicado corresponder à vocalização [w], a ressilabificação não ocorre, pois o fone em evidência é desassociado de seus traços consonantais.

No PST, distintamente do PE, variedade na qual a vocalização raramente é reportada na literatura (cf. MATEUS; D'ANDRADE, 2000), e do PB, variedade em que a alternância entre [ʎ] ~ [w] é explicada, sobretudo, mediante variação diatópica (HORA; PEDROSO; CARDOSO, 2010), a oscilação entre a forma velar e vocalizada é constatada na fala de um mesmo indivíduo. De forma a observar se o fator idade pode indicar alguma tendência percentual na implementação de tais processos, as ocorrências de [ʎ] e [w] foram estabelecidas conforme a idade dos informantes (cf. tabela 9).

Tabela 9. Realização de /l/ em coda no PST conforme a idade dos informantes

Variável	Até 29 anos		30 anos ou mais	
	Ocorrências	Percentuais	Ocorrências	Percentuais
[ʎ]	204	48,00% (204/425)	167	55,67% (167/300)
[w]	89	20,94% (89/425)	53	17,67% (53/300)
∅	132	31,06% (132/425)	80	26,67% (80/300)
Total	425		300	

Fonte: Elaboração própria

Em termos percentuais, verificamos que, nos dados, [ʎ] é mais recorrente entre os informantes de 30 anos ou mais, ao passo que [w], de modo contrário, ocorre de forma mais frequente entre os mais jovens. Tais valores sugerem que a importância da faixa

etária para aplicação do processo de vocalização no PST deve ser investigada de forma mais cautelosa, pois esse fenômeno pode configurar uma mudança em progresso na variedade santomense.

Em suma, observamos que o enfraquecimento de /l/ mediante a vocalização, seu apagamento e mesmo a possibilidade de ressilabificação da lateral em *onset*, em contexto de sândi consonantal, são resoluções que sugerem a busca por um padrão CV, assim como apontado na literatura para o PB (cf. BRANDÃO *et al.*, 2003). Esse fato é reforçado por estudos que se dedicam à análise do rótico em coda no PST (cf. BOUCHARD, 2017; BRANDÃO *et al.*, 2017) e atestam o frequente apagamento desse segmento. Brandão *et al.* (2017), por exemplo, indicam que, em posição de coda final, o rótico foi elidido em 44,7% dos dados investigados, o que pode ser explanado, conforme os autores, como uma tendência, constatada em outras línguas, ao padrão silábico CV (cf. BRANDÃO *et al.*, 2017)¹⁰.

Mesmo diante da aproximação com a variedade brasileira do português, promovida pela produtividade da vocalização de /l/, observamos que o fenômeno da vocalização é implementado de forma distinta, já que diversamente do PB, variedade em que esse fenômeno é registrado, de modo comum, como um processo de caráter diatópico (cf. CÂMARA JR., 1970; MATEUS; D'ANDRADE, 2000), no PST a oscilação entre [ɫ] ~ [w] foi verificada, recorrentemente, na fala de um mesmo falante. Logo, notamos que o PST afasta-se da norma de prestígio de STP, o PE, variedade difundida pelo meio escolar, aproxima-se do PB, porém, ainda assim, revela traços intrínsecos.

Este artigo apresentou, de maneira ampla e preliminar, o quadro geral da distribuição de /l/ em coda no PST. Cabe, em trabalhos futuros, averiguar as tendências percentuais levantadas tendo em vista modelos estatísticos que possam atestar a relevância de fatores linguísticos e externos para ocorrência da velarização, vocalização e apagamento da lateral. É interessante, ainda, que os resultados aqui apresentados sejam examinados a partir de dados de fala controlada e semiespontânea, os quais permitam isolar contextos que possam favorecer ou limiar a realização de tais processos. Por fim, de modo a caracterizar a sílaba no PST, constituinte linguístico pouco descrito nessa variedade, é necessária a análise da distribuição de outros segmentos licenciados em coda, bem como a verificação da possibilidade de implementação de fenômenos de enfraquecimento, apagamento e ressilabificação identificados nesse domínio.

10 Brandão *et al.* (2017) descartam, assim, a possibilidade do apagamento do rótico ser resultado do contato linguístico entre o PST e línguas locais, posto que esta é uma tendência de caráter universal. Em relação à lateral, tampouco há evidências que o santome esteja influenciando no processo de vocalização e/ou apagamento da coda /l/, pois além de a lateral não ser licenciada em coda nessa língua, o processo de vocalização não é reportado na literatura (cf. BANDEIRA, 2017).

Considerações finais

A exemplo do PB, a coda /l/, no PST, pode ser realizada, por um mesmo falante, como uma lateral velar [ɫ] (49,87%), um glide [w] (19,09%) ou mesmo ser apagada. No geral, a velarização é mais recorrente diante de segmentos vocálicos [anterior], ao passo que a vocalização é um processo constatado, principalmente, diante de vogais [dorsal], sugerindo a relevância desse traço para a realização de tal fenômeno na variedade santomense. Ademais, o apagamento de /l/ também foi recorrente nos dados investigados, sendo identificado em 28,49% dos dados e configurando uma estratégia de resolução de coda ainda mais produtiva do que a vocalização. Por fim, /l/ foi ressilabificado, em *onset*, em 2,55% do *corpus*, caracterizando-se como um processo comum, porém não obrigatório, e sendo implementado quando a lateral estava em fronteira de palavra e o item lexical seguinte era iniciado por uma vogal. O PST pode, assim, ser caracterizado como uma variedade da língua portuguesa com traços compartilhados com outras variedades do português, como o PB e o PE, contudo, detendo traços intrínsecos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G.; BALDUINO, A. M. Nasalização Vocálica no Português Urbano de São Tomé e Príncipe. *Diacrítica*, v. 33, n. 2, p. 41-68, 2019.

BALDUINO, A. M. *A nasalidade vocálica no português falado em São Tomé e Príncipe*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BALDUINO, A. M. Apagamento de /R/ e /S/ em coda no Português Principense. *Papia*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 25-39, 2019.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. de M. (org.) *Gramática do Português culto falado: novos estudos*. Campinas: Editora da Unicamp, v. 7, p. 701-742, 1999.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.3.82) Computer Program, 2016. Disponível em: <http://www.praat.org>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BOUCHARD, M. *Linguistic Variation and change in the Portuguese of São Tomé*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Linguística, New York University, New York, 2017.

BRAGA, G. *A prosódia do português de São Tomé: a entoação do contorno neutro*. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A.; CUNHA, C. S. Um estudo contrastivo entre o português europeu e o português do Brasil: o –R final de vocábulo. *In: BRANDÃO, S.; MOTA, M. A. (org.). Análise contrastiva de variedades do português*. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003.

BRANDÃO, S. F.; PESSANHA, D.; PONTES, S.; CORRÊA, M. Róticos na variedade urbana do português de São Tomé. *PAPIA*, v. 27, n. 2, p. 293-315, jul./dez. 2017.

BROD, L. E. *A lateral nos falares orianopolitano (PB) e portuense (PE): casos de gradiência fônica*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CALLOU, D.; SERRA, C. Variação do rótico e estrutura prosódica. *Revista do GELNE*, v. 14, n. esp., p. 41-58, 2012.

CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. *In: KOCH, I. G. V. Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1994. p. 465-493.

CÂMARA JR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CHRISTOFOLETTI, A. *Ditongos no português de São Tomé e Príncipe*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHRISTOFOLETTI, A.; ARAUJO, G. Vogais e Ditongos no Português Vernacular de São Tomé e Príncipe. *In: OLIVEIRA, M. S. D.; ARAUJO, G. A. (org.). O Português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2018. p. 258-296.

FIGUEIREDO, C. *A concordância plural variável no sintagma nominal do português reestruturado da comunidade de Almoxarife, São Tomé*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Macau, Macau, 2010.

GOLDSMITH, J. A. Syllable Structure. *In: GOLDSMITH, J. Autosegmental and metrical phonology*. Nova Jersey: Wiley-Blackwell Publishing, 1990. p. 103-140.

GONÇALVES, R. *Propriedade de Subcategorização verbal no português de S. Tomé*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

HORA, D.; PEDROSA, J.; CARDOSO, W. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 71-79, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). 2011. *São Tomé e Príncipe em Números*. São Tomé: 2001. Disponível em: <http://http://www.ine.st/2012.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. *A Course in Phonetics*. Canadá: Wadsworth, 2011.

LEE, S. H. Sobre a formação de diminutivo do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 113–124, 1999.

LEE, S. H. Interface Fonologia-Morfologia: Diminutivos no PB. *Revista Diadorim*, n. esp., p. 113-125, 2013.

MATEUS, M. H. Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos. In: *Encontro sobre o Ensino das Línguas e a Linguística APL e ESE de Setúbal*, Setúbal, Portugal, 2004.

MATEUS, M. H.; D'ANDRADE, E. *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford linguistics, 2000.

MATEUS, M. H.; RODRIGUES, C. A vibrante em coda no Português Europeu. *Actas do XIX Encontro*, 2004.

QUEDNAU, L. R. *A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não-linear*. 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

RODRIGUES, M. C. Todas as codas são frágeis em português europeu? *Revista Lingüística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 211-227, 2012.



TASCA, M. *A lateral em coda silábica no sul do Brasil*. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VIGÁRIO, M. *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlin-New-York: Mouton de Gruyter, 2003.

ULRICH, C. W.; SCHWINDT, L. C. O status morfoprosódico dos sufixos -inho/-zinho, -mente e -íssimo no português brasileiro. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 769-788, 2018.

Base definicional e ficha terminológica: etapas semiautomatizadas que auxiliam na elaboração de definições terminológicas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2572>

Mirella Balestero¹
Clotilde Murakawa²

Resumo

Com o advento da Informática, as pesquisas em Terminologia passaram a ser otimizadas, tornando mais rápida a obtenção dos resultados, das análises e dos produtos terminológicos. Por meio de tarefas semiautomatizadas, a execução de um trabalho terminológico pode auxiliar atividades que vão desde a elaboração do *corpus* até a elaboração de definições terminológicas, podendo gerar um glossário. Por conta disso, o objetivo, neste trabalho, é apresentar as etapas de elaboração da ficha terminológica e do incremento da base definicional, que são responsáveis, respectivamente, pelo registro das informações referentes a determinado termo e pelo registro de excertos definitórios cujos traços semânticos apresentam a descrição do conceito. As atividades foram sistematizadas no e-Termos e auxiliaram a elaboração das definições terminológicas dos termos da Revisão de Textos.

Palavras-chave: etapas semiautomatizadas; ferramentas computacionais; definições terminológicas; e-Termos.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; msbalestero@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9297-7238>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; jtm.jau@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-3815-3534>

Definitional basis and terminology sheet: semi-automated steps that assist in the terminological definitions elaboration

Abstract

In advent of computer science, Terminology researches has been optimized, making the use of terminographic results, analysis and products faster. Through semi-automated tasks, the execution of a terminological work can assist activities ranging from the corpus to the terminological definitions elaboration, and may generate a glossary. In this paper, the objective is to present the stages of preparation of the terminology sheet and the incremental definitional basis, which are responsible, respectively, for registration of information relating to a particular term and definitive excerpts whose semantic features present the description of the concept. The activities were systematized in the e-Terms and assisted in terminological definitions elaboration of Proofreading terms.

Keywords: semi-automated steps; computational tools; terminological definitions; e-Terms.

Introdução

As primeiras contribuições da Informática nos estudos terminológicos datam de 1960, tornando mais rápida a sistematização dos domínios de especialidades e a elaboração de produtos terminológicos, como glossários, banco de dados, *corpus* etc. Nessa época, Wüster (1998) já admitia o caráter multidisciplinar da Terminologia, considerando a Informática uma das ciências que engloba a pesquisa terminológica e/ou terminográfica e reconhecendo a sua importância.

No Brasil, o interesse dos terminólogos pela Informática é bastante recente, aproximadamente 30 anos, cujos pioneiros foram os pesquisadores do Termisul³ (Projeto Terminológico Cone Sul), que surgiu em 1991 sob a liderança de Maria da Graça Krieger, do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir daí, as ferramentas semiautomatizadas – como concordanciadores, analisadores de *corpora*, extrator e compilador de *corpus*, extrator de unidades lexicais, conversores automáticos –, passaram a ser utilizadas nas pesquisas linguísticas, sobretudo em Terminologia.

Em meados da década de 1980, começou-se a empregar o termo *Terminótica*, que representa a parceria entre Terminologia e Informática e constitui um marco para os estudos terminológicos, haja vista que as ferramentas computacionais auxiliam na

³ Para mais detalhes, acesse o site <http://www.ufrgs.br/termisul/index.php>. Acesso em: 07 ago. 2019.

criação de “um conjunto de procedimentos automatizados ou semiautomatizados que deem suporte às tarefas do trabalho terminológico” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ALUÍSIO, 2006). O uso deste termo foi intensificado a partir das reflexões de Almeida em 2010.

Contudo, é válido destacar que essas ferramentas são consideradas semiautomatizadas porque o computador não é capaz de executar, sozinho, uma análise qualitativa dos dados, por exemplo. Esta última depende tão somente do ser humano, que é, neste caso, o terminólogo.

Com base nisso, apresentamos o tema deste trabalho, um recorte das tarefas que foram executadas na dissertação da autora (BALESTERO, 2019). Trata-se de duas etapas semiautomatizadas que podem auxiliar a elaboração de definições terminológicas, a saber: a elaboração da ficha terminológica e o incremento da base definicional. Para desenvolver a pesquisa, tomamos como domínio de especialidade a Revisão de Textos.

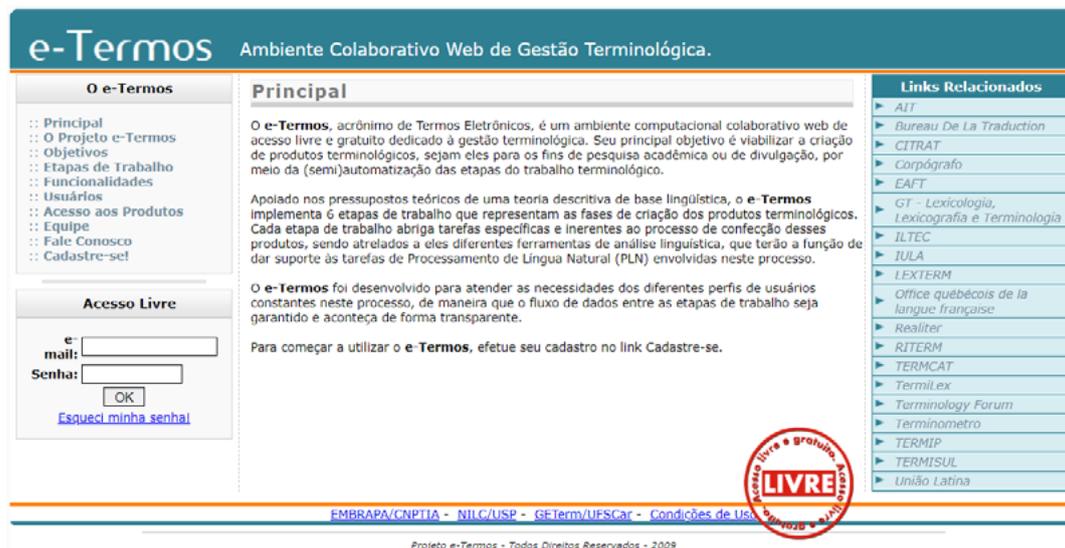
Ademais, utilizamos o e-Termos, ambiente colaborativo gratuito que reúne todas as atividades terminológicas em apenas uma ferramenta. Mais à frente, faremos uma exposição do ambiente e das suas funcionalidades, bem como das etapas relevantes aqui.

E-Termos

Apesar de contarmos com uma grande variedade de ferramentas computacionais que auxiliam os trabalhos em Terminologia, a grande maioria não foi criada com o intuito de aprimorar os estudos terminológicos. Isso não significa, necessariamente, um problema, já que contamos, hoje, com programas muito bem elaborados e que auxiliam a elaboração de um *corpus*, geram listas de frequências, listas de concordanciadores, entre outros. No entanto, ainda faltava desenvolver um programa que englobasse todas as ferramentas em um só *software*.

A partir dessa necessidade, foi implementado, em 2009, o ambiente colaborativo e-Termos, por Leandro Henrique Mendonça de Oliveira. Acrônimo de Termos Eletrônicos, o e-Termos (figura 1) constitui-se como “um ambiente computacional que reúne um conjunto de ferramentas linguísticas e colaborativas interligadas a uma estrutura modular dedicada às tarefas e pesquisas terminológicas” (OLIVEIRA, 2009, p. 8) e segue os princípios terminológicos de base descritiva (CABRÉ, 1999).

Figura 1. Tela inicial do e-Termos



Fonte: e-Termos

Adotamos o e-Termos para desenvolver a pesquisa de mestrado devido às especificidades da ferramenta apontadas por Almeida, Oliveira e Aluísio (2006, p. 44), a saber:

1. a possibilidade de análise qualitativa do corpus;
2. a categorização e visualização dos termos em uma ontologia;
3. a criação customizada das fichas terminológicas;
4. o gerenciamento da base definicional;
5. a redação assistida da definição terminológica;
6. a edição de verbetes a partir dos campos previamente selecionados nas fichas terminológicas.

Neste ambiente, há seis etapas terminológicas, explicitadas no quadro a seguir.

Quadro 1. Etapas do e-Termos

Etapa 1	Compilação automática de <i>corpus</i>	Responsável pela compilação automática do <i>corpus</i> a partir do Portal de Corpus do Projeto PLN-Br.
Etapa 2	Compilação e suporte para análise de <i>corpus</i>	Responsável pela compilação e análise quantitativa e qualitativa dos <i>corpora</i> .
Etapa 3	Extração automática de candidatos a termos	Responsável pela extração de candidatos a termos a partir dos <i>corpora</i> de especialidade compilados.
Etapa 4	Edição do mapa conceitual ⁴ e categorização de termos	Abriga as ferramentas de criação, edição e visualização dos mapas conceituais, além dos recursos computacionais para a inserção e a avaliação dos termos pelos usuários especialistas.
Etapa 5	Gerenciamento da base de dados terminológicos	Responsável pela criação e pelo preenchimento da ficha terminológica e da elaboração da base definicional.
Etapa 6	Intercâmbio e difusão de termos	Responsável pela edição dos verbetes, pela difusão e pelo intercâmbio dos produtos terminológicos elaborados no ambiente.

Fonte: Balestero (2019), adaptado de Almeida e Oliveira (2013, p. 25-26)

Diferentemente de outros programas, o e-Termos é flexível (OLIVEIRA, 2009) e possibilita o uso das ferramentas independentemente, ou seja, é possível usar apenas uma etapa do e-Termos, dependendo do propósito do trabalho. Entretanto, para desenvolver este trabalho, foi necessário executar todas as tarefas devido à dificuldade de consolidação da Revisão de Textos, o que influencia a escassez de textos do domínio, a ausência de um *corpus* compilado até o momento da pesquisa, além da necessidade de definições terminológicas para minimizar a imprecisão dos termos.

Apresentamos, brevemente, a funcionalidade de cada etapa. Embora a primeira não esteja implementada, ela é importante para pesquisadores que queiram compilar o *corpus* de um domínio automaticamente, isto é, o e-Termos seleciona os textos da área por meio do Portal de *Corpus*. Uma alternativa para buscar as fontes é o emprego de palavras-chave nos navegadores da internet, bem como a seleção de textos acadêmicos, periódicos, revistas e *sites* relacionados ao domínio.

A etapa 2 é responsável pela compilação e análise do *corpus*. A partir dos textos selecionados pelo terminólogo, o e-Termos irá compilar o *corpus* e gerar, caso seja a

4 Neste trabalho, mapa conceitual, estrutura conceitual, árvore de domínio e ontologia são sinônimos.

finalidade, listas de frequência, concordanciadores e quantidade de palavras do *corpus* ou de cada texto.

Na etapa 3, é possível extrair automaticamente os candidatos a termos de uma área de especialidade e, em seguida, editar as listas geradas para que sejam eliminadas aquelas unidades que não poderiam ser candidatos a termos.

Após a seleção dos candidatos a termos e da validação dessas listas por um especialista da área, categorizamos os termos em uma árvore de domínio, em outras palavras, elaboramos uma ontologia⁵. Com isso, determinamos, na etapa 4, as relações semânticas⁶ entre um termo e outro por meio de uma estrutura (que pode ser hierárquica ou não). Essa organização permite uma melhor visualização do domínio e de suas especificidades.

Já as tarefas que tomamos como objeto de análise neste trabalho estão implementadas na etapa 5. A elaboração da ficha terminológica é essencial para que as principais informações referentes a um termo sejam registradas. É a partir de um protocolo estabelecido entre terminólogo e especialista que conseguimos definir quais campos são relevantes para a área de especialidade e como esses campos serão preenchidos. Em síntese, foram propostos campos considerados essenciais na literatura, como entrada, classe morfológica, definição etc., além das informações referentes à data da elaboração da definição, contextos de uso, entre outras.

É nessa mesma etapa que a base definicional é incrementada. Isso significa que cada termo contém uma “bagagem”, ou melhor, um conjunto de traços semânticos⁷ que o definem. Esses traços são percebidos nos contextos de uso ou contextos definitórios e auxiliam na etapa de elaboração da definição terminológica.

Por último, temos a etapa 6, responsável por editar e divulgar no ambiente os dados e produtos terminológicos.

Base definicional e ficha terminológica

Como mencionado anteriormente, precisamos entender o funcionamento das etapas anteriores à base definicional e à ficha terminológica para que essas atividades sejam

5 Ontologia e mapa conceitual são os termos usados pelo e-Termos.

6 São as relações que ocorrem entre dois ou mais termos, a saber: hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia, sinonímia, partitiva etc.

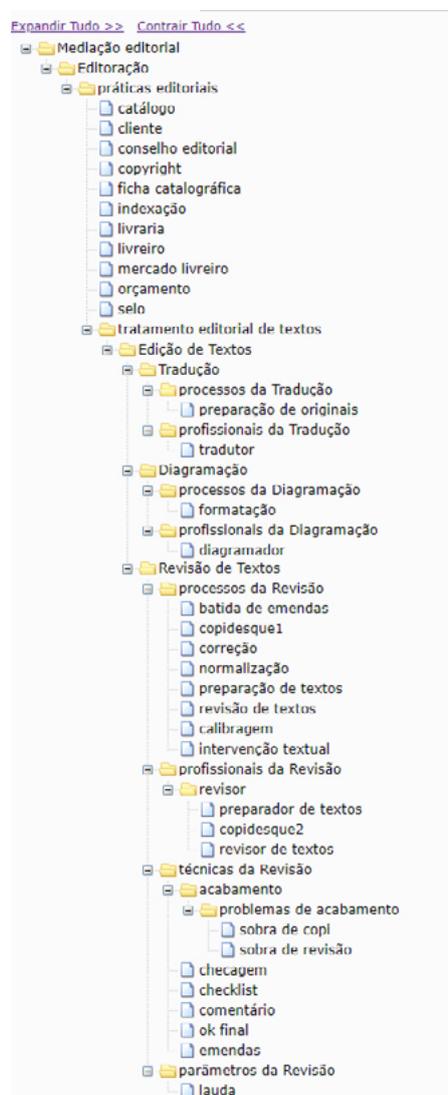
7 Trata-se das características de uma unidade léxica, ou seja, dos traços essenciais e recorrentes, imprescindíveis para sua identificação e definição.

executadas de forma eficiente. Para isso, devemos nos atentar, principalmente, à etapa 4, onde a estrutura conceitual é elaborada.

A estrutura conceitual se refere à elaboração de uma árvore de domínio por meio da organização dos termos a partir de suas relações semânticas. Assim, os termos são ligados por um nó, que representa um termo e nunca está sozinho, permanecendo sempre ligado a outro termo por meio de uma relação.

A seguir, a estrutura proposta para a Revisão de Textos:

Figura 2. Estrutura conceitual da Revisão de Textos



Fonte: e-Termos

A ordem dos termos se justifica, em geral, por uma relação de hiperonímia, hiponímia ou co-hiponímia entre os termos, representando o funcionamento do campo. As pastas amarelas se referem aos elementos ordenadores, ou seja, termos que dispõem de alguma ordenação semântico-pragmática maior do que os outros, funcionando como um termo guarda-chuva. Já as “folhas” em azul constituem-se em campos menores semanticamente. Isto posto, percebemos que a estrutura conceitual é fundamental para executar as etapas seguintes, já que compreendemos, visualmente, as relações entre os termos.

Conforme exposto no quadro 1, a base definicional e a ficha terminológica contemplam a etapa 5 do e-Termos e dizem respeito ao registro dos contextos definitórios do termo e ao registro das informações referentes ao termo, respectivamente.

Nesse sentido, essas atividades, quando semiautomatizadas, otimizam o trabalho terminológico, haja vista que tornam mais rápida a busca pelos contextos definitórios, que podem ser extraídos pelo *corpus* ou por uma busca em outros ambientes, dentro e fora da Internet. No meio digital, podemos buscar excertos em dicionários eletrônicos, trabalhos publicados, *sites*, *blogs*, entre outros.

Não há fonte certa ou errada, tudo depende do propósito da pesquisa. Em outras palavras, alguns caminhos podem ser mais adequados, como foram as ferramentas de busca da internet para a Revisão de Textos. Estas se mostraram mais apropriadas para encontrar os textos da área, isso porque este domínio, ainda em consolidação, contém pesquisas muito recentes (duas últimas décadas) e a maioria delas estão *on-line*.

Em suma, a base definicional consiste em um repositório de informações sobre os termos e pode ser incrementada por diferentes suportes que sirvam como repertório para elaborar a definição. Incrementar a base definicional, portanto, significa selecionar um termo da estrutura conceitual e adicionar os excertos que contém alguma informação pertinente ao termo, buscando atribuir características a ele, ou seja, o que ele significa, sua função, onde circula etc.

Os traços semânticos variam de acordo com o que a unidade lexical representa no contexto de uso especializado, como o termo *checagem*, por exemplo, que pode se tratar de um processo a partir dos indícios do sufixo *-agem*. Para isso, buscamos excertos que tragam essas características inerentes ao termo, se realmente é um processo, de que forma ele ocorre, por que e onde.

Na figura 3, exibimos a base definicional do termo *emendas* preenchida. À esquerda, vemos os excertos e, à direita, a fonte deles:

Figura 3. Base definicional do termo *emendas*

Termo: emendas				
Excerto	Fonte	Responsável	Data/Hora	Ação
essa é a etapa em que o diagramador recebe a prova revisada pelo revisor de primeira prova para aplicar as correções, algo mais conhecido como batida de emendas. A prova chega ao diagramador com todas as indicações do revisor (correções e sinais de revisão). O diagramador, logo, vai interpretar essas indicações e corrigir os erros/fazer ajustes no arquivo digital usando o software de diagramação. Ou seja, ele coloca a prova impressa de um lado da mesa e aplica as correções no arquivo digital, página a página. Depois disso, o arquivo digital (e corrigido) é impresso novamente. /// o revisor de segunda prova recebe a segunda prova impressa mais a primeira prova impressa. Isso porque ele deverá fazer (antes de tudo) aquilo que é conhecido como revisão espelhada (ou batida de emendas): ele vai verificar se as correções da primeira prova foram efetivamente aplicadas na segunda prova pelo diagramador; se não foram aplicadas, o revisor de segunda prova deve fazer isso agora.	https://revisao...	Julia Ferreira	2019-01-06/12:30:28	 
Emendas: As alterações de revisão que o revisor marca na prova diagramada, as correções que devem ser feitas. // Bater: Checar se as emendas foram corretamente passadas e, logo, os erros corrigidos. // Prova suja: A prova diagramada com as emendas do revisor para serem passadas pelo diagramador para o PDF do livro. // Prova limpa: Quando o diagramador já passou todas as emendas marcadas pelo revisor na prova diagramada e esta já foi devidamente ? batida? (ou seja, alguém, possivelmente o editor, o assistente editorial ou o próprio revisor, dependendo da forma de trabalho da casa editorial, checou se todas e cada uma das emendas foi corretamente passada para o PDF do livro).	https://oeluite...	Julia Ferreira	2019-01-06/12:34:45	 
1. verificar se todas as mudanças feitas pelo preparador realmente foram passadas para a prova diagramada (bater emenda, vide abaixo); /// Livro devolvido com a primeira revisão, é hora de diagramar novamente com essas alterações.				

Fonte: e-Termos

Importante destacar que, além dos excertos definitórios, há o nome do responsável pela tarefa com a data e o horário em que ela foi realizada, o que não impede que outras pessoas excluam excertos ou adicionem novos.

Recolhemos, no mínimo, quatro excertos definitórios para cada termo, haja vista que este número se mostrou suficiente, na maioria das vezes, para compreender o que o termo significa. Entretanto, quando possível, selecionamos mais textos, pois “quanto maior o número de excerto para cada termo, melhor, porque mais informações teremos sobre o termo a ser definido, o que ajuda a assegurar uma DT (*definição terminológica*) mais complexa” (BALESTERO; ALMEIDA; PIEROZZI JUNIOR, 2019, p. 13).

A partir dos excertos, foram detectados os traços semânticos dos termos, que contribuíram para a elaboração das definições terminológicas. No caso do termo *emendas* os traços são: etapa; alterações; alterações de revisão; prova; prova diagramada; correções; checar; checagem; verificar; mudanças.

A ficha terminológica pode ser realizada concomitantemente ao incremento da base definicional. De acordo com Oliveira (2009, p. 80), a ficha funciona como um “registro completo e organizado de informações referentes a um dado termo, consistindo em um verdadeiro dossiê que contém todos os dados e elementos pertinentes ao objetivo da pesquisa”. O protocolo da ficha contém os campos relevantes para determinado domínio e será exibido na figura 4.

Figura 4. Protocolo da ficha terminológica para o domínio da Revisão

Dados do Protocolo da Ficha Terminológica

Nome do Protocolo: **Fichas ReTex**

Campos:

Nome do Campo	Tipo de Dado	Obrigatório	Ação
Termo	Texto	NÃO	✗ 🗑️
Morfologia	Morfologia	NÃO	✗ 🗑️
Definicao	Definição	NÃO	✗ 🗑️
Contexto	Texto	NÃO	✗ 🗑️
Info_Encicl	Texto	NÃO	✗ 🗑️
Sinonimos	Texto	NÃO	✗ 🗑️
Datadacriacao	Data	NÃO	✗ 🗑️
Datadarevis	Data	NÃO	✗ 🗑️
Terminologa	Texto	NÃO	✗ 🗑️
Validadora	Texto	NÃO	✗ 🗑️
Definicaoproposta	Texto	NÃO	✗ 🗑️

+ [Adicionar Campo](#)

Fonte: e-Termos

No caso da Revisão de Textos, os campos mais importantes para constar na ficha⁸ foram: termo, classe morfológica, definição, contexto, informação enciclopédica, sinônimos, data da criação da definição, data da criação da revisão, nome da terminóloga, validadora (especialista) e definição proposta (ou definição final).

Da mesma forma que é preciso clicar no termo para incrementar a sua base definicional, deve-se clicar no termo para preencher as fichas terminológicas. A título de exemplo, apresentamos a ficha terminológica do termo *emendas* preenchida.

⁸ Ao final da pesquisa, percebemos que alguns campos poderiam ser alterados e que novos campos poderiam aprimorar o diálogo entre terminólogo, especialista e orientador. Por isso, destacamos nas considerações finais da dissertação (BALESTERO, 2019) que o protocolo se mostrou suficiente para a pesquisa, muito embora poderia ser melhor adequado com alguns ajustes, como a inserção de um campo para cada informação da ficha, de forma que a especialista conseguisse dar sugestões em cada tempo, ficando, assim, uma espécie de informação comparativa (a da terminóloga e a sugerida pela especialista).

Figura 5. Estrutura conceitual da Revisão de Textos em formato *folder tree*

Dados do Termo	
Termo:	emendas Ver Genealogia - Ver Relações
Código Termo:	<input type="text" value="335881"/>
Termo:	<div style="border: 1px solid gray; height: 40px;"></div> Expandir campo
Morfologia:	<input type="text" value="Substantivo Feminino -"/>
Definicao:	alterações, correções e sugestões de Revisão marcadas no texto. <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px;"><input type="text" value="Editor de Definição"/></div>
Contexto:	Cada emenda é um trabalho a mais para o operador que faz as mudanças no arquivo e também para o revisor que depois vai bater as emendas. (DIV03) Expandir campo
Info_Encid:	As emendas podem estar relacionadas a discrepâncias de normatizações. Essas alterações são, geralmente, marcadas na prova diagramada. Expandir campo
Sinonimos:	<div style="border: 1px solid gray; height: 40px;"></div> Expandir campo
Datadacriacao:	<input type="text" value="2019-01-21"/>
Datadarevis:	<input type="text" value="0000-00-00"/>
Terminologa:	Mirella Balestero Expandir campo
Validadora:	<div style="border: 1px solid gray; height: 40px;"></div> Expandir campo
Definicaoproposta:	alterações, correções e sugestões de Revisão marcadas no texto, em especial nas etapas finalizadoras. Expandir campo

Campos em vermelho são obrigatórios.

Fonte: e-Termos

Nessa ficha, o código do termo foi gerado automaticamente pelo e-Termos. Além disso, há dois campos para colocar o termo, isso porque o ambiente já gera um campo para colocar a unidade lexical especializada, sem a necessidade de criar um para isso. *Definição* pode ser editado ao clicar em *Editor de Definição*. E o campo *Sinônimos* não foi preenchido porque o termo *emendas* não apresentou nenhum termo sinônimo. Por outro lado, *emendas* está relacionado com *batida de emendas*, que pode ser explicado em *Informação enciclopédica*.

As informações essenciais ao termo são registradas no campo *Definição*, enquanto as informações que não são fundamentais para a compreensão do significado do termo são colocadas na área *Informações enciclopédicas*.

Depois de pronta, as fichas terminológicas servem de base para que o terminólogo elabore as definições, e cabe a ele, junto ao especialista, decidir quais informações da ficha contemplarão o glossário.

Salientamos que tanto terminólogo quanto especialista de domínio como protagonistas⁹ do trabalho terminológico implicam discussões e dados positivos. Contudo, é pertinente pontuar que quando as atividades são executadas pelo terminólogo, as tarefas referentes às etapas 4 e 5 do e-Termos podem tornar-se mais claras no sentido de determinar o tipo de relação semântica entre os termos e elaborar as definições terminológicas. Isso porque o pesquisador conhece o percurso do trabalho e compreende as limitações e contribuições de cada uma das tarefas.

Definição terminológica

Definir um termo, assim como uma palavra¹⁰, é uma tarefa complexa, haja vista que se trata de uma unidade da língua, e quando falamos de língua devemos considerar a sua variabilidade e mudança. No sistema da língua, o léxico é a parte mais aberta e inconstante, pois é o reflexo de uma sociedade em um determinado período.

Assim sendo, a definição deve ser elaborada levando-se em consideração as questões sociais, culturais e pragmáticas de uma língua, considerando os sujeitos enunciadorees e o contexto em questão (FINATTO, 2001). Em relação à definição terminológica, é preciso descrever os contextos especializados de uma área, buscando compreender e descrever o funcionamento do domínio. Embora alguns domínios sejam mais consolidados ou mais estáveis do que outros, a variação também é inerente ao léxico especializado.

9 Esta discussão foi feita por Balestero, Almeida e Pierozzi Junior (2019).

10 Entendemos por palavra, neste trabalho, a unidade lexical no contexto comum, usada no cotidiano.

O conceito de *definição* varia de acordo com a perspectiva teórica e com o autor. Para Pavel e Nolet (2006, p. 23), a DT consiste em uma “fórmula lexicográfica que enuncia os traços semânticos distintivos de um conceito”. Nesse sentido, Sager (1993) pontua que se trata de uma descrição linguística de um conceito baseada em uma lista de características.

Nessa mesma direção, Balestero (2019) retoma a ideia de Cabré (1993) em relação ao conceito da definição terminológica, que a considera uma expressão normalmente complexa equivalente semanticamente ao termo que define.

A elaboração do texto definitório pode seguir alguns modelos de definição ou algumas diretrizes¹¹, mas não nos atentaremos em apresentá-los aqui. Além dos princípios teórico-metodológicos que guiam a prática de definição, as atividades terminológicas elaboradas em ferramentas computacionais auxiliam a elaboração do texto definitório.

Desse modo, partir da leitura dos excertos definitórios da base definicional auxilia a elaboração das DTs, uma vez que as características do termo serão percebidas pela constante ocorrência de traços semânticos. E ainda, as informações relevantes para preencher a ficha terminológica auxiliam na organização desses traços, bem como na distinção entre quais características são essenciais e não essenciais para entender o significado do termo.

A título de exemplificação, apresentamos a seguir a definição do termo *emendas*:

- (01) **emendas** (s.f.) alterações, correções e sugestões de Revisão marcadas no texto, em especial nas etapas finalizadoras.

Com esse exemplo, percebemos os traços semânticos (apresentados na seção anterior) observados nos contextos da base definicional, bem como a organização das informações em relação ao traço essencial e ao traço não essencial do termo. Deste modo, verificamos a eficiência de ambas as tarefas selecionadas como análise, a base definicional e a ficha terminológica, que se mostraram imprescindíveis para a elaboração da definição terminológica.

Considerações finais

Fazer um trabalho terminológico requer, entre outros aspectos, domínio da língua. Isso significa que, ao elaborar definições, por exemplo, o pesquisador pode e deve usufruir dos

¹¹ A literatura da área é bastante rica nesse quesito. Vejam alguns nomes: Almeida, Souza e Pino (2007), Balestero, Almeida e Pierozzi Junior (2019), Domenéch (2014), Finatto (2001) e Termcat (2009).

mecanismos linguísticos para refinar a redação da definição, adequando-a para o público-alvo e para a sua finalidade. Outrossim, o conhecimento sobre a área de especialidade é fundamental, haja vista que os dados obtidos, neste caso a DT, devem ser claros e objetivos. Por essa razão, recomenda-se compreender o funcionamento do campo, o que implica reconhecer os processos e as práticas de revisão. Ademais, saber executar as tarefas terminológicas é importante na medida em que geram dados/resultados significativos.

Devido à complexidade de definir, esta tarefa torna-se mais eficiente quando da otimização das atividades por meio de ferramentas semiautomatizadas. Em vista disso, o e-Termos contribuiu para gerar informações pertinentes ao assunto, no sentido quantitativo, além de organizar os resultados e registrá-los em uma base definicional e em fichas terminológicas.

Tomadas como objeto de análise deste trabalho, as etapas de incremento da base definicional e de elaboração e preenchimento da ficha terminológica, mostram-se indispensáveis conhecimentos terminológicos e linguísticos para a elaboração das definições, pois representam, respectivamente, o registro dos contextos definitórios e o registro das principais informações sobre o termo. Além disso, quando semiautomatizadas, essas atividades tornam-se mais eficazes, como observado neste artigo.

Dessa forma, a parceria entre Terminologia e Informática é viável e, sobretudo, recomendada, já que toda tarefa semiautomatizada requer profissionais que analisem qualitativamente aquilo que o computador gera. Para finalizar, vale ressaltar que todas as atividades terminológicas, bem como as etapas do e-Termos, auxiliam a elaboração da definição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. B. Fazer Terminologia é fazer Linguística. *In*: PERNA, C. L.; DELGADO, H. K.; FINATTO, M. J. (org.). *Linguagens especializadas em Corpora: modos de dizer e interfaces de pesquisa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 72-90.

ALMEIDA, G. M. B.; SOUZA, D. S. L. de; PINO, D. H. P. A definição nos dicionários especializados: proposta metodológica. *RI Term - Debate terminológico*, n. 3, p. 1-20, jan. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/23812/13814>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ALMEIDA, G. M. B.; OLIVEIRA, L. H. M. de; ALUÍSIO, S. M. A Terminologia na era da Informática. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 58, n. 2, p. 42-45, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/300e8QH>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BALESTERO, M. S. *Definições terminológicas da Revisão de Textos: estudos iniciais para a elaboração de um glossário*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.

BALESTERO, M. S.; ALMEIDA, G. M. B; PIEROZZI JUNIOR, I. Quando o especialista de domínio e as novas tecnologias entram em cena: impactos na definição terminológica. *Linguasagem*, São Carlos: v. 30, n. 1, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XdXFq4>. Acesso em: 03 jun. 2019.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida; Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación – elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

DOMÉNECH, E. V. *Patrones de la definición terminológica en el ámbito de la cerámica*. Una contribución a la automatización de las definiciones. Castelló de la Plana. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, 2014.

FINATTO, M. J. B. *Definição terminológica: fundamentos teórico-metodológicos para sua descrição e explicação*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, L. H. M. de. *e-Termos: um ambiente colaborativo web de gestão terminológica*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/36G80Db>. Acesso em: 07 ago. 2019.

PAVEL, S.; NOLET, D. *Manual de Terminologia*. Tradução Enilde Faulstich. [S.l.]: 2006.

SAGER, J. C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Tradução Laura C. Moya. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide, 1993.

TERMCAT, Centro de Terminologia. *La definició terminològica*. Vic: Eumo Editorial, 2009.

WÜSTER, E. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Tradução Anne-Cécili Nokerman. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1998.

Investigando efeito retroativo do SAEB/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2683>

Adriana de Oliveira Barbosa¹

Resumo

Neste artigo apresento resultados parciais de uma investigação qualitativa sobre o efeito retroativo de uma avaliação padronizada em larga escala presente no contexto educacional brasileiro, o SAEB/Prova Brasil. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de 9º ano de língua portuguesa de duas escolas e um centro regional de ensino do Distrito Federal e analisadas suas percepções acerca dessa avaliação, com o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno do efeito retroativo. Os resultados encontrados trazem reflexões pertinentes acerca da avaliação pelos entrevistados, que não a ignoram e revelam algumas estratégias adotadas por força da avaliação em uma das escolas, dando indícios de efeito retroativo de intensidade fraca, ligado ao fator de prestígio associado ao resultado numérico representado pelo IDEB.

Palavras-chave: avaliação; efeito retroativo; SAEB; Prova Brasil; leitura.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; adriabarbosa19@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-8962-8210>

Investigating washback of SAEB/Prova Brasil Reading in 9th grade

Abstract

In this paper I present the partial results of a qualitative investigation on washback of a large-scale standardized assessment in Brazilian educational context, SAEB/Prova Brasil. I conducted semi-structured interviews with managers and 9th grade Portuguese language teachers from two schools and one manager from a regional center of the Federal District and analyzed their perceptions about this assessment, aiming at contributing to the understanding of the washback phenomenon. The results found pertinent reflections about the assessment by the participants, who do not ignore it and reveal some related strategies adopted due to the assessment in one of the schools, providing evidence of a weak intensity washback, linked to the prestige factor associated with the score results represented by IDEB.

Keywords: assessment; washback; SAEB; Prova Brasil; reading.

Introdução

O presente artigo trata de uma investigação sobre o efeito retroativo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação padronizada nacional de larga escala presente no cenário brasileiro há mais de duas décadas, também conhecido como Prova Brasil, cujos resultados em testes de Leitura e Matemática compõem o principal meio de monitoramento da qualidade educacional em âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que desde 2007 produz resultados por unidade escolar². Os resultados tanto dos testes aplicados aos alunos quanto do IDEB são divulgados a cada dois anos e têm gerado *rankings* de desempenho no interior das redes de ensino e mesmo entre as redes (federal, estadual e municipal), porém pouco ainda se conhece sobre como essa avaliação tem impactado as escolas.

O desenvolvimento de estudos sobre o efeito retroativo (*washback*) na área de avaliação de línguas aflorou especialmente na década de 1990, a partir da preocupação em torno da relação entre avaliação e fatores éticos e políticos (ALDERSON; BANERJEE, 2001), oferecendo respaldo para considerar que avaliações, exames e testes³ não se esgotam em seus instrumentos e resultados, mas geram impactos para o ensino/aprendizagem

2 Em 2017, o SAEB/Prova Brasil foi aplicado a aproximadamente 5,4 milhões de alunos, de 73 mil escolas (INEP, 2019a, p. 20).

3 *Avaliação, exame, teste* são termos correlatos frequentemente usados como sinônimos nos contextos de avaliação. Neste artigo, o termo *avaliação* será usado considerando o processo do SAEB como um todo, enquanto o termo *teste* se referirá ao instrumento efetivamente aplicado aos alunos, salvo em caso de citação, quando se respeitará a nomenclatura utilizada originalmente.

que precisam ser investigados. Entende-se, porém, que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado, e que, por isso, requer investigação empírica e compreensão do contexto em que ocorre (ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2004; WATANABE, 2004, entre outros).

Dada a importância que a avaliação externa adquiriu no Brasil, ressalta-se a relevância e a necessidade de pesquisas sobre esse fenômeno. Scaramucci (2004), ao elaborar um panorama geral das pesquisas na área, mostrou que, no caso brasileiro, exames são, em geral, implantados e substituídos sem maiores discussões e análises de seus efeitos. No caso do SAEB, algumas pesquisas desenvolvidas revelaram o pouco conhecimento e a pouca apropriação dos resultados das avaliações e dos significados dos índices pela comunidade escolar, sobretudo pelos professores, ao mesmo tempo em que se apontou um processo de ratificação e acomodação ao sistema de avaliação, ainda que os impactos apresentem diferentes nuances, dependendo dos atores avaliados, o que reitera a complexidade do contexto pedagógico (CORRÊA, 2012; RETORTA, 2010; SOUZA, 2009).

No intuito de compreender melhor esse cenário, especialmente no 9º ano, foi feita uma pesquisa qualitativa em escolas dos anos finais do ensino fundamental, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em três centros regionais do Distrito Federal e seis escolas, sendo duas em cada centro. Foram entrevistados gestores escolares (diretores ou coordenadores), gestores dos centros regionais de ensino (órgãos intermediários) e professores de língua portuguesa de 9º ano das escolas selecionadas. Com isso, pretendia-se compreender suas percepções e suas experiências com o SAEB/ Prova Brasil de Leitura. Neste artigo, discuto dados parciais da investigação, relativos a um centro regional e duas escolas a ele vinculadas⁴.

Este artigo está dividido em cinco seções, além desta introdução. Primeiramente faço uma breve apresentação do SAEB, destacando suas características principais. Em seguida, discuto o efeito retroativo na área de avaliação de línguas, ressaltando elementos que embasam teoricamente a investigação. Na terceira seção, trato os procedimentos metodológicos e analíticos. Na sequência, apresento a análise e a discussão dos dados gerados nas entrevistas, para, então, passar às considerações finais.

Breve histórico e características do SAEB/Prova Brasil

O SAEB tem suas primeiras edições nos anos 1990, avaliando, por meio de testes, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Sua versão consolidada, censitária para a

4 Este artigo traz resultados parciais de pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada em andamento sobre o SAEB/Prova Brasil de Leitura no 9º ano do ensino fundamental, em que investigo o construto do teste de leitura e o efeito retroativo da avaliação junto a escolas de 9º ano.

rede pública de ensino e amostral para a rede privada, tal como a conhecemos hoje, data de 2005, restringindo-se à língua portuguesa (leitura) e à matemática (resolução de problemas). Como parte das políticas públicas de educação implantadas em nível nacional, o SAEB, sob responsabilidade do INEP⁵, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), veio consolidando sua importância no âmbito da política educacional brasileira.

Importante ressaltar que, em sua concepção inicial, o SAEB foi desenhado como uma avaliação ampla do sistema, cujos resultados seriam relacionados aos dados de natureza social e escolar dos alunos para, em conjunto, formarem um retrato contextualizado da qualidade educacional no país. Inicialmente amostral, o SAEB surge vinculado a uma política de diagnóstico educacional empreendida junto aos sistemas com vistas à promoção da equidade, em uma ótica segundo a qual a avaliação permitiria inferir os resultados dos processos educacionais ao final das etapas de ensino.

Entretanto, desde 2005, com a implantação de sua versão censitária (conhecida como Prova Brasil) e com a criação do IDEB, em 2007, do qual fazem parte os resultados dos alunos nos testes do SAEB/Prova Brasil, viu-se surgir um movimento de forte (quando não exclusiva) ênfase nos resultados em detrimento das análises contextuais (BONAMINO, 2016). Isso fica evidente, por exemplo, quando se considera a baixa frequência com que o INEP produziu, ao longo dos anos, relatórios amplos sobre a avaliação, e, ainda mais fortemente, quando se observa a ampla divulgação que tem sido feita sobre os números relativos ao IDEB.

O IDEB é composto pelos dados de resultados alcançados pelos alunos avaliados nos testes do SAEB/Prova Brasil e pelas informações de fluxo escolar (aprovação/reprovação). O índice introduziu nas avaliações de larga escala no Brasil, segundo Fernandes (2016), um de seus formuladores, a política de responsabilização (*accountability*) dos agentes educacionais – diretores, professores, gestores – pelo desempenho dos estudantes, tendo como estratégia a ancoragem do IDEB a metas progressivas para cada unidade escolar.

Essa responsabilização guiada por resultados escolares⁶ tem potencial de gerar consequências reais ou simbólicas aos envolvidos, sendo de tipo fraco, *low-stakes*, ou

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão federal responsável pelas avaliações em âmbito nacional e internacional implantadas no Brasil na educação básica e superior, além da coleta de dados dos Censos educacionais nesses níveis.

6 Outras formas de responsabilização na área educacional historicamente existentes são a burocrática, dada pela conformidade às normas legais, e a de comportamento profissional, que diz respeito à manutenção de padrões profissionais tanto formais quanto informais definidas pelos pares (BROOKE, 2006, p. 380).

forte, *high-stakes*. A versão mais forte da responsabilização é reconhecida por gerar consequências diretas aos envolvidos, como bonificações ou sanções, o que tem sido registrado, no Brasil, em experiências de avaliações externas locais, implementadas por alguns estados e municípios (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2006). O SAEB/Prova Brasil, por outro lado, seria de tipo fraco, por atrelar consequências mais simbólicas aos envolvidos, dadas pela média nos testes da escola e dos municípios, além do IDEB de cada unidade escolar.

Atualmente, o IDEB figura como umas das bases da meta de melhoria da qualidade da educação básica no atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, porém as metas estabelecidas só têm sido atingidas por escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2019b).

Ao longo de pouco mais de uma década, o IDEB tem sido atrelado aos *rankings* gerados e divulgados pela mídia sem que se explorem, na mesma proporção, os significados pedagógicos dos resultados dos testes, mostrando-se, nesse sentido, mais alinhada a ações de regulação e controle dos sistemas do que a ações de melhoria das práticas educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012; OLIVEIRA, 2012, entre outros). Isso pouco tem contribuído para o conhecimento sobre a avaliação educacional em si e para a melhoria da educação.

Como avaliação padronizada em larga escala, o SAEB/Prova Brasil baseou-se, ao longo de seu percurso, em uma metodologia sofisticada, que envolve, por exemplo, concepções cognitivas de habilidades, formato de itens fechados de múltipla escolha, parametrização estatística, acompanhamento longitudinal. Para a presente discussão, a natureza externa do SAEB, os resultados sintéticos por escola, representados pelo IDEB e pela média de proficiência nos testes de leitura e matemática, além do caráter não público de seus testes são fatores que levaram ao questionamento sobre como essa avaliação tem impactado as unidades últimas às quais se volta, ou seja, as escolas, fatores que se referem ao efeito retroativo da avaliação e que passo a tratar a seguir.

Efeito retroativo: usos e consequências da avaliação

Efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) é um conceito fundamental da área de avaliação, e diz respeito, segundo Scaramucci (2004, p. 109):

[...] ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola.

Embora alguns autores diferenciem *efeito retroativo* de *impacto*, conforme nos alerta Scaramucci (2004), sendo o primeiro mais direcionado a contextos de aprendizagem e o segundo a contextos mais amplos, essa distinção não representa um consenso na área, razão pela qual muitas vezes os termos são utilizados de modo similar, perspectiva que também assumo⁷.

Historicamente, conforme discutem Alderson e Wall (1993), o efeito retroativo era visto como certo e a partir de uma visão, em geral, negativa, quando não determinista: exames bons, resultados positivos; exames ruins, resultados negativos. Esses autores foram responsáveis por propor a necessidade de comprovação empírica dessas visões generalizadoras, a partir do detalhamento de uma hipótese de efeito retroativo com diversos fatores e atores envolvidos: ensino/aprendizagem; professores/alunos; conteúdo/metodologia, mostrando a complexidade do fenômeno.

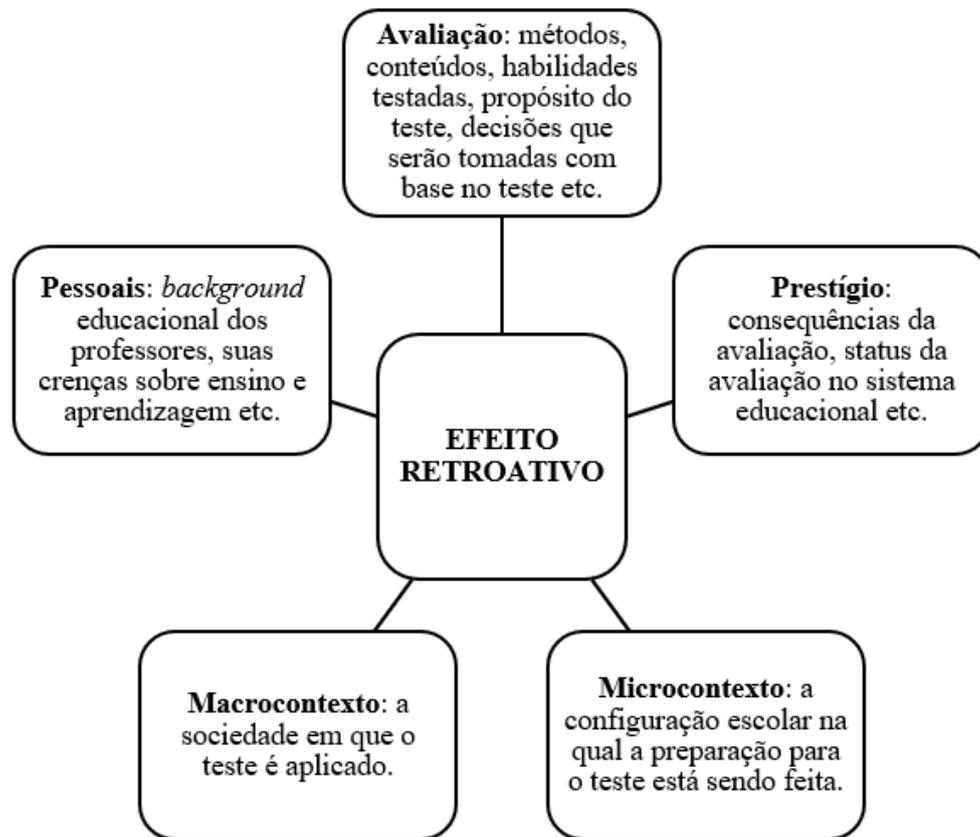
A partir do desenvolvimento das pesquisas na área, Alderson (2004) reforça o consenso em torno da existência de efeito retroativo de avaliações, quando o foco passou a ser mais em razões, formas e consequências do fenômeno. Nesse cenário, avaliações de alta relevância teriam maior potencial de efeito retroativo que avaliações de baixa relevância, porém a natureza dessa relevância não é clara, podendo variar entre os diferentes atores, o que leva à necessidade de se investigarem suas crenças acerca dos fenômenos em que estão envolvidos.

Watanabe (2004, p. 20-21) encaminhou metodologicamente a discussão e contribuiu para a reflexão sobre o conceito de efeito retroativo, identificando as várias dimensões a ele associadas: especificidade; intensidade; extensão; intencionalidade e valor. *Especificidade* diz respeito ao efeito geral ou específico de uma avaliação ou teste. *Intensidade* diz respeito a se o efeito é forte ou fraco, sendo que um efeito forte tende a modificar mais as dinâmicas e eventos em sala de aula e em todo o corpo de professores. Esse fator parece se dar também em função do grau de relevância do teste. *Extensão* se relaciona à linha temporal, se ele é curto ou longo. *Intencionalidade* requer um olhar sobre os efeitos pretendidos e não pretendidos pela avaliação, que devem ser ambos examinados. E *valor* se refere ao julgamento sobre a avaliação, podendo ser positivo ou negativo, e se relaciona aos atores para quem essa avaliação é voltada.

Além disso, Watanabe elencou aspectos de aprendizagem e ensino que podem sofrer influência da avaliação, conforme ilustra a Figura 1:

⁷ Vários são os termos associados ao fenômeno do efeito retroativo, especialmente na literatura em língua inglesa, tais como *test impact* (impacto do teste), *curriculum alignment* (alinhamento curricular), *test feedback* (retorno do teste), entre outros. Para aprofundamento dessa discussão, ver Scaramucci (2004) e Souza (2018).

Figura 1. Diagrama dos fatores ligados a efeito retroativo no contexto de ensino/aprendizagem



Fonte: Elaboração própria, com base em Watanabe (2004, p. 22)

As dimensões do efeito retroativo definidas por Watanabe (2004) orientaram o olhar sobre os dados, exceção feita à dimensão relativa à *extensão*, uma vez que a pesquisa não contemplou observação temporal. Outra questão central diz respeito à dimensão da *intencionalidade* em relação ao SAEB/Prova Brasil, que não é claramente explicitada. Seu caráter externo, impositivo, voltado às redes, tendo como unidade as escolas e não diretamente os alunos, configura-se como ação mais voltada aos sistemas de gestão que propriamente às salas de aula, dentro da política de responsabilização já mencionada, uma vez que os objetivos são definidos de modo amplo. Isso traz implicações para a investigação sobre efeito retroativo no âmbito das escolas que envolvem o próprio conhecimento sobre a avaliação por parte da comunidade escolar, bem como questões de motivação e os sentidos que os envolvidos atribuem aos resultados do desempenho de seus alunos nos testes.

É importante mencionar que testes de leitura como os do SAEB/Prova Brasil, no formato de múltipla escolha, padronizados, têm sido apontados como de pouco potencial para a promoção de mudanças positivas no ensino e aprendizagem de línguas, ao contrário

de testes de desempenho de base construtivista, que requerem a demonstração direta de habilidades e que, assim, se aproximam mais de situações reais de uso (CHENG; CURTIS, 2004; SCARAMUCCI, 2004). Adicionalmente, a pouca publicidade dos testes do SAEB, restrita a exemplos de questões, parece inibir ainda mais o seu potencial de gerar impacto sobre o ensino.

Procedimentos metodológicos e analíticos

Esta investigação optou pela realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de língua portuguesa do 9º ano, por ser o público mais diretamente envolvido no teste e por razões de praticidade e viabilidade de execução⁸.

A escolha por entrevistas permite criar um momento específico e privilegiado para recolher opiniões, crenças, valores, visões de mundo dos participantes, no caso professores. Segundo Lankshear e Knobel (2008), tratando-se de uma interação planejada, não seria possível, por meio dela, captar a completude do pensamento de um respondente sobre determinado assunto. Por isso, as entrevistas têm de ser relativizadas. Ainda assim, seria “o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento no tempo” (LANKSHEAR; NOBEL, 2008, p. 172).

O Distrito Federal foi escolhido por operar em uma rede única, de esfera equivalente à estadual, por sua proximidade com o órgão central e por empreender um trabalho de acompanhamento das avaliações externas em sua rede de ensino. Para isso, conta com um setor específico de planejamento e avaliação, responsável por acompanhar e orientar os 14 centros regionais de ensino, espalhados pelas regiões administrativas do DF. O acompanhamento das escolas é feito pelos centros regionais de ensino, orientados por subsecretarias. Assim, é construída uma cadeia de orientações e informações a partir do órgão central em direção aos centros regionais e destes às escolas.

O recorte foi feito a partir de um centro regional de ensino e de duas escolas, tendo como critério inicial diferenças de IDEB: uma com IDEB mais alto, outra com IDEB mais baixo, embora se tenha percebido que as diferenças de IDEB nas escolas do DF se devam mais aos dados de fluxo do que aos resultados dos desempenhos dos alunos nos testes do SAEB/Prova Brasil, que são similares.

As duas escolas foram indicadas pelo gestor intermediário, que fez o contato inicial. Os participantes foram uma gestora do centro regional, dois gestores escolares (diretor e

⁸ A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos requeridos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição (nº do CAEE 95584318700008142).

coordenador) e duas professoras de língua portuguesa, totalizando 5 entrevistas. Cada uma delas teve duração média de 30 minutos e foi realizada conforme a conveniência dos entrevistados, em seus locais de trabalho, geralmente em horários de coordenação pedagógica. O requisito principal para o convite era que os participantes fossem todos servidores efetivos da secretaria, pois isso representaria maior chance de que tivessem mais experiência em uma mesma unidade escolar com o SAEB.

O material das entrevistas foi transcrito segundo a proposta de Marcuschi (2003), que fornece estratégias que contemplam a conversação para além dos dados puramente linguísticos. Nesse sentido, silêncios, hesitações, entonações, alongamentos também são registrados e interpretados. Na análise desse material, a pesquisa se vale da técnica de Análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que oferece possibilidade de categorização e construção de inferências analíticas dos dados a partir de categorização temática. A autora propõe, em relação a entrevistas, dois níveis de análise: i) decifração estrutural – centrada em cada entrevista, sem projeções, mais intuitiva; ii) transversalidade temática – repetições temáticas, organização categorial.

As entrevistas organizaram-se em torno de quatro blocos: 1) Formação e atuação do professor/gestor: conversa inicial sobre percurso de formação e de trajetória profissional na educação; 2) Conhecimento sobre o SAEB/Prova Brasil: perguntas sobre acesso e conhecimento de documentos, matriz de descritores, escala de proficiência, resultados da escola, IDEB, teste, processos da avaliação na escola/centro regional; 3) Apreciação sobre o SAEB/Prova Brasil: percepções e avaliação sobre a avaliação, os resultados, os processos na escola em relação à avaliação; 4) Práticas pedagógicas ou administrativas: o trabalho com a leitura, os processos internos de avaliação, a existência de projetos na escola.

Para as entrevistas, partiu-se de análise documental, em que foram levantadas informações referentes à participação das escolas no SAEB, disponíveis no *site* do INEP, como o número de alunos, turmas do 9º ano, resultados do IDEB e da participação no SAEB. O boletim de desempenho das duas escolas, documento que reúne os resultados numéricos da escola no SAEB/Prova Brasil, foi impresso e levado para ser utilizado nas entrevistas, visto que é o documento mais específico de cada unidade escolar⁹. Este documento é público, porém só pode ser acessado a partir do código da escola, que é um número de identificação da unidade escolar no sistema do Censo Escolar, o que não é de conhecimento geral¹⁰.

9 Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 15 fev. 2019.

10 Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

A seguir apresento a análise dos dados por organização temática, além de trazer observações julgadas pertinentes sobre as entrevistas individuais.

Análise e discussão dos dados gerados

Os dados gerados são aqui apresentados organizados pelos temas geradores das entrevistas. Dizem respeito a cinco participantes, distribuídos e identificados na pesquisa conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Participantes da Pesquisa

Participantes do Centro Regional	Sexo	Identificação na pesquisa
Gestor intermediário	Feminino	Gest I
Gestor escolar 1	Feminino	Gest E1
Gestor escolar 2	Masculino	Gest E2
Professor 1	Feminino	Prof 1
Professor 2	Feminino	Prof 2

Fonte: Elaboração própria

A gestora do centro regional expôs o contexto atual da avaliação na rede do Distrito Federal, com o desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica local, nos moldes do SAEB, feita com a participação do público da rede na formulação de questões dos testes, e cujo objetivo seria fornecer dados de cada aluno, sendo os professores os responsáveis pela aplicação e alimentação do sistema, que geraria os resultados diretamente ao professor, para intervenção pedagógica. Isso foi apontado por ela como uma forma de suprir a lacuna que o SAEB apresenta, tanto de avaliar somente os anos finais das etapas, quanto de não fornecer informações sobre cada aluno, o que, segundo ela, não permite intervenções no nível das práticas na sala de aula. Nesse sentido, relatou o esforço por parte da secretaria em convencer professores e gestores escolares sobre a pertinência dessa avaliação, que estava em seu segundo ano, ressaltando que ela estava sendo feita “de dentro”, não por uma empresa, e por isso mais trabalhoso.

Além disso, a gestora mencionou a iniciativa que está sendo conduzida pela secretaria que prevê a criação de um módulo de avaliação dentro do *site* do órgão, cujo objetivo seria concentrar todas as informações sobre avaliação referentes às escolas, tanto em nível local quanto nacional, facilitando o acesso aos dados disponíveis, que seriam migrados do portal do INEP.

Observações sobre o microcontexto

O centro regional está localizado numa região administrativa distante da área central da cidade, e suas escolas atendem basicamente aos moradores da região e do entorno do Distrito Federal, operando com a capacidade plena de atendimento. As duas escolas participantes são escolas exclusivas de ensino fundamental 2, são consideradas grandes, tendo ambas pouco mais de 1.000 alunos e organizam o trabalho por ciclos, sendo o ciclo 1 referente aos 6º e 7º anos e o ciclo 2 referente aos 8º e 9º anos, divididos nos turnos matutino (ciclo 2) e vespertino (ciclo 1). Os diretores são eleitos pela comunidade escolar para um mandato de três anos, passível de reeleição, dentro de uma política de gestão democrática em vigor no DF há quase uma década.

O cenário atual nessas escolas apresenta uma alta complexidade em sua gestão, como: procura de famílias por vagas; a diversidade de diagnósticos para atendimento especializado; questões disciplinares; avaliações diagnósticas locais da Secretaria; períodos de reuniões de coordenações individual e coletiva no contraturno das aulas; adoecimento de professores; rotatividade de professores e de alunos. Essa rotatividade de professores é sinalizada como um problema para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos nas escolas. Por sua vez, a rotatividade de alunos, os inúmeros casos de atendimento especializado são fatores apontados como dificultadores da melhoria dos resultados no SAEB/Prova. Desse modo, o SAEB parece surgir como mais uma entre as inúmeras demandas para as escolas.

Uma das escolas não teve o IDEB calculado em 2017, pois, segundo a sua gestora, a quantidade de provas que chegou contemplou somente uma das nove turmas de 9º ano da escola. Uma das regras estabelecidas pelo INEP para o cálculo dos resultados e do IDEB da escola é a participação de, pelo menos, 80% dos alunos matriculados no ano avaliado. Segundo a gestora do centro regional de ensino, houve um erro de preenchimento do Censo Escolar pela escola, que são os dados que baseiam a organização do SAEB. Assim, não houve tempo hábil para a reversão do cenário, e os últimos dados da escola são da edição anterior, 2015.

Formação e atuação na Secretaria

Os cinco participantes tinham tempo de atuação entre 9 e 20 anos, formação específica nas áreas de atuação e idades entre 32 e 49 anos. Os gestores escolares estavam em seus primeiros mandatos. Houve diversidade na atuação das professoras entre ensino fundamental 2 e ensino médio, sendo que uma delas atuou em gestão e ensino médio, não tendo acompanhado o SAEB em sua escola.

Conhecimento sobre o SAEB/Prova Brasil

De forma geral, todos os participantes afirmaram conhecer o SAEB/Prova Brasil, porém os participantes das escolas disseram receber as informações pela secretaria. Os gestores mostraram mais familiaridade com a avaliação do que as professoras, sendo a gestora intermediária a que mais informações específicas trouxe, em virtude de atuar como ponto focal da secretaria de educação no tema da avaliação para as escolas da região. O caráter externo da avaliação foi mencionado por um dos gestores:

- (01) A Prova Brasil já chega pronta só pra aplicação, então a gente recebe as informações de dia, procedimento via Unieb, resultados chegam via Unieb. (Gest I)¹¹

O IDEB foi mencionado por todos os participantes. Em uma das escolas, inclusive, o gestor disse haver encampado uma ação para melhoria do IDEB juntamente com a área de língua portuguesa, com atividades focadas em leitura como atividade complementar. Outros termos que apareceram foram *meta* e *média*, em referência à projeção de meta de melhoria do IDEB de cada unidade escolar quando da concepção do IDEB pelo MEC/INEP, conforme revelam as falas a seguir, extraídas das entrevistas:

- (02) Nós temos uma formação, traz os índices da Prova Brasil, uma formação como eu diria, mais ampla, traz os resultados, procuram-se FERRAMENTAS, PROJETOS, coisas que possam melhorar os índices no geral, os índices como um todo. O IDEB que é um índice que a gente sempre traz como principal em todas as reuniões também [...] (Gest E1)
- (03) Nós tínhamos como meta na eleição, que é cargo eletivo, nós tínhamos como meta a ampliação da média do IDEB, que é o índice de avaliação que a gente conhece, né? (Gest E2)
- (04) Aqui na escola, na semana pedagógica, a gente discutiu essa questão, e fora o ano passado que teve esse problema, mas os outros anos que foram feitos, se a média era 4, a escola tirava 4. Então pelo menos a escola tava dentro da média, não tava acima, mas tava dentro da média. (Prof 1)
- (05) O índice do IDEB sim é passado. A gente até ovaciona assim a nossa escola entre os CEFs da região por nós estarmos à frente e termos conseguido um pouquinho aí de melhora nesse índice. (Prof 2)

¹¹ As falas transcritas foram adaptadas para a modalidade escrita, tentando-se preservar sua natureza de oralidade, suprimidas as marcas de truncamento. As marcações em caixa alta representam ênfase na fala.

Documentos específicos da avaliação mencionados pelos participantes como de seu conhecimento foram a “Matriz de descritores de habilidades”, mencionado pela Prof 1, os tipos de questão do teste, pelos gestores e professoras das duas escolas. Inclusive na fala de um gestor foi pontuada a falta de informação nas escolas:

- (06) Eu acho que a secretaria devia fazer um trabalho mais direcionado, né. Eu falo que na secretaria a gente sofre muito por questão de informação; cobra-se resultados mas não se dá as ferramentas, né, porque quando você tem uma avaliação que no nono ano você avalia somente dois componentes você já retira muita coisa, né? (Gest 1)

O boletim de desempenho da escola nos testes do SAEB/Prova Brasil, documento que detalha os resultados de cada escola, traz as médias do desempenho dos alunos avaliados em Leitura e Matemática a partir de 2013, além da distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência dentro da escala do SAEB, é desconhecido pelos participantes das duas escolas, visto que eles disseram não o ter recebido da secretaria, tampouco tê-lo acessado diretamente no *site* do INEP. Isso indica que dados mais detalhados sobre os resultados da participação da escola no SAEB não são tão divulgados quanto o IDEB. Quando o boletim foi apresentado aos entrevistados, em geral eles se disseram surpresos por sua existência e interessados em seu conteúdo.

A gestora intermediária (Gest 1) afirmou que seria função do centro regional construir a ponte entre as informações do INEP e as escolas, mas que isso nem sempre acontece, o que o módulo próprio da secretaria visa suprir.

Um dos aspectos relacionados a esse pouco conhecimento sobre o SAEB/Prova Brasil pode dizer respeito ao fato de os testes aplicados não serem publicizados e envolverem agentes externos na aplicação. Há materiais públicos disponíveis no *site* do INEP, a exemplo da Matriz de Referência das habilidades avaliadas, exemplos de questões e as escalas de proficiência, além de alguns relatórios gerais relativos a edições. A isso adiciona-se o fato de que os resultados só são divulgados no ano posterior à aplicação.

Dessa forma, foi difícil aprofundar a discussão em torno das questões relacionadas ao teste, o que implica considerar que o efeito retroativo ali presente parece ter uma intensidade fraca.

Apreciação sobre o SAEB/Prova Brasil

Em relação às percepções sobre a avaliação, os participantes apontaram questões relacionadas a lacunas que enxergam nos processos, especialmente na falta de material e de formação sobre a avaliação para os atores da escola, além de reivindicarem mais envolvimento, o que foi citado por um gestor e por uma das professoras:

- (07) Eu acho que o INEP como órgão de aplicação não tenho nada a reclamar, as avaliações chegam pra gente de forma clara, né, não é um órgão também que demora muito a disponibilizar as informações levando em consideração o tamanho e a dimensão da avaliação. Então, em termos de aplicadora, eu acho muito bom, só que precisaria disponibilizar mais material, material pra formar, pro professor trabalhar em SALA. (Gest E1)
- (08) A avaliação eu acho válida. Eu acho que deveria de repente inteirar mais o professor no sentido de enviar questões de repente pra que fossem elaboradas, pra que fossem selecionadas né que a gente pudesse participar mais desse processo da elaboração. Eu vejo como muito válida, em nenhum momento eu coloco em cheque OS RESULTADOS, sabe, mas acho que se houvesse assim uma maior interação, né, talvez a gente tivesse uma prova mais condizente com a realidade brasileira propriamente dita [...] Eu acho que essa padronização ela pode sim influenciar de uma forma um tanto mascarada os resultados. (Prof 2)

Vê-se que, em sua fala, a Prof 2 procura relativizar os resultados da avaliação, ainda que não tenha se furtado a trabalhar em prol da melhoria do IDEB da escola na ação proposta pelo gestor. A Gest E1 ressaltou a falta de material mais diretamente voltado à escola, e, em outro momento da entrevista, comparou o SAEB à OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática), que, segundo ela, disponibiliza material para formação que é usado em sala de aula pelos professores.

O foco no IDEB e o ranqueamento foram ressaltados como problemáticos pelos gestores escolares por não abarcar os contextos específicos das escolas. Além disso, na fala de ambos, houve questionamento sobre a eficácia do IDEB como indicador justo da qualidade do trabalho pedagógico feito:

- (09) Nós estávamos conversando, muitos professores, todo ano, à exceção do último, que nós não tivemos IDEB, a gente SEMPRE alcança o resultado, só que os últimos não foi tão acima do que nós estávamos esperando. E a gente se questiona muito justamente: ÍNDICES nem sempre refletem a realidade da escola, né, porque muda-se o aluno, né, o avaliado não é mais o mesmo, o professor que estava também não é mais o mesmo. [...] Porque aqui na escola a gente trabalha muito com PROJETOS com INCENTIVOS a gente incentiva MUITO o trabalho científico dos alunos irem além do que está posto em sala de aula, porque o tempo de aula é curto, né? Então a gente SEMPRE fala: tá bom, como que nós podemos melhorar O ÍNDICE, né, o NÚMERO em si, porque o número nem sempre reflete o trabalho que é realizado em sala e NEM SEMPRE reflete o conhecimento do aluno também. (Gest E1)

- (10) Nós temos muitos alunos com déficit de atenção, nós temos muitos alunos com dificuldade de aprendizado e isso não conta. Você vai fazer a prova e é uma coisa que cada aluno tem seu tempo. A dificuldade é esse ranqueamento das escolas. Porque não é só o tempo pra fazer a questão, é a questão do tempo do aprendizado. [...] Aí acaba ranqueando de uma forma injusta, né, mas ninguém vê isso. “Oh, seu IDEB tá baixo, não sei o quê”, mas ninguém sabe da sua realidade. Então você tem de fazer essa nota de acordo com a realidade de cada escola. Então essa é a dificuldade” (Gest E2)

A falta de motivação dos alunos para o teste foi outro tema relevante surgido. Quando questionados diretamente sobre o engajamento dos atores envolvidos no SAEB, os participantes relataram dificuldades em persuadir os alunos, o que envolve os processos de avaliação em geral, não só as avaliações externas. Isso pode ser resumido na fala de um dos gestores, não sem certo constrangimento:

- (11) Por que a gente não faz essa mobilização como um todo? Geralmente os alunos de nono ano em especial TENDEM a se ausentar em dias de avaliações, principalmente quando são avaliações externas. Então a gente não procura divulgar muito essas questões das avaliações pra gente ter uma maior participação dos estudantes. [...] Então próximo à avaliação a gente avisa que algum dia vai acontecer essa avaliação, explica o que que é IDEB, explica o porquê até no dia da prova, alguns minutos antes a gente explica o que é a finalidade da avaliação, o IDEB, o que que é o IDEB, o que que o IDEB GERA pras escolas, qual a importância deles fazerem aquela avaliação EXTERNA, de não fazer com pressa (risos) (Gest E1)

A responsabilização no SAEB foi abordada em questões que diziam respeito à percepção dos entrevistados em serem também avaliados pelo SAEB/Prova Brasil. Essa percepção foi nítida na fala das professoras:

- (12) Sim, indiretamente sim. Porque no momento em que o nosso aluno está sendo avaliado o nosso trabalho tá ali em cheque, né, o nosso trabalho está em xeque. Por mais que não seja só o nosso, né, porque o aluno traz, já chega aqui nessa escola com uma bagagem e com seus requisitos preenchidos ou não, e a gente vai tentando suprir, mas claro que somos avaliados. (Prof 2)
- (13) Quando foi lançada essa prova, muitos colegas eram contra, porque diziam que quem estava sendo avaliado não era o aluno, mas o professor. Então o medo do colega da avaliação é muito maior do que do próprio aluno. A prova não foi bem aceita porque achava-se que ia se avaliar o professor e não o aluno. Mas aí, assim, acaba que avalia os dois, né? (Prof 1)

A *pressão por resultados* foi uma questão feita aos entrevistados. Na escola 1, a gestora e a professora (Gest 1 e Prof E1) disseram perceber uma pressão com foco no aumento das metas, mas não diretamente no trabalho da sala de aula. Isso acaba se dando em cadeia: do centro regional para a gestão; da gestão para os professores.

Já os participantes da outra escola (Gest E2 e Prof E2) revelaram não sentir pressão, mas estímulo interno entre eles para melhoria dos resultados, o que se revelou em ações pedagógicas objetivas da escola desde a eleição do corpo gestor, com um projeto específico de língua portuguesa e proposta de bonificação extra aos alunos em algumas disciplinas pelo engajamento no teste do SAEB/Prova Brasil, o que pode ser visto como um indício de efeito retroativo específico do SAEB sobre essa escola, afetando alguns envolvidos, mas não todos. Os aumentos nos resultados de língua portuguesa no SAEB e do IDEB da escola em 2017 foram atribuídos a essas ações pelos entrevistados, especialmente pelo gestor, que promoveu, inclusive, uma comemoração com os alunos, e pretendia dar continuidade ao trabalho. Sua percepção pode ser resumida na fala seguinte:

- (14) Porque queira ou não pra escola é bom os resultados: é bom pro aluno, é bom pra autoestima do professor, é bom pra nossa gestão, é bom pra todo mundo. O resultado, quando ele é favorável, ele ajuda ao trabalho, ele favorece o nosso trabalho. E até mostra que a gente tá indo no caminho certo. (Gest E2)

Práticas pedagógicas/administrativas

Este tema foi trazido aos participantes para entender suas percepções acerca de possíveis efeitos retroativos da avaliação no trabalho pedagógico, especialmente no trabalho com a leitura e as práticas de avaliação internas.

Projetos no nível da gestão – Os gestores das duas escolas afirmaram desenvolver projetos ligados à leitura (escola 2) e ao letramento (escola 1), este realizado no contraturno e voltado ao ciclo 2 (8º e 9º anos), porém para cerca de 40 alunos selecionados, média de apenas uma turma. Sobre a escola 2, conforme já apontado, o projeto foi vinculado à avaliação externa, embora o gestor tenha ressaltado que não se tratava de uma preparação para o teste:

- (15) Conversamos com a equipe de professores, eles abraçaram essa ideia, a causa, e nós tivemos uma turma de PD que é a parte diversificada voltada pra leitura e interpretação e visando principalmente essas avaliações. (Gest E2)

Outras ações no nível da gestão na escola 2 relacionadas à avaliação externa foram o desenvolvimento de uma avaliação multidisciplinar nos moldes do SAEB/Prova Brasil, de formato objetivo, com marcação de gabarito, embora o gestor tenha relatado problemas interpessoais da equipe que inviabilizaram a continuidade do trabalho. Além disso, o gestor citou uma pequena bonificação por acréscimo de pontos nas disciplinas aos alunos para que participassem das avaliações, como forma de estimulá-los.

Essas ações desenvolvidas na escola 2 mostram uma valorização positiva do SAEB/ Prova Brasil, embora centrada no aumento da meta do IDEB, o que gerou ações específicas dentro da escola em decorrência do teste. Aulas focadas em leitura de textos nos moldes da avaliação podem tanto caracterizar um treinamento intensivo para o teste, direcionando as práticas em sala de aula, o que seria indesejável e visto como um efeito negativo, quanto uma familiarização necessária para a eficácia da avaliação (POPHAM, 1991 apud SOUZA, 2018). No caso do SAEB, a característica de avaliação nacional padronizada e externa, aplicada em uma logística complexa, demanda compreensão sobre o formato de múltipla escolha, preenchimento de gabarito, controle de tempo, ou seja, uma familiarização por parte da comunidade escolar. Por isso, uma preparação nesse sentido pode inibir vieses e proporcionar que a avaliação seja mais eficaz de fato. De todo modo, não parece ter havido um treinamento intensivo para o teste na escola 2, visto que o projeto foi desenvolvido como parte diversificada, com carga horária restrita.

Já a bonificação dos alunos por participação – ainda que ela não esteja propriamente atrelada aos resultados dos avaliados – pode ser questionável, porém também compreensível em um contexto de monitoramento e controle das escolas como o que tem se dado no âmbito do SAEB. Vê-se que o efeito retroativo do SAEB parece acontecer mais no nível da gestão, a quem se direcionam as informações, ainda que elas se concentrem no IDEB e no atingimento das metas estabelecidas.

Em relação às professoras e o seu trabalho em sala de aula, ambas dizem reconhecer a leitura como parte de um escopo maior de língua portuguesa, e afirmaram trabalhar com leitura em suas práticas, tendo sido apontada a aula de interpretação textual como a “mais significativa” pela Prof E2. Ela citou também um trabalho com leitura de obras literárias, que só não ocorria bimestralmente devido à dificuldade de aquisição de livros pelas famílias, em geral, de poder socioeconômico baixo. A Prof E1, que estava retomando sua atuação como professora no ensino fundamental, afirmou desconhecer projetos de leitura na escola e que suas ações específicas ainda estavam em desenho, por se tratar do início do ano letivo. Ambas afirmaram, todavia, que trabalham também com escrita e gramática contextualizada. Em suas práticas de avaliação, ambas afirmaram trabalhar com questões objetivas, especialmente nas provas bimestrais, pela praticidade de correção, em razão do número alto de alunos (cada uma ministrava aula em 5 turmas de 9º ano).

Considerações finais

A investigação aqui empreendida mostrou que o SAEB/Prova Brasil já se configurou como parte do cenário educacional brasileiro, sendo conhecido pelos atores envolvidos, para os quais ele parece refletir uma *visão externa* sobre a qualidade das escolas. Essa visão, porém, é vista como limitada, uma vez que, ao menos para os participantes da pesquisa, os resultados amalgamados pelo IDEB não refletem a realidade completa do ensino praticado, dos esforços empreendidos, inclusive se se considerar o pouco engajamento por parte dos alunos. Ouvir esses alunos, público diretamente avaliado, faz-se também necessário, lacuna que esta investigação não conseguiu preencher.

Fica claro que a avaliação nacional padronizada tem sido apenas mais uma das inúmeras exigências postas às escolas, e que necessita gerar maiores e melhores significados aos envolvidos, resultado que confirma outros estudos (CORRÊA, 2012; RETORTA, 2010; SOUZA, 2009). Nesse sentido, o efeito retroativo da avaliação identificado junto às escolas pesquisadas, a partir do conjunto de dados gerados, apresenta-se como de intensidade fraca, tendo produzido ações específicas apenas em uma delas, aparentemente ligadas ao fator de prestígio da avaliação, isto é, ao aumento do IDEB.

Embora conheçam o SAEB/Prova Brasil e de certa forma o aceitem como parte do sistema, há vários hiatos em relação às informações disponíveis de caráter mais pedagógico sobre as escolas, mais ligadas aos testes, que poderiam ser utilizadas para reflexão sobre os resultados produzidos pelo órgão central e para a própria formação educacional, as quais não parecem, porém, chegar às escolas, tampouco ser buscadas pelo público escolar. Trata-se, portanto, da necessidade de compreender e aprofundar a natureza do efeito retroativo do SAEB/Prova/Brasil e o grau de relevância dessa avaliação para as escolas e seus atores.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Foreword. In: CHENG, L; WATANABE, Y. *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

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

ALDERSON; C. J.; BENERJEE, J. Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, v. 34, p. 213-236, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAMINO, A. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/273>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB 2017* [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. 162p. Disponível em: <https://bit.ly/2U6cxoB>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019b. 474 p. Disponível em: <https://bit.ly/2XsRluZ>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília: INEP, 2001.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CHENG, L; CURTIS, A. Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 3-18.

CORRÊA, T. R. S. G. *Os reflexos do SAEB/prova brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2XWtD9o>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Mo4YoW>. Acesso em: 26 mar. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, A. P. M. *Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/UnB, 2012.

RETORTA, M. S. Percepções do professor sobre o SAEB: um estudo sobre o efeito retroativo. *Revista Educação & Tecnologia* n. 10, p. 133-174, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ctZvrf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

SOUZA, E. R. *Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2zU9SY9>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SOUZA, P. R. *O efeito retroativo do EPLIS nas percepções, atitudes e ações de professores e alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/307RSV3>. Acesso em: 29 maio 2019.

WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 19-36.

A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2714>

Juliana Bertucci Barbosa¹
Deolinda de Jesus Freire²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar parte do resultado de uma pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde 2016. Nessa etapa, elaboramos e aplicamos um questionário para diagnosticar conceitos que os professores da Educação Básica, alunos do mestrado profissional, têm sobre a diversidade linguística, tanto no Português Brasileiro quanto na Língua Adicional, em sua prática profissional. Também foi investigado como essa diversidade é abordada em suas aulas e se eles têm conhecimento do Celpe-Bras. A partir da análise das respostas do questionário, propomos a refletir sobre posicionamentos teóricos que envolvem a formação de professores no que se refere à abordagem da diversidade linguística no ensino de língua portuguesa, bem como o plurilinguismo no Brasil.

Palavras-chave: português brasileiro; língua adicional; ensino de português.

1 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil; julianabertucci@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-1510-633X>

2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil; deolindajfreire@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7372-9044>

La diversidad lingüística en la enseñanza del portugués como lengua adicional y lengua extranjera

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar parte del resultado de una investigación que se realiza en el ámbito de la Maestría Profesional en Letras (Profletras) de la Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde 2016. En esa etapa, elaboramos y aplicamos un cuestionario para diagnosticar conceptos que los profesores de la Educación Básica, alumnos de la maestría profesional, tienen sobre la diversidad lingüística del portugués en Brasil y lengua adicional en su práctica laboral. También se investigó como esa diversidad está abordada en sus clases y si ellos conocen el examen Celpe-Bras. A partir del análisis de las respuestas del cuestionario, proponemos una reflexión sobre posicionamientos teóricos que involucran la formación de profesores en lo que se refiere al abordaje de la diversidad lingüística en la enseñanza de lengua portuguesa, como también el plurilingüismo en Brasil.

Palabras clave: portugués brasileño; lengua adicional; enseñanza de portugués.

Introdução

Desde 2004, a língua portuguesa vive um período de crescimento cultural, bem como de divulgação, tanto no Brasil quanto no mundo. Fatores como a ampliação do letramento de boa parte da população, a inserção dos países na sociedade internacional e o crescimento da classe média – o que possibilitou uma produção e um consumo cultural mais letrado –, foram decisivos para fomentar maior interesse dos estrangeiros pelos países de língua portuguesa. Esse interesse também trouxe maior disposição para aprender o português como língua estrangeira e/ou adicional (OLIVEIRA, 2013).

No Brasil, o crescimento na oferta de cursos de português e a implantação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) do Ministério da Educação são exemplos desse período promissor. Em consonância com esse momento, as licenciaturas em Letras das instituições de ensino superior estão implementando, em suas grades curriculares, disciplinas sobre o Português como Língua Adicional (PLA) e/ou Português como Língua Estrangeira (PLE) de forma a contemplar uma lacuna existente na formação dos futuros professores de língua portuguesa. Essa ação pode ser comprovada, por exemplo, com a nova grade dos cursos de Letras (Português e Espanhol; Português e Inglês) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que entrou em vigor no segundo semestre de 2018.

Em razão do exposto, nossa proposta é apresentar parte do resultado de uma pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFTM desde 2016. A primeira etapa dessa pesquisa foi publicada em 2017 na revista *Estudos Linguísticos* com o título “Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional”. Na segunda etapa, elaboramos e aplicamos um questionário para diagnosticar conceitos que os professores da Educação Básica, que são alunos do mestrado profissional, têm sobre a diversidade linguística do português no Brasil e no mundo e também sobre o conceito de língua adicional. Também foi investigado como essa diversidade é abordada em suas aulas e se eles têm conhecimento do exame Celpe-Bras. Esse questionário foi proposto como parte da avaliação diagnóstica da disciplina optativa “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional”, que faz parte da grade curricular do Profletras. É útil pontuar que os temas abordados nessa avaliação são discutidos ao longo das aulas da disciplina com aportes teóricos específicos. A avaliação diagnóstica tem se mostrado eficaz para iniciar as discussões teóricas sobre a língua portuguesa e seu ensino.

Formação da diversidade linguística e ensino do português no Brasil

Embora já se tenha reconhecido a variabilidade linguística como algo natural e inerente às línguas (LABOV, 2008 [1972], entre outros) e os documentos oficiais brasileiros, norteadores de ensino da língua portuguesa na Educação Básica – como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998, 2000), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), Matriz de Referência do ENEM (INEP), edital de seleção de obras para o Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLD) (BRASIL, 2019) –, indiquem a necessidade de um tratamento adequado das variações linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004), o reconhecimento da sócio-história do Português Brasileiro (PB) e das diferentes línguas faladas no país como um patrimônio cultural e linguístico ainda é pouco abordado em sala de aula.

Isso ocorre, principalmente, por ainda haver inúmeras crenças negativas sobre a língua – e seus usos e usuários –, que se perpetuam e criam barreiras no processo de ensinar e aprender a língua portuguesa. Tais crenças, como, por exemplo, acreditar erroneamente que o Brasil é “um país monolíngue, porque seu povo só fala a língua portuguesa” ou que “existe uma variedade do português melhor do que outra”, são resultantes, muitas vezes, do desconhecimento dos próprios professores da Educação Básica sobre a diversidade linguística do português no Brasil e no mundo. Além do mais, esses temas raramente estão presentes no cotidiano do ensino da língua na sala de aula, principalmente da Educação Básica.

Soma-se a isso, no cenário atual, um aumento de imigrantes nas escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA, 2013), o que torna a diversidade linguística e cultural mais evidente, exigindo-se ainda mais uma formação docente diferenciada para atender as novas

demandas que surgem no ambiente escolar. Segundo Oliveira (2013), a imigração é uma tendência a se multiplicar no Brasil e no mundo em razão, por exemplo, do mercado de trabalho, que tem sido uma das motivações para a presença de estrangeiros, ou ainda em razão de questões sócio-político-econômicas de países vulneráveis, obrigando pessoas a migrarem para outros países, como o Brasil. Diante desse contexto plural, se não houver ações, de preferência nas escolas, que visem a adotar medidas capazes de acolher diferentes línguas e culturas, e se as escolas não se prepararem para acolher essas diferenças, o risco que se corre não é apenas o da dificuldade de conviver com o outro, mas também o do aumento da intolerância, que pode suscitar a violência. Essa discussão, inclusive, foi tema da redação do exame Enem em 2012, cuja temática foi “Os Movimentos Imigratórios para o Brasil no século XXI”. Esse dado corrobora a necessidade de discutirmos tais temáticas no ambiente escolar e universitário com o intuito de contribuir para uma formação mais consistente dos professores, que permita o debate sobre a compreensão e a aceitação do diferente, principalmente quando este se refere aos alunos na sala de aula.

Consideramos, então, que a diversidade linguística é um tema que deve estar presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica que atuam nas escolas brasileiras do século XXI. Isso porque o professor de língua portuguesa deve, entre outras ações: (i) reconhecer e trabalhar, em sala de aula, as características e as peculiaridades do Português Brasileiro; e (ii) tornar seus alunos mais sensíveis à diversidade cultural e linguística, incluindo a presente em sala de aula (FARACO, 2008). Assim, diante dessa problemática, parece-nos urgente refletir sobre a diversidade linguístico-cultural da língua portuguesa no Brasil e no mundo e relacioná-la ao ensino, sobretudo na formação do (futuro) professor. Para isso, é importante também, como fizemos neste artigo, conhecer o que pensam os professores de língua portuguesa sobre a diversidade e como trabalham este tema em sala de aula.

Por diversos fatores históricos e sociais (MATTOS E SILVA, 2008, 2009) ocorridos no Brasil desde o seu descobrimento, a língua majoritariamente em uso em nosso território é a língua portuguesa. Entretanto, essa língua, como quaisquer outras, não é isenta de variação. De acordo com Alkmim (2001, p. 33), seguindo a teoria da variação laboviana, “língua e variação são inseparáveis” e tal tendência faz jus à própria diversidade humana, que emprega os recursos linguísticos de diferentes formas, buscando atender diversos propósitos comunicativo-interacionais. Assim, se as línguas são marcadas pela diversidade, conseqüentemente, essa diversidade segmenta a língua em diversas normas. De acordo com Mattos e Silva (2006, p. 230), “pode-se hoje demonstrar que convivem, no Brasil, as ‘normas vernáculas’ ou o ‘português popular brasileiro’; as ‘normas cultas’ ou o ‘português culto brasileiro’ e, no horizonte, paira [...] a ‘norma padrão’”.

Sendo assim, no ensino de língua portuguesa, o professor deve considerar as diferentes normas presentes no Brasil, que, em geral, constituem o Português Brasileiro. Ademais, são essas normas que fazem o português no Brasil ser diferente das outras variedades,

como a europeia (Portugal), a asiática e a africana. As normas vernáculas do PB fazem parte do repertório linguístico de segmentos populares da sociedade brasileira e são marcadas de forma mais intensa pela variação, que é alvo de forte estigma social. Já as normas cultas (MATTOS E SILVA, 2006) são utilizadas pelos segmentos brasileiros de maior prestígio socioeconômico. O termo “culto”, segundo Mattos e Silva (2006), atribuído à norma linguística da população de maior prestígio socioeconômico, está diretamente atrelado à cultura escrita, evidenciando o distanciamento das duas comunidades/normas (popular e culto) linguísticas em relação ao acesso aos bens culturais da sociedade. Ainda sobre a norma culta, Faraco (2008, p. 37) complementa que ela se caracteriza como um “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Com base nessas concepções, podemos inferir que há variações de nossa língua para cada grupo social do qual fazemos parte.

Cabe mencionarmos ainda, sucintamente, a norma padrão, que não representa nenhuma norma falada no Brasil, mas é apenas uma concepção idealizada e, de certo modo, uma diretriz para o controle da representação escrita da língua, “sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo” (MATTOS E SILVA, 1995, p. 14). Faraco (2008) apresenta uma abordagem histórica do nome dado à norma padrão, nomeada por causa da necessidade de unificar a língua na sociedade feudal dos novos Estados Centrais Modernos (Europa), para excluir os dialetos regionais e se falar uma única língua, no intuito de criar um instrumento político-linguístico. Dessa forma, para Faraco (2008, p. 73), norma padrão é “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização lingüística”³.

Para não acentuar as diferenças de valores (muitas julgadas, dicotomicamente, como corretas ou erradas) em relação às normas linguísticas cultas e vernáculas no Brasil, pesquisadores da área dos estudos linguísticos têm apontado o conceito de contínuo linguístico. Dentre eles, podemos citar Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), cujo argumento explícita que “[...] a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito”, além da crença equivocada de que existem limites rígidos entre as normas. A autora propõe (BORTONI-RICARDO, 2004) a interpretação das interações verbo-sociais com base em três contínuos em contraponto à análise polarizada/dicotômica da língua: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoramento estilístico. O contínuo linguístico, nessa teoria, é considerado como uma linha contínua em que transitam as normas vernáculas e as cultas em termos de adequação do registro às mais diversas situações sociocomunicativas. Nesse contínuo, dependendo da situação em que se encontra o falante, pode ocorrer, inclusive, uma interpenetração entre essas normas. Nessa perspectiva, não se pode afirmar que existe a superioridade de certos usos linguísticos em detrimento de outros.

3 Nas citações deste artigo, mantivemos a ortografia idêntica à obra original, incluindo uso do trema em “u”.

É pertinente ainda reconhecermos que essas diferentes normas constitutivas do português no Brasil são resultantes da sua construção social, histórica e cultural (MATTOS E SILVA, 1993, 2006), ou seja, a realidade linguística brasileira e a configuração de sua identidade podem ser entendidas quando retomamos alguns fatos da história externa do PB, como, por exemplo, o intenso contato entre línguas ocasionado pela presença marcante de diferentes etnias no Brasil durante os quatro primeiros séculos de formação de nosso país⁴. É por essa razão que Houaiss (1985, p. 91) já chamava atenção para o fato de que o Brasil “nasce com a diversidade”, o que, de certo modo, faz-nos inferir que, no processo de formação do português no Brasil, saímos de um “multilinguismo generalizado” para sermos um país “multidialeto”, com “multilinguismo localizado”, para usarmos expressões de Mattos e Silva (1993). É por isso que, para entendermos a diversidade linguística presente no Brasil, é necessário retomarmos a participação dos diferentes povos que contribuíram para a formação do Português Brasileiro.

Em relação à participação indígena na formação do PB, Mattos e Silva (1993, 2006) comenta sua forte presença no período de colonização portuguesa. Tal fato também pode ser observado quando consultamos documentos da época, principalmente os do século XVI, como as cartas de jesuítas ou tratados entre Portugal e Brasil. Numericamente, principalmente na primeira metade do século XVI, a população indígena era maior do que a dos portugueses colonizadores, o que obrigou estes últimos a aprender a língua dos tupinambás, ocorrendo, assim, uma situação de bilinguismo. Entretanto, à medida que a colonização portuguesa no Brasil continuou, algumas ações dos colonizadores provocaram “mudanças no cenário que impedia a difusão do português, facilitando seu processo de implementação [da língua portuguesa] paulatina no território brasileiro” (NOBRE, 2018, p. 3095). Segundo Nobre (2018, p. 3095), um exemplo disso foram:

[...] ações como a do governador-geral Mem de Sá, que, em 1557, eliminou mais de 130 aldeias dos tupinambás do Recôncavo Baiano; ações como a que dizimou os tupinambás das capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro (informações que encontramos, entretanto, nas cartas XIV e XV, de Vilhena (1969 [1798-1799]), e em documentos transcritos por Mott (2010), em artigo riquíssimo sobre o sul da Bahia, levantam sérias dúvidas sobre a intensidade dessa dizimação); e ações, na capitania de Pernambuco, como a de seu donatário, Duarte Coelho, que dizimaram os índios ao longo de 300km de costa.

Nobre (2018) também destaca o fato de que, nos primeiros dois séculos da colonização no Brasil, outras línguas europeias estiveram presentes. Para o autor, nos séculos XVI e XVII, foram falados no Brasil: o castelhano, o italiano, o inglês, o francês e o holandês.

4 Embora não seja foco deste artigo, obviamente, não poderíamos deixar de mencionar outros aspectos da história externa do PB que fazem parte da sua formação, como o precário sistema educacional brasileiro e o ruralismo da sociedade brasileira (MATTOS E SILVA, 2008).

De acordo com Nobre (2018), a presença francesa, nesses primeiros séculos, deixou, principalmente no Rio de Janeiro (1555-1567) e no Maranhão (1612-1615), vestígios na toponímia local. O holandês deixou maiores vestígios no Nordeste, principalmente na Paraíba e no Rio Grande do Norte, devido à invasão holandesa de 1630 a 1653. Nesses estados, o contato entre holandeses e portugueses favoreceu influências na toponímia (nomes de lugares), na antroponímia e no vocabulário coloquial do português daquelas regiões. Já os espanhóis, segundo Nobre (2018), estiveram presentes desde o início da colonização em nosso país, e tinham sob seu domínio regiões que hoje se localizam no Sul do Brasil, principalmente os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Entretanto, cabe ressaltar que eles também participaram dos primeiros momentos da colonização em outras regiões, como o estado de São Paulo, tanto como colonos quanto como missionários (como exemplo, podemos citar o padre espanhol Anchieta).

Com relação à presença africana no Brasil, esta foi mais marcante, pois os africanos eram mão de obra escrava. Não podemos afirmar precisamente o ano em que os primeiros africanos foram trazidos para o Brasil, mas o que se sabe é que, em 1549, o tráfico negreiro foi oficializado. A partir de então, a relação entre África e Brasil esteve presente não só no processo de colonização brasileira, mas também após a proclamação da independência, em 1822, de modo que os africanos estão na base da formação da nação brasileira. Também não sabemos exatamente quantas línguas africanas chegaram ao Brasil a partir de 1549, porém, a estimativa de Petter (2006) é de terem aportado em território brasileiro, aproximadamente, de 200 a 300 línguas africanas.

Segundo Petter (2006), a predominância da etnia negra no Brasil foi notável, principalmente, no século XVIII. Documentos analisados pela pesquisadora apontam que, em 1700, a população total do Brasil era de aproximadamente trezentas mil pessoas, das quais cem mil eram brancos e cento e setenta mil escravizados de origem africana. Essa concentração de africanos no Brasil continua no período de 1700-1800 com as descobertas auríferas no estado de Minas Gerais, acarretando a necessidade de mão de obra para além do que havia sido necessário com a cultura de cana de açúcar.

Dessa forma, nos primeiros séculos de construção da nação brasileira, temos, na base da pirâmide populacional, os indígenas, os africanos e os afrodescendentes, de modo que a maneira como eles falavam contribuiu bastante na construção do PB. Mattos e Silva (2006) aponta, ainda, que, no século XVIII, também vieram muitos portugueses para o Brasil, acreditando na riqueza fácil que o ciclo do ouro oferecia, fato que também deixou marcas linguísticas ao português do Brasil.

Outro fator externo importante para a constituição da norma brasileira ocorreu no século XIX, com a vinda de imigrantes europeus e asiáticos para trabalharem no Brasil, principalmente nos estados das regiões Sul e Sudeste. Tais estrangeiros adquiriram a língua portuguesa sob condições especiais, como língua adicional, mas livres de

normatizações. A chegada dos imigrantes de diversas nacionalidades, a partir do século XIX, contribuiu, indubitavelmente, para a ampliação da situação plurilíngue e dialetal brasileira.

Outros fatores sócio-históricos (e culturais) também foram importantes para a formação do PB, como fatores ligados à escolarização (ou a sua falta) no período de formação da nação brasileira, bem como a predominância do sistema rural, mas não iremos nos deter aqui nessas questões. O que buscamos evidenciar neste artigo, com a breve retomada histórica da constituição do PB, é a importância de o professor de língua portuguesa ter conhecimento dos fatos que levaram à formação da nossa língua e da nossa identidade, e, principalmente, o fato de que sempre estiveram presentes no Brasil diferentes línguas e culturas.

Afinal, é fundamental considerarmos as influências lexicais e gramaticais de outras línguas na constituição do PB, com especial destaque para as línguas indígenas e africanas. Entretanto, isso nem sempre é abordado em sala de aula na Educação Básica, pois, como veremos na análise dos nossos dados obtidos pelas respostas do questionário aplicado, alguns professores da Educação Básica, por exemplo, ignoram a presença indígena em território brasileiro, principalmente suas contribuições históricas, culturais e linguísticas.

Assim, no ensino do Português Brasileiro, seja como língua materna, seja como língua adicional – conceito abordado na próxima seção –, acreditamos ser relevante que o professor se aproprie de conhecimentos que devem ser levados para suas aulas com questões relacionadas à diversidade linguística, aos fatores sócio-históricos e culturais externos presentes na formação do PB e à pluralidade de normas que constituem a língua portuguesa no Brasil. Conforme sugere Bagno (2006, p. 19), devemos, ainda, considerar que o reconhecimento da

[...] existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão.

Com isso, alinhando-nos com o que defende Bagno (2006), é fundamental que escolas e instituições responsáveis pela formação inicial e continuada do professor desmistifiquem crenças infundadas, como a da unidade da língua portuguesa no Brasil, reconhecendo a verdadeira diversidade linguística brasileira e também outras línguas e culturas presentes em território nacional. Por isso, como já mencionado, temos como objetivos gerais, neste artigo, identificar e refletir sobre alguns pontos frágeis na formação continuada

de professores de língua portuguesa no Brasil no que se refere à diversidade linguística e reflexões feitas a partir da abordagem do português como língua adicional e/ou estrangeira.

Língua Estrangeira (PLE) ou Língua Adicional (PLA)?

Além das questões relacionadas ao ensino do Português Brasileiro (PB) e à diversidade linguística e cultural presente no território brasileiro, também consideramos relevante que o professor de língua portuguesa da Educação Básica compreenda a diferença, embora não consensual, entre os conceitos de língua adicional e língua estrangeira (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Isso é importante devido, principalmente, ao aumento da presença de imigrantes nas escolas brasileiras. Além disso, é de extrema pertinência que o professor saiba da existência do Celpe-Bras e de seu funcionamento. Afinal, trata-se do único exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira que explora características linguísticas e culturais brasileiras dentro de práticas sociais concretas (SCHLATTER, 1999).

Alguns pesquisadores, até mesmo dentro de perspectivas linguísticas distintas (como MOITA-LOPES, 1996, 2003; CORACINI, 2007; BERTUCCI BARBOSA; FREIRE, 2017 entre outros), evidenciam, por meio de suas investigações, que ainda há muito a se fazer em relação à formação inicial e continuada dos professores de línguas sobre os temas abordados neste artigo. Entre as ponderações, está o fato de ainda haver, nos cursos de licenciaturas em Letras, pouca preparação dos futuros professores para enfrentar contextos pluriculturais e plurilíngues⁵, bem como a diversidade linguística do Brasil. Vale ressaltar que esse é um dos motivos pelos quais o Mestrado Profissional em Letras, que visa à formação continuada dos professores, tem/inclui em seu currículo, por exemplo, a disciplina “Produção de materiais de português como língua adicional”, cujas aulas e debates permitem refletir e investigar sobre tais temas.

Segundo Coracini (2007), disciplinas que visem a discussões críticas sobre o ensino da língua, como Linguística Aplicada e Sociolinguística Educacional, e produção de materiais didáticos são essenciais nos cursos de licenciaturas. Essas discussões podem, dependendo de como são abordadas, sensibilizar os (futuros) professores para o rico e complexo contexto sociolinguístico que os espera em muitos dos ambientes

5 Neste artigo, adotamos o termo plurilinguismo por se adequar ao propósito de nossas reflexões sobre o ensino do português brasileiro, pois nos alinhamos à ideia defendida pelo linguista Louis-Jean Calvet de que não existe um país monolíngue. Afinal, todos nós convivemos com várias línguas ou com as várias formas de uma mesma língua em nossa sociedade. Para Calvet, há duas formas de conceber o plurilinguismo: em primeiro lugar, “comme un phénomène individuel (un individu plurilingue, qui manie plusieurs langues, vit entre plusieurs langues, parce qu’il est issu d’un couple bilingue, ou qu’il a beaucoup voyagé ou beaucoup étudié)”; e em segundo, “comme un phénomène collectif (une communauté plurilingue, dans laquelle coexistent plusieurs langues)”.

onde exercerão sua prática docente. Assim, partilhamos dos apontamentos de Coracini (2007, p. 126) quando afirma que o docente “precisa estar preparado para lidar com os conflitos em sala de aula” e que esses conflitos, juntamente com a falta de preparo do professor, acabam gerando estigmas e preconceitos que são vivenciados pelos alunos na Educação Básica de forma geral.

No cenário atual, em que podem estar presentes em sala de aula diferentes normas linguísticas do PB, além de outras línguas, é fundamental saber considerar, na preparação de materiais didáticos e nas avaliações realizadas em classe, a distinção entre língua adicional e língua estrangeira. Tradicionalmente, em um primeiro momento, estabeleceu-se a diferença entre língua estrangeira e segunda língua. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que vive o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na Polônia; o português seria, para o aluno polonês, uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que vive o aprendiz, ela seria, então, definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno polonês que estuda português no Brasil.

A não exatidão do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente observada, principalmente quando se levam em consideração as características sociais e culturais do aluno. Muitos alunos vivem essa situação – como filhos de imigrantes, índios, surdos, pois já conhecem mais de uma língua, por exemplo. Afinal, podemos ter um aluno polonês que, além de viver no Brasil para estudar português, comunica-se em sua língua materna (polonês) e ainda fala inglês. Nessa situação descrita, esse aluno teria o português não como segunda língua, mas como terceira. Ademais, também é problemático considerar língua “estrangeira” (no sentido de “estranho”), por exemplo, a língua alemã no Brasil, pois, apesar de ser considerada uma língua estrangeira (por ser a língua oficial da Alemanha), há comunidades no Brasil, em que, além do português, fala-se também o alemão. Nesse contexto, um aluno, que pode estar em uma escola bilíngue no Brasil e estudar alemão, não tem a língua alemã como estrangeira, mas como outra língua apreendida juntamente com português (alemão não seria língua estrangeira, neste caso).

Assim, considerando essas e outras problemáticas, quando nos propomos a ensinar uma língua para quem já tem conhecimento de pelo menos uma, surge a questão de como nomear essa outra língua. É o caso do que acontece com os imigrantes que estão no Brasil. Segundo Schlatter e Garcez (2012), todos já temos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, a língua dos pais imigrantes ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, em

Ademais, de acordo com Leonarda Jacinto José Maria Menezes, plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura, conceito que dialoga diretamente com os contextos aqui mencionados.

uma definição mais adequada, uma língua que podemos nomear de “adicional”. Dessa forma, o emprego do termo “adicional” parece-nos mais apropriado porque não há necessidade de se detalhar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características linguísticas individuais do aluno (segunda ou terceira língua)⁶.

Para Schlatter e Garcez (2012), a “adição” de outra língua às línguas que o aluno já possui deve, idealmente, gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho, de estudo ou de convivência social (lazer). A língua adicional seria, nessa concepção, uma espécie de distribuição complementar com a língua materna, que será (ou não) preferencialmente utilizada em outros contextos do indivíduo, tais como, na vida familiar, com os amigos, nos serviços públicos.

Dessa forma, no Brasil, quando consideramos que um aluno tem o português como língua adicional, defendemos também a concepção de que seu ensino é um direito com benefícios para toda a sociedade. Nessa perspectiva, negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, impedindo-o de exercer sua cidadania, é uma forma de atrasar o desenvolvimento de um país com nítidos contextos plurilíngues e pluriculturais no mundo atual.

Procedimentos metodológicos

Para parte da pesquisa desenvolvida em 2018, continuando investigações realizadas desde 2016 sobre o tema, elaboramos e aplicamos, como já mencionado, um questionário com oito questões abertas, são elas: 1) Exponha seu conhecimento sobre a origem sócio-histórica da Língua Portuguesa; 2) Disserte sobre o que você entende por diversidade linguística; 3) Reflita sobre a diversidade linguística da Língua Portuguesa no Brasil e no mundo; 4) Explique como a diversidade linguística da Língua Portuguesa é contemplada em suas aulas; 5) O que você entende por política linguística e como você a percebe na prática pedagógica da escola; 6) O que você compreende por “Língua Adicional”; 7) Você conhece o Celpe-Bras? Explique o que é e como funciona; 8) Após ler o fragmento de um texto jornalístico entregue pela professora, disserte sobre a situação vivida pela

⁶ É útil destacar que existe a opção de dizer “segunda língua” (e não “língua segunda”), em contexto “internacional”, para indicar todas as línguas que foram aprendidas depois da primeira (L1 ou língua materna). Há ainda uma disciplina intitulada “Second Language Acquisition” (SLA), traduzida para o português como “Aquisição de Segunda Língua”, que discute teorias relacionadas à aquisição das línguas. Ademais, este também é o título do livro de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, publicado pela Parábola Editorial em 2014, que aborda, no contexto brasileiro, algumas das teorias mais conhecidas nessa área de pesquisa.

menina síria na escola e o porquê de sua dificuldade. Coloque-se no lugar da professora da menina, o que você faria?⁷

Nosso principal objetivo, com aplicação do questionário, foi diagnosticar conceitos e conhecimentos que os professores da Educação Básica, alunos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) de uma universidade pública do Triângulo Mineiro – professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental –, têm sobre a diversidade linguística do português no Brasil e no mundo e sobre sua abordagem em sala de aula. Além desse tema, na questão de número 6, investigamos o conhecimento dos participantes sobre a língua adicional, o que nos possibilitou revisar o conceito de língua materna, língua franca, língua nacional e transnacional, língua oficial, língua segunda e língua estrangeira; e na questão de número 7, avaliamos o conhecimento dos participantes acerca do Celpe-Bras.

Esse questionário, com as mesmas oito questões, foi aplicado em dois momentos distintos⁸, em uma sala de aula da universidade, no âmbito da disciplina optativa intitulada “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional”. Essa disciplina faz parte da grade curricular do Profletras aprovada pela CAPES e tem carga horária de 45h/a. Tivemos como participantes da pesquisa um total de 14 alunos, que foram nomeados por letras alfabéticas para que suas identidades sejam preservadas.

A primeira aplicação do questionário ocorreu no primeiro dia de aula, antes de os alunos-professores terem contato com o conteúdo da disciplina. O segundo momento aconteceu no último dia de aula, após as leituras dos aportes teóricos e das discussões sobre os temas abordados na optativa. Nessa segunda aplicação do questionário, optamos pela reescrita das respostas anteriormente elaboradas pelos alunos-professores. Nossa intenção também foi a de verificar se, após os debates realizados durante o desenvolvimento da disciplina, os respondentes alterariam concepções ou conhecimentos e/ou apontariam novos saberes sobre diversidade linguística, constituição do PB, língua adicional etc.

Após aplicarmos os questionários, analisamos as respostas quanti e qualitativamente. Inicialmente, realizamos o levantamento quantitativo, por meio de tabelas no Excel, de respostas e de indicações dadas pelos mestrandos na primeira e na segunda aplicação

7 Para responder a questão de número 8 (oito), entregamos aos alunos-professores fragmentos, mais exatamente, 5 (cinco) parágrafos de um total de 12 (doze), do texto “Autista, não: imigrante” de Vitor Hugo Brandalise, publicado no caderno Educação do jornal *O Estado de S. Paulo* em 19 de março de 2017. Nesta matéria, Brandalise discorre sobre crianças imigrantes, ainda em fase de adaptação, que são tratadas por escolas de São Paulo como casos de saúde mental.

8 O questionário aplicado nos dois momentos distintos continha as mesmas 8 (oito) questões. Para a reescrita, os alunos-professores tiveram acesso às respostas da primeira aplicação para que pudessem revisá-las após as leituras e os debates proporcionados pela disciplina.

do questionário (por exemplo, quantificamos definições e citações de comunidades que se repetiam nas respostas). Em seguida, realizamos ponderações qualitativas das respostas dadas (MINAYO, 2007), por meio da análise de conteúdos e de conceitos que apareceram nas respostas produzidas pelos mestrandos na primeira e na segunda aplicação (reescrita) do questionário.

Cabe destacar que, das oito questões, duas não serão abordadas nesse artigo, são elas: a de número 5 sobre o conceito de política linguística e sua prática em sala de aula; e a de número 8 que aborda um fragmento jornalístico sobre a situação de uma menina síria em sala de aula. As demais questões versavam sobre a origem sócio-histórica da Língua Portuguesa, a diversidade linguística do Português Brasileiro (PB) e sua abordagem em sala de aula, o conceito de Língua Adicional e o exame Celpe-Bras. É sobre esses temas que a análise na próxima seção se deterá, com o intuito de propor um breve panorama, no contexto delimitado, sobre a diversidade linguística no ensino do português como língua adicional e/ou estrangeira.

Leitura e análise das respostas do questionário avaliativo

Antes de apresentarmos a análise das respostas sobre a diversidade linguística do português brasileiro, interessa-nos expor brevemente algumas das respostas acerca do conhecimento dos alunos-professores no que se refere à formação sócio-histórica da língua portuguesa, abordada na primeira questão do questionário. Nesse momento, o objetivo era mapear o que eles conheciam sobre o tema para iniciar as leituras e os debates sobre diversidade linguística, pontuando como as línguas neolatinas surgiram a partir de uma intensa pluralidade de línguas e culturas de povos que se fizeram presentes por muitos séculos na Península Ibérica. Na primeira aplicação, as respostas evidenciaram que os alunos-professores tinham pouquíssimo contato com a temática. Os alunos A e B, por exemplo, afirmaram que o português nasceu a partir “do latim e do grego”, confundindo influência com origem da língua. Das 14 respostas, dois alunos assumiram não saber nada sobre a origem da língua portuguesa e da constituição do PB e dez apenas afirmaram que o português “nasceu” do latim e/ou do latim vulgar. Apenas um pontuou que o português sofreu influência léxica do árabe, sem especificar o porquê. Outros alunos reconheceram que o francês, o italiano e o espanhol têm a mesma origem do português, ou seja, derivaram do latim. No entanto, outros defenderam que o português sofreu influência do francês, italiano e espanhol em sua formação, como se todas essas línguas não tivessem surgido sob um mesmo contexto social, histórico e cultural com raízes comuns.

A partir das respostas, percebemos que era necessário retomar, mesmo que sucintamente, a origem sócio-histórica da língua portuguesa e suas especificidades, como, por exemplo, a convivência geográfica, bem como linguística e cultural, dos povos conquistados pelos romanos com os povos do norte da Europa e os árabes. As leituras sobre esse

período de formação, a partir de uma perspectiva histórica, interessaram sobremaneira aos alunos-professores, pois era uma lacuna que eles tinham na contextualização da origem e formação das línguas da Península Ibérica. Uma das novidades, para eles, foi estudar a presença dos árabes na península de 711 a 1492, ou seja, oito séculos, tempo superior à invasão dos romanos, visigodos e outros povos provenientes, principalmente, do norte do continente europeu. Surgiu, assim, certa curiosidade sobre a influência do árabe no léxico, o que os motivou a buscar palavras da língua portuguesa cuja origem se relacionasse com a cultura árabe, como *almofada*, *saguão*, *açúcar*, *berinjela*; além de outros vocábulos que evidenciam intensa convivência cultural, como alguns objetos decorativos: *tapete*, *cortina*, *azulejo* etc. Esse interesse pode ser comprovado na revisão e reescrita da questão, em que a maioria dos alunos mencionou a influência árabe, além da latina⁹, na formação da língua portuguesa na Península Ibérica, tema que os alunos admitiram não conhecer a ponto de refletir sobre as diferenças do português europeu e do brasileiro. Como exemplo, inserimos a seguir a reescrita da resposta do aluno A, que afirmou:

[a língua] sofre influência também dos germânicos que de 409 a 711 d.C. imigraram para a Península contribuindo para uma diferenciação regional da língua que não é falada de modo uniforme. A partir de 711 acontece a invasão moura sendo imposto o árabe, mas a população continua a falar o romance. No entanto a língua vai sofrendo mudanças e influências árabes. (Fragmento aluno A)¹⁰.

Após a questão sobre a origem sócio-histórica da língua, pedimos aos alunos-professores que refletissem sobre o conceito de diversidade linguística, a formação do Português Brasileiro (PB) e a diversidade linguística do português no Brasil e no mundo, bem como a presença dessa diversidade em suas aulas. Nessas questões, os alunos demonstraram

9 Para o debate sobre a formação histórica e linguística da Península Ibérica, foi sugerida a leitura do artigo "Breve Histórico da Península Ibérica" de Nilsa Areán-García, publicado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos na *Revista Philologus*, n. 45, em 2009. Trata-se de um texto que apresenta de forma didática, inclusive com o recurso de mapas, as invasões ocorridas no período de 210 a.C, data da chegada dos romanos na península, até a concretização da reconquista cristã por Fernando e Isabel, conhecidos como reis católicos, em 1492. Esse artigo foi sugerido porque os alunos-professores demonstraram desconhecer fatos essenciais sobre a formação histórica da língua, conseqüentemente da cultura, do português na Europa. Após essa primeira leitura, foram discutidas especificidades históricas da formação da língua portuguesa no Brasil, inclusive com a abordagem de fatos históricos, como a expulsão dos jesuítas com o decreto do Marquês de Pombal, que contribuíram para o apagamento das línguas e culturas indígenas, e dos ideais românticos a partir do século XIX que fortaleceram os debates e a instituição da língua e da cultura nacional.

10 Os fragmentos dos textos de todos os alunos-professores mantiveram a escrita original, ou seja, não houve correção textual para a inserção de citação no artigo.

pouco conhecimento sobre a presença da língua portuguesa nos continentes africanos e asiáticos. Do total de 14, apenas três alunos mencionaram sua presença na Ásia e na África, destacando países como Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Cabo Verde. Ainda que tenham citado esses países, os alunos demonstraram muita dificuldade em expor quais seriam as especificidades da diversidade nos diferentes continentes. Essa mesma dificuldade reflete-se no que se refere à influência das línguas indígenas na constituição da diversidade linguística do português no Brasil: apenas dois alunos lembraram-se da existência dessas línguas como um dos aspectos linguísticos determinantes para a formação das variedades linguísticas em território brasileiro.

Após as aulas, na reescrita, houve uma revisão atenta, o aluno A, por exemplo, afirmou, antes das leituras e debates, que a diversidade linguística está relacionada a questões sociais e culturais de cada grupo, destacando que há prestígio da norma culta da língua em classes sociais mais altas. Na reescrita, esse mesmo aluno reconhece o contato da língua portuguesa com as línguas indígenas e africanas em território nacional, além de ressaltar diversos países em que essa língua é falada, como, por exemplo, Angola, Moçambique e Timor Leste. Na revisão dessa questão, o que mais parece ter impressionado os alunos foi saber que ainda são faladas por volta de 170 línguas indígenas no Brasil. Dois alunos (C e F) refletem sobre o português ser considerada a única língua comum no Brasil, o aluno F ainda conclui que a língua, definitivamente, não é homogênea, e que o melhor seria falar em “línguas portuguesas” – e não língua portuguesa –, como podemos comprovar nos fragmentos abaixo:

Criou-se em nosso imaginário uma comunidade constituída basicamente pelas “três raças formadoras” (o português, o indígena e o negro), mas expressando-se em uma língua comum – o português. Essa imagem, no entanto, não expressa a realidade do que ocorre em inúmeras regiões do país, onde vários grupos de brasileiros falam também outras línguas que expressam visões de mundo, valores e significados fundamentais para a história e a identidade desses grupos e da própria nação. (Fragmento aluno C).

A Língua Portuguesa pode ser definida como um polígono multifacetado, resultante da contribuição da língua de diversos povos que aqui estiveram. Assim, a Língua Portuguesa como a conhecemos hoje é resultado de uma gama incontável de contribuições de povos portugueses, indígenas, africanos e imigrantes que aqui se instalaram e contribuíram com suas tradições e culturas para formação da nossa língua. Temos ainda que lembrar [que o Brasil] não é um território monolíngue, mas multilíngue, no qual convivem cerca de 200 línguas, sendo 170 indígenas [...] mais adequado seria nos referirmos à “Línguas Portuguesas” [...] (Fragmento aluno F).

Na revisão e reescrita de sua primeira resposta, o aluno C percebe que a imagem de uma língua única – o português – em território brasileiro não expressa a complexidade linguística e cultural dos povos que contribuíram para a construção de nossa identidade: o português, o indígena, o negro, entre outros. Assim, o aluno, sem afirmar explicitamente, corrobora a ideia de que o Brasil não é um país monolíngue. O aluno F confirma essa leitura de forma mais incisiva ao afirmar que nosso país não é um território monolíngue, quando se considera a convivência das diversas línguas indígenas faladas atualmente e as contribuições dos povos africanos e dos imigrantes.

No que se refere ao conceito de diversidade linguística no Brasil, grande parte dos alunos reconhece que ela é marcada por fatores econômicos, socioeconômicos e geográficos, além do gênero e da idade. O aluno F, mencionado anteriormente, foi o único a propor uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, afirmando que a diversidade linguística

[...] deve ser entendida como um conjunto de variações da língua que dependem de diferentes fatores: culturais, regionais, sociais, etários e gênero, estando presente na escrita e na fala. É a diversidade que evidencia a identidade de cada grupo, que se manifesta pelas singularidades no uso da língua. A diversidade reflete o meio no qual ela se desenvolve, por isso é alvo de preconceito e estigma social, que se manifesta através do preconceito linguístico. (Fragmento aluno F).

Em relação à revisão desta questão, a reescrita foi incipiente, pois os alunos demonstraram, de maneira geral, pouca aderência às reflexões propostas pela disciplina. Percebemos que ainda é necessário apresentar mais fatos e estudos sobre a constituição do português no Brasil para que os alunos/professores consigam apropriar-se dessa discussão e defender suas próprias reflexões.

Sobre a abordagem da diversidade linguística nas aulas de língua portuguesa, a maioria dos mestrandos indicou apenas a necessidade de ensinar ao seu aluno na escola a variante culta do português e sua adequação em diversos espaços e ambientes, não mencionando a necessidade de considerar as outras normas, incluindo as vernáculas¹¹,

11 Recuperando as discussões sobre normas linguísticas, é importante destacar que não podemos conceber norma linguística sem antes reconhecer que as línguas variam e mudam com o tempo e que, em cada época, normas vernaculares (ou populares) e normas cultas competem com normas de sincronias passadas, como se existissem diferentes normas ou gramáticas em competição em um mesmo período de tempo. O conceito de norma, como já apontando neste artigo (subseção “Formação da diversidade linguística e ensino do português no Brasil”), é bastante polissêmico e polêmico, envolvendo diferentes variáveis e motivações. Para Faraco (2008), a norma(s) culta(s) é um conjunto de regras e padrões linguísticos usados por falantes letrados em contexto de maior monitoramento. É considerada a variedade linguística de maior prestígio. Já a(s) norma(s) vernacular(es) ou popular(es), segundo Mattos e Silva (2006), consiste(m) no conjunto de regras

em suas aulas para evitar situações de preconceito linguístico. Na primeira escrita, antes das aulas e debates propostos pela disciplina, os alunos destacaram apenas a abordagem da norma culta como indício do ensino de diversidade linguística em suas aulas.

Na reescrita, o aluno D, por exemplo, mencionou que “temos uma grande diversidade linguística no Brasil devido à influência dos índios, negros e imigrantes”, ponderando que essa influência é ignorada nos materiais didáticos. O aluno ainda afirmou que procura, durante suas aulas, “mostrar para o aluno que a língua não é pura e que foi constituída com outras culturas”. Outro aluno fez questão de ponderar em sua resposta que “antes do Profletras”, a diferença pontuada em suas aulas “referia-se apenas com relação a fatores diatópicos, diastráticos e diacrônicos”. Após o ingresso no mestrado, esse professor leva em consideração para suas aulas as contribuições de outros povos, principalmente os africanos, já que alguns de seus alunos são oriundos de quilombolas, logo, comunicam-se em um dialeto. Assim, como professor, ele aprendeu a respeitar a variedade do aluno ao refletir sobre a pertinência do aprendizado da norma culta, pois acredita que “o aluno deve conhecer as variedades [da língua] para fazer uso consciente e competente em diferentes situações comunicativas”.

Após a abordagem da diversidade linguística da língua portuguesa e sua prática em sala de aula, os alunos foram questionados sobre o conceito de Língua Adicional e o exame Celpe-Bras. Com relação ao primeiro tema, a maioria dos alunos afirmou que não reconhecia o termo, alguns relacionaram a língua adicional com a estrangeira e outros mencionaram equivocadamente que Libras seria a adicional para um surdo no Brasil. Nessa questão, ficou evidente o desconhecimento sobre o ensino do português como língua adicional ou estrangeira. Apenas o aluno E mencionou que se trata de uma “língua adicionada ao repertório dos falantes devido a alguma necessidade”, entre as quais a profissional, a acadêmica, a política ou, ainda, a mudança de país.

Ainda que esse conceito tenha sido discutido e revisado durante as aulas, indicando sua diferenciação com relação à língua materna, à língua estrangeira e à segunda língua, seguindo os pressupostos de Schlatter e Garcez (2012), na revisão e reescrita sobre o tema, os alunos ainda demonstraram muita dificuldade em compreender tais conceitos. O aluno B, por exemplo, afirmou, simplificada, que adicional é uma língua “em que adquirimos fluência além da língua materna. Também pode ser uma língua estrangeira, uma língua de imigração, de herança, de integração”. Já o aluno C ponderou que se trata

ou padrões linguísticos de falantes em situações de menor monitoramento de classes sociais menos prestigiadas. Partimos do princípio de que para que um aluno consiga adequar a sua fala/escrita aos diferentes domínios sociais, a(s) norma(s) culta(s) deve(m) ser ensinada(s) na escola, entretanto, mas não deve ser a única (norma) privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado pelos professores. As normas vernaculares (ou populares) merecem ser debatidas em sala de aula também, pois elas ilustram a heterogeneidade linguística adquirida espontaneamente por todos nós brasileiros.

de “uma terceira língua aprendida pelo indivíduo. Para ser adicional, a pessoa deve usar com frequência”. As respostas da reescrita evidenciam a dificuldade dos alunos em se apropriar desses conceitos que, para eles, são uma reflexão bem recente.

Sobre o Celpe-Bras, a maioria dos alunos afirmou não saber do que se trata nem como funciona. Do total de 14, sete alunos nunca haviam ouvido falar do exame. Três acreditam que se trata de um órgão ou programa brasileiro de apoio ao estrangeiro no Brasil e ao brasileiro no exterior e apenas quatro alunos afirmaram que se trata de um tipo de exame de proficiência, mas que não sabem exatamente como funciona. Na reescrita, ao contrário do que aconteceu com o conceito de língua adicional, houve uma revisão consistente, pois todos os alunos expuseram de forma clara o conceito do exame e compreenderam como funciona, destacando sua aplicação e o método sociocomunicativo de avaliação.

O aluno D, por exemplo, afirmou que o Celpe-Bras é

[...] um certificado de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros. É o único aceito para o estrangeiro que quer trabalhar no Brasil. O exame se propõe a avaliar se o indivíduo sabe usar a língua portuguesa em uma situação real de comunicação. É composto por duas etapas, uma escrita e outra oral. A primeira tem duração de 3 horas e a segunda de 20 minutos. (Fragmento aluno D).

Já a aluna N reconheceu que se trata de um certificado de proficiência do Português como língua estrangeira, destacando que

[o Celpe-Bras] existe no Brasil e em vários países. O candidato faz uma avaliação em forma de tarefas oral e escrita, podendo adquirir certificado em uma das quatro modalidades: intermediária, intermediária superior, avançada e avançada superior. O exame é aplicado pelo INEP em faculdades credenciadas duas vezes por ano, sendo exigido para estrangeiros que pretendem cursar pós-graduação ou trabalhar no Brasil. (Fragmento aluno N).

Nessas reescritas, os detalhes de como funciona o exame, inclusive com menção às partes que o compõem e à forma de aplicação, evidenciam que houve uma compreensão substancial sobre essa certificação da língua portuguesa. Ademais, as aulas e os debates proporcionados pela disciplina contribuíram para uma reflexão mais consistente da abordagem da língua portuguesa como adicional e/ou estrangeira, principalmente com o conhecimento do Celpe-Bras e seu funcionamento, e a importância desse aporte teórico para o ensino do português na Educação Básica.

Considerações finais

Após a leitura e análise das questões do questionário aplicado, percebemos que os alunos do Proletras, professores da Educação Básica, demonstraram ter conhecimentos muito frágeis e superficiais, no que se refere ao conceito de diversidade linguística, à presença da língua portuguesa no Brasil e no mundo e à forma como a diversidade do português é contemplada em suas aulas. Em suas respostas, na primeira aplicação do questionário, os alunos não mencionam a presença das línguas indígenas e africanas na formação da diversidade da língua portuguesa no Brasil. Aliás, eles sequer reconhecem a presença de línguas indígenas no Brasil. Na reescrita, quando aplicamos novamente o mesmo questionário, momento em que os alunos puderam reescrever suas respostas, a maior parte dos alunos mencionou, principalmente, as línguas indígenas. É relevante destacar que os alunos se surpreenderam, durante as aulas, com o número de línguas indígenas ainda faladas em território nacional atualmente e afirmaram que não sabem nada a respeito dessas línguas e que não teriam condições de preparar uma aula que incluísse tal tema. É pertinente destacar também a escassa referência teórica desses alunos sobre a influência de línguas estrangeiras no Português Brasileiro, como, por exemplo, as línguas italiana e alemã. De modo geral, os mestrandos-professores não reconhecem as comunidades de imigrantes, que estiveram (e ainda estão) em diversas partes do Brasil, como povos que influenciaram a constituição linguística brasileira.

Com relação às questões que abordaram a língua adicional e o Celpe-Bras, os alunos demonstram que a disciplina foi importante para que conhecessem e refletissem sobre ambos os conceitos. No entanto, as leituras e os debates sobre o conceito de adicional não foram suficientes para que conseguissem revisar o tema na reescrita, pois não se apropriaram das diferenças entre os termos, parecendo que é tudo língua estrangeira com nomes diferenciados. Esse dado nos revela que essa dificuldade está relacionada ao aporte teórico sobre o tema, que ainda é recente na academia e no mundo universitário, carecendo, de fato, de reflexões mais pontuais. Sobre o exame de certificado de proficiência em português, foi consistente a revisão que fizeram na reescrita do questionário. Os alunos, de forma unânime, compreenderam seu conceito e seu funcionamento e demonstraram muito interesse em discutir sobre o tema. Um dos pontos preocupantes que nos revelaram a leitura e a análise das respostas é o fato de o Celpe-Bras ser tão desconhecido no ambiente escolar e na Educação Básica, de modo geral.

Consideramos que nossos resultados indicam a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa no que se refere aos temas abordados em nosso trabalho: conceitos como diversidade linguística no Brasil e no mundo, diferenças das variantes do Português Brasileiro, Língua Adicional e Celpe-Bras deveriam ter um lugar mais definido nos currículos para propiciar uma formação mais aprofundada dos (futuros) professores. Os resultados demonstram também que discutir o ensino do português como língua estrangeira e/ou adicional contribui para que os professores reflitam sobre sua prática e possam desenvolver estratégias de ensino da

língua materna a partir do conhecimento adquirido nas discussões sobre o português como língua adicional e estrangeira.

Afinal, considerar a diversidade linguística brasileira na sala de aula, seja como língua materna ou adicional, é, antes de tudo, uma atitude reveladora de respeito ao próprio usuário da língua, possibilitando que ele desenvolva a competência linguística necessária para o reconhecimento de que cada variedade linguística tem o seu lugar e o seu papel no âmbito do processo comunicativo para o qual a língua é utilizada. A escola que, ao longo da nossa história, sempre esteve mais próxima dos interesses de grupos dominantes, omitindo muitos fatos e reinterpretando outros tantos, depara-se, nos tempos atuais, com a possibilidade de reparar um dos muitos enganos a respeito das línguas faladas no Brasil e das diferentes normas do PB presentes em nosso país. Contudo, é preciso que essa inclusão da diversidade linguística nas aulas de língua portuguesa esteja acompanhada de uma melhor formação do professor, sendo essencial que ele tenha acesso a um sólido arcabouço teórico a respeito desses assuntos, para que o trabalho não seja, como muitas vezes acontece, interpretado como uma tentativa de extinguir o ensino da gramática normativa ou como a instituição do “tudo pode” na língua (senso comum equivocado). Nessa busca por um aprimoramento da formação docente, é cada vez mais necessário recorrermos à extensa literatura que tem se produzido acerca desses assuntos debatidos no meio acadêmico.

Para seguir com nossas reflexões sobre a formação docente, em uma próxima etapa, ampliaremos a pesquisa para investigar a elaboração dos materiais de língua portuguesa para estrangeiros produzidos na disciplina “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional”. Em nossa prática, percebemos que essa abordagem permite aos professores desenvolver um olhar mais crítico para pensar a diversidade cultural e linguística na sala de aula, a partir do desafio de adaptar o material didático para o ensino de português como língua estrangeira e/ou adicional.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. M. Sociolingüística. Parte I. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 46. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BERTUCCI BARBOSA, J.; FREIRE, D. J. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. *Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do livro didático PNLD*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *INEP Matriz de referência do ENEM*. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/30iiwut>. Acesso em set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental II*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CALVET, L.-J. Identité et plurilinguisme, dans 1ère Table Ronde Identité et multiculturalisme. *Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*. Paris: 2001.

CORACINI, M. J. R. F. *A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

HOUAISS, A. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade-Centro de Cultura, 1985.

INEP Matriz de referência do ENEM. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/30iiwut>. Acesso em: 15 set. 2019.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da lingüística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: MOTA, J.; CARDOSO, S.; MATTOS E SILVA, R. V. (org.). *Quinhentos anos da História Lingüística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e do Turismo do Estado da Bahia, v. 1, 2006. p. 219-250.

MATTOS E SILVA, R. V. Português brasileiro: raízes e trajetórias. *Discursos*, São Paulo, n. 3, p. 75-92, 1993.

MENEZES, L. J. J. M. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. *PERcursos Linguísticos*, n. 7, v. 3, p. 81-91, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>. Acesso em: 20 maio 2020.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOITA-LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NOBRE, A. Quinhentos anos de história social linguística do Brasil: uma retrospectiva. *Fórum Linguístico*, Santa Catarina, p. 3093-3110, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3h0mLjZ>. Acesso em: 14 ago. 2019.

OLIVEIRA, G. M. de. Política Linguística e Internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52.2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. In: CARDOSO, S.; MOTA, J.; MATTOS E SILVA, R. V. (org.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 117-142.



SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. *In*: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora UnB. 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

Construções subordinadas com o verbo *saber* em uma perspectiva cognitivo-funcional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2645>

Flavia do Carmo Bertasso¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar o funcionamento de diferentes construções com o verbo *saber*, sob o aparato teórico da Linguística Cognitiva, especialmente Langacker (1987, 1991, 2009). A partir de dados do português falado no interior paulista, busca-se descrever os usos do verbo *saber* em contextos de complementação oracional com o propósito de determinar quais são suas formas e funções na variedade do português investigada. Os resultados mostram que o verbo *saber*: (i) no uso com função textual-interativa, é encontrado mais vezes na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo e em posição final na oração, e (ii) no uso como matriz de oração completiva, o verbo é mais utilizado na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo e em posição inicial na oração.

Palavras-chave: subordinação; oração completiva; português falado; linguística cognitiva.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; flavia_bertasso@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1105-5763>

Subordinate constructions with the verb *saber* in a cognitive-functional approach

Abstract

The aim of this research is to investigate how different constructions with the verb “saber” (to know) are used in Portuguese, in accordance with the Cognitive Linguistics theoretical approach, especially Langacker (1987, 1991, 2009). Based on the data from IBORUNA, with Portuguese spoken in the interior of São Paulo, the research intends to describe the uses of the verb “saber” in contexts of clausal complementation, with the purpose of determining the forms and functions of these constructions in the Portuguese variety investigated. The results show that the verb “saber”: (i) in the performative use is mostly found in the third person singular, in the present in indicative mood and in final position in the sentence, and (ii) in the descriptive use, it is mostly used in the first person singular, in the present in indicative mood and in initial position.

Keywords: subordination; complement clauses; spoken Portuguese; cognitive linguistics.

Introdução

No âmbito dos estudos sobre a gramática do português brasileiro, várias pesquisas já foram desenvolvidas com o propósito de descrever aspectos da subordinação de orações, particularmente sob o paradigma teórico do funcionalismo linguístico. Como exemplo de tais estudos, e analisando as orações completivas, pode-se citar os de Braga (1999a, b) sobre orações encaixadas e complementos oracionais em português brasileiro e português do Alto Xingu, os de Neves (2000, 2002), sobre diferentes usos das orações completivas e dos aspectos gramaticais envolvidos nessas construções do português, os de Cezário (2001), acerca de níveis de integração oracional com verbos cognitivos e volitivos, de Carvalho (2004), que trata de orações encaixadas em verbos cognitivos e causativos, de Sousa (2007, 2010, 2012, 2013, 2015) sobre gramaticalização de orações completivas em perspectiva diacrônica, de Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2008) e de Sousa *et al.* (2016), que tratam especificamente de descrever o funcionamento das tradicionalmente denominadas “subordinadas substantivas” no português falado. No tocante às orações adverbiais, encontram-se os trabalhos de Neves (2000, 1999a, b, c), relacionados a orações condicionais, causais e concessivas, de Braga (1999c) com construções de tempo no português falado no Brasil, de Decat (1999) a respeito dos modos de estruturação da hipotaxe adverbial, de Neves, Braga e Dall’Aglio-Hattner (2008), também sobre as orações subordinadas adverbiais no português falado. Em relação às orações adjetivas, por fim, destacam-se os estudos de Decat (2005, 2014), acerca de orações relativas apositivas, de Bispo (2014), que descreve estratégias de relativização no português brasileiro e de Oliveira e Amorim (2014), a respeito do comportamento das subordinadas adjetivas do português sob uma abordagem funcionalista.

A respeito do verbo *saber*, que interessa mais diretamente a essa pesquisa, Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2008, p. 10), ao investigarem as construções completivas e o tipo semântico dos verbos encaixadores de complemento oracional, classificam-no como verbo de cognição, que funciona, no português falado, como um verbo que demonstra “conhecimento por parte do referente do sujeito da sentença principal”. Já Neves (2000), em sua *Gramática de usos do Português*, apresenta uma classificação semântica para *saber* como verbo “factivo epistêmico”, uma vez que, quando complementado por oração, tal verbo supõe que a pressuposição completiva seja factual do ponto de vista do falante.

Embora esses estudos também abordem aspectos cognitivos ao verificarem a estrutura das construções subordinadas, tais aspectos não são tratados como foco central da pesquisa, além de não serem relacionados ao próprio conceito de subordinação.

Com este artigo, pretende-se realizar uma análise da complementação oracional sob uma perspectiva cognitivo-funcional com foco em fatores cognitivos e discursivos presentes nas construções completivas. Assim, para este estudo, foi adotado o conceito cognitivo de subordinação de orações proposto por Langacker (2009), segundo o qual a subordinação equivale a uma relação entre processos perfilados que se combinam de diferentes modos em “janelas de atenção conceitual” (LANGACKER, 2009). Em termos discursivos, entende-se, nessa proposta, que a subordinação equivale a uma relação entre espaços mentais (FAUCONNIER, 1985) destinados a fornecer instruções ao interlocutor acerca do domínio sob o qual uma proposição deve ser compreendida (VERHAGEN, 2005; LANGACKER, 2009).

Langacker define as janelas de atenção como “unidades de informação”, no sentido de Chafe (1994). Segundo a teoria cognitiva de Langacker, uma unidade de informação corresponde esquematicamente a um pareamento simbólico entre uma janela de atenção conceitual e um grupo fonológico de entonação. Para o autor, a combinação de orações pode ser vista a partir daí como combinações variáveis de unidades de informação, em diferentes graus de perfilamento (primário/secundário) entre estados-de-coisas e proposições.

Para ilustrar essa concepção, são apresentados, a seguir, exemplos de construções completivas. Em (01), encontram-se construções extraídas de Langacker (2009) e em (02) a (05), ocorrências do português falado que integram o banco de dados IBORUNA, utilizado neste trabalho:

- (01) a) *Bush has conclusively demonstrated that evolution is only conjecture.*
Bush afinal demonstrou que a evolução é apenas uma conjectura.
- b) *Is evolution only conjecture? Well, the president has definitely decided that it is.*
A evolução é apenas uma conjectura? Bem, o presidente definitivamente decidiu que é.

c) *Evolution is only conjecture, I think.*

A evolução é apenas uma conjectura, eu acho.

- (02) Inf.: olha meu pai ele conta assim:: bastante coisa assim:: ele é mu::ito bom pra isso... eu pergunto várias coisas pra e::le uma vez... eu tenho um problema de cólica também cólica eu num/ eu tenho mal absorção à lactose... e às vezes ele:: tinha que::/ **ainda num sabia que era isso** né? e eu tinha có::lica gases e... de noite ele tinha que saí(r) pra dá(r) uma vo::lta comigo... porque eu passava mal... (IBORUNA – AC-006, L140)(03).
- (03) Inf.: por QUÊ?... porque ela achô(u) que a gente fosse conseguí(r)... avançá(r)... RÁpido... e eu não sei porquê mas... EU... éh::... me detive aos detalhes... e todo e qualqué(r) probleminha eu enrosquei e num andei... e **ela sabe que esse não é bem o meu perfil** então eu sô(u) uma pessoa mais... né? –"vamos vê(r) vamo(s) (inint.)"–... e eu não qué(r) dizê(r) eu mudei também... (IBORUNA –AI-001, L11).
- (04) Doc.: POR que que cê acha que tem que sê(r) estudioso? Inf.: eu **Acho que tem que sê(r) estudioso pra [...] pra você::... éh:: tirá(r) notas bo::as sabe?**...PRA você APRENDÊ(R) (IBORUNA – AC-002, L128).
- (05) cê nem nem conhecia a:: o rosto dele como que ele tava... e o (filho) meu filho F. tava tam(b)ém em o(u)tro quarto em observação... porque ele:: ele saiu pelo vidro e ele cortô(u) assim o ombro né? ele vazô(u) pelo vidro que era pequenininho também né?... **sei que foi uma coisa muito muito chata né?... de:: desse acidente** (IBORUNA –AC 136, L68).

Conforme descrição de Langacker, (01a) possui uma estrutura composta, com dois estados-de-coisas concebidos de modo integrado, assim como as ocorrências (02) e (03), em que *saber* possui um uso descritivo, pois descreve a posse de um conhecimento por parte do sujeito da oração. Os estados-de-coisas presentes nessas ocorrências são conceitualmente percebidos como integrados e comprimidos em uma única janela de atenção, a qual contém as informações mais relevantes e sobre a qual recai o foco de atenção durante a fala. Em (01b), por outro lado, cada oração mantém sua própria janela de atenção, e a construção pode ou não ser concebida como uma estrutura composta, a depender de se os processos perfilados são ou não concebidos como integrados. Em (01c) e nas ocorrências (04) e (05), por fim, tem-se necessariamente uma concepção integrada de estado-de-coisas, mas não há dois relacionamentos perfilados como em (01a); o que ocorre em (01c) é que um relacionamento não perfilado (*acho*) serve para qualificar epistemicamente um processo perfilado (*A evolução é apenas uma conjectura*).

Na ocorrência em (04), *saber* serve ao monitoramento da interação por parte do falante, atuando como um marcador discursivo destinado a atestar a compreensão do interlocutor sobre o que é dito. Já em (05), o verbo parece atuar na organização discursiva, marcando o ato de fala que introduz (*foi uma coisa muito, muito chata a desse acidente*) como o encerramento, com uma avaliação final, do tópico discursivo que vinha sendo desenvolvido (o acidente).

Nesses dois usos, pode-se afirmar que *saber* assume funções mais pragmático-discursivas, cujo uso baseia-se na interação, ou seja, representam instância de usos a que Diessel e Tomasello (2001) denominam “performativos”, em oposição aos usos descritivos de verbos encaixadores de oração principal, tais como os que aparecem em (1c), (2) e (3). Há, nesses usos performativos de *saber*, combinação menos integrada de estado-de-coisas, uma estrutura na qual apenas um processo é perfilado, aquele que aparece na parte que equivaleria à oração encaixada, sendo subsidiário o significado do verbo *saber*.

Quanto à definição mais apropriada de subordinação em relação às construções completivas, foco deste artigo, Langacker (2009, p. 339, tradução nossa) propõe que: “Podemos então buscar definir as noções de *principal* e *oração subordinada* em termos discursivos: uma oração principal é aquela cujo perfil é mantido como tal, e uma oração subordinada, aquela cujo perfil é sobrepujado, em uma janela de atenção.”².

Conforme se pode notar a partir das ocorrências apontadas, a cada um dos diferentes usos de *saber*, com função descritiva ou pragmática, correlacionam-se propriedades gramaticais específicas, as quais se pretende identificar neste trabalho. Um segundo objetivo com este artigo é averiguar se os modos de subordinação completiva proposto por Langacker (2009), a partir de exemplos construídos do inglês (1a-c), podem ser aplicados inteiramente aos dados empíricos, extraídos de banco de dados composto por registros reais de fala.

Material e método

Considerando-se os propósitos deste artigo, o universo de investigação foi constituído por dados reais de uso da língua. Assim, elegeu-se como *corpus* da pesquisa as amostras de fala que integram o banco de dados IBORUNA, sediado na UNESP de São José do Rio Preto, o qual é composto por amostras de fala divididas em dois tipos: Amostra Censo e Amostra de Interação Dialógica. A Amostra Censo é formada por 152 amostras de fala controladas sociolinguisticamente, cada uma dividida em cinco tipos de texto: narrativa de experiência, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião. A Amostra de Interação, por sua vez, constitui-se de registros de fala coletados, de forma secreta, em situações livres de interação entre dois ou mais informantes. O banco de dados IBORUNA foi escolhido como fonte de dados para este trabalho primeiramente porque não há, até o momento, estudos sobre construções subordinadas com o verbo *saber* em perspectiva cognitivo-funcional que se voltem a esta variedade do português; em segundo lugar, porque o objetivo deste estudo é justamente analisar usos

2 No original: “We could then go on to define the notions “main” and “subordinate clause” in discourse terms: a main clause is one whose profile is maintained as such, and a subordinate clause one whose profile is overridden, in a window of attention”.

do verbo *saber* por falantes no momento da interação, focalizando, portanto, dados reais de interação verbal.

Também em razão dos objetivos projetados para esta pesquisa, foram investigados os inquéritos que compõem a Amostra de Interação do banco de dados IBORUNA, uma vez que eles favoreceram a ocorrência das construções em análise, em comparação aos inquéritos da Amostra Censo. Ao todo, foram analisados 106 dados de construções com *saber*.

Para a análise dos dados e sistematização dos resultados, foi utilizada metodologia de análise tanto qualitativa quanto quantitativa. Assim, os dados coletados foram, inicialmente, analisados de acordo com os seguintes fatores:

- 1) Tipo de uso do verbo *saber*: descritivo ou performativo (pragmático);
- 2) Tempo-modo apresentado pelo verbo *saber*: presente, passado ou futuro dos modos indicativo ou subjuntivo;
- 3) Pessoa gramatical indicada no verbo *saber*: 1^a, 2^a ou 3^a pessoa do singular ou do plural;
- 4) Posição da construção com *saber* em relação à proposição com que ela se combina: inicial ou final.

Após análise e codificação das ocorrências segundo a atuação desses fatores, os dados foram submetidos ao programa estatístico Goldvarb (SANKOFF; SMITH; TAGLIAMONTE, 2005), a fim de se obter resultados percentuais de aplicação dos fatores e, com isso, definir as propriedades típicas de cada uso identificado das construções em análise³.

Resultados e discussão

Após submeter ao programa Goldvarb os dados dos usos do verbo *saber* de acordo com sua função - textual-interativa ou descritiva - para analisar a combinação de orações com *saber* segundo a teoria cognitiva de Langacker (2009), foi possível determinar propriedades típicas de cada uso acerca da posição da construção na sentença, pessoa, tempo e modo verbais e observar como os fatores selecionados para a análise aparecem

3 Neste trabalho, o programa Goldvarb, diferentemente de sua aplicação nos estudos sociolinguísticos, é empregado somente como uma ferramenta estatística que permite submeter dados a um mesmo conjunto de fatores para a obtenção de frequência de aplicação e, com isso, de tendências comportamentais das formas em análise.

nas construções estudadas. Buscou-se reconhecer as propriedades de *saber* a fim de relacioná-las aos modos de integração da combinação de orações estabelecidos por Langacker (2009).

A tabela a seguir mostra os resultados para a pessoa gramatical.

Tabela 1. Resultados para a pessoa gramatical do verbo *saber*

Pessoa	N %	Função textual- interativa	Função de matriz de oração completiva	Total
1ª pessoa do singular	N %	3 7,5	38 57,5	41 38,7
3ª pessoa do singular	N %	37 92,5	27 40,9	64 60,4
3ª pessoa plural	N %	- -	1 1,5	1 0,9
Total	N %	40 100	66 100	106

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que, com função textual-interativa, a construção equivale a uma combinação menos integrada de estado-de-coisas na qual apenas o processo referente à oração encaixada é perfilado. Nesse tipo de construção, *saber* aparece em 3 ocorrências (7,5%) na primeira pessoa do singular (*sei*), indicando retomada ou fechamento de um tópico discursivo. São casos como o de (6):

- (06) Inf.3.: (num é assim se se) cê tem aquela portaria de trás mais perto do lá de trás (inint.) ou é aquela porta[ria] que é mais longe?
 Inf.1.: [não]... é assim tem o:... ((barulho de digitação)) éh:: não é a portaria do I.C.M.C. é a portaria do OUtro lado... só que como... a lar/ ele não é tão largo... [Inf.3.:(inint)?] não... te dev/ por onde entra... EN/ **eu sei que você entra ali cê passa DO LADO...da engenharia... cê passa a engenharia fica atrás do I.C.M.C.atrá/ éh:: mais ou210menos atrás do I.C.M.C.tem uma praça...** num sei se cê foi nessa... se você foi nessa praça (IBORUNA - AI008, L208).

Na terceira pessoa do singular, como marcador discursivo (*sabe?*), *saber* encontra-se em 37 ocorrências (92,5%). Como ilustra o excerto em (07) abaixo, a construção, nesses casos, serve para que o falante se certifique da compreensão do interlocutor a respeito do que foi dito, monitorando, assim, a interação em andamento. Também nesses casos, observa-se o perfilamento da porção principal e o uso interacional de *saber*, como um espaço mental independente.

- (07) Inf.2.: é e coitado eles trabalhavam de noite... **é de dia que eles ficam em casa [sabe? EnTÃO]** uma no::ite por sema::na eles ti::nha pa ficá(r) em [casa... agora já] conseguiram transferí(r) pra durante o dia (IBORUNA - AI006, L116).

Utilizado como matriz de oração completiva com a função de descrever o conhecimento do sujeito, *saber* aparece sempre em construções com dois estados-de-coisas perfilados, comprimidos em uma única janela de atenção. Com essa estrutura, *saber* aparece nos dados em 38 ocorrências (57,5%) na primeira pessoa do singular (*sei*), para indicar que o conhecimento descrito pertence ao sujeito falante. No caso das completivas com “*sei + se*”, todas as ocorrências apareceram precedidas por negação (*num/não sei se*), indicando um desconhecimento do falante, que pode ser compreendido como uma dúvida sobre a veracidade do conteúdo contido na oração completiva, como em (08).

- (08) Inf.1.: que horas vai passá(r) o Palme(i)ras amanhã? Inf.2.: num sei_ que horas preciso vê(r) no jornal num sei se joga oito e meia Inf.1.: da NOlte? Inf.2.: NUM SEI_ preciso vê(r) jornal amanhã cedo falô(u) aí já esqueci (IBORUNA - AI007, L136).

Também com valor descritivo de um conhecimento, em construções mais integradas, *saber* aparece como matriz de completiva flexionado na terceira pessoa do singular (*sabe*) e, em apenas uma ocorrência, na terceira pessoa do plural. Como mostram as ocorrências a seguir, *saber* descreve, nesses casos, o conhecimento do sujeito da oração matriz.

- (09) Inf.1: a casa tá trancada? é isso?
Inf.2: ele tá lá dentro... ele bebe... ele sai bebe vai dormí(r)... e ele falô(u) pra mim quesó SAI se alguém for tirá(r) ele porque do contrário **ele sabe que é da/ que é da menina...** porque eu já enjoei de falá(r) que foi feito pra ela... mas ele disse que não sai (IBORUNA - AI009, L188)

- (10) Inf.1: [é... não não não é pra sê(r) ouvido] mas pelo menos a hora que for fazê(r) esse boletim de ocorrência... tem que constá(r) o nome de uma ou duas testemunhas né? que... **que sabem... da situação lá... que você tem fi::lho... é deficiENTE** né? (IBORUNA - AI009, L62).

Na tabela a seguir, encontram-se os resultados para o fator tempo-modo verbal de *saber* na construção, conforme o seu funcionamento seja textual-interativo ou descritivo, como matriz de oração completiva em construções cujos estados-de-coisas são semântica e cognitivamente mais integrados.

Tabela 2. Resultados para tempo-modo indicados no verbo *saber*

Pessoas	N %	Função textual- interativa	Função de matriz de oração completiva	Total
Presente no modo indicativo	N %	39 97,5	58 87,8	97 91,5
Passado no modo indicativo	N %	1 2,5	8 12,1	9 8,5
Total	N %	40 100	66 100	106

Fonte: Elaboração própria

No uso pragmático, em que o relacionamento se dá entre um estado-de-coisas perfilado e um qualificador interacional desse estado-de-coisas, *saber* aparece entre os dados em 39 ocorrências (97,5%) no presente do modo indicativo, como em (11). A forma do presente nesses casos se explica pelo fato de a função exercida pela construção voltar-se para a interação verbal efetiva e em andamento.

- (11) Inf.1.: E::LA senTA::va... ela por::/ punha::... é::... eu aQUI meu irmão aQUI... e ela sentava na o(u)tra carte(i)ra e ali óh::... ela ficava... explican(d)o... –“mas cês num sabe fazê(r) isso?”– nós falava assim –“não”–... e aí óh:: negócio de Aritmética que:: te::m de porcentagem NÓS NUM SABIA NADA DAQUI::lo de [porcenTA::GEM... de nada]

Inf.2.:11[é (porque na época era)] a Matemática ho::je... de antigamente [Inf. 1: é] falava Aritmética

Doc.2.: é:: é

Inf.2.: é...[língua::gem o Português... era língua::gem]

Inf.1.: [então:: eu sei que ela senTA::va... EXPLICA::VA EXPLICA::VA][Doc.2:é::] e **eu sei que nós passô(u)... e eu e ele...** tá [certo] (IBORUNA - AI004, L72)

No pretérito do indicativo, o verbo *saber*, usado pragmaticamente para o monitoramento da interação (*sabia?*), aparece em apenas uma ocorrência, mostrada em (12), o que revela ser essa forma verbal menos usual para esse marcador interacional. Uma observação interessante é que, nessa ocorrência, o marcador retoma um conteúdo também marcado no passado (“ai eu fiquei até com o dó do C.”), referência temporal que pode influenciar a marca de pretérito também no marcador discursivo.

- (12) Inf.2.: a::i vai dá(r) pa::u ((referindo-se ao computador))

Inf.1.: por quê? fe/ fecha e abre de novo às vezes dá certo... **ai eu fiquei até com dó do C. sabia?**

Inf.2: ai eu tô... com muita... pena dele assim... eu lembro do meu pai essas coisa sabe?
M. operação::o... hospital::... tensã::o (IBORUNA - AI005, L63)

Utilizado como matriz de oração completiva, com dois estados-de-coisas perfilados e concebidos de modo integrado, *saber* aparece em 58 ocorrências (87,8%) no presente do modo indicativo (*sei*), como em (13). A indicação, nesses casos, é a de que o sujeito da sentença tem um conhecimento sobre uma proposição – e também que a proposição é verdadeira de acordo com o falante – no tempo presente, no momento da interação verbal.

(13) Inf.: porque antes eu achava que eu não incomodá(r) ela era bom... só que eu tô ven(d)o que ela qué(r) é o seguinte que ela qué(r) que eu mostre pra ela que todo dia eu estudo sabe?... que eu num tô fazen(d)o tudo as pressa que eu num tô levan(d)o nas co::xa sabe assim?... eu falei eu vô(u) vê(r) se eu... agilizo a COIsa... **eu sei que ela é difícil mas...** queren(d)o ou não hoje me caiu uma ficha estudando... eu sei porque que ela tá frustrada assim... eu entendi (IBORUNA - AI011, L5)

O verbo *saber* também é usado como descritor de um conhecimento no pretérito do indicativo (*sabia*), como em (14), em 8 ocorrências (12,1%). Descreve-se, nesses casos, o conhecimento que o sujeito da oração detinha em momento anterior ao da interação. O conteúdo na oração completiva também é marcado como certo, verdadeiro para o falante.

(14) Inf.1.: a: foi pro E... que o senhor falô(u) que vinha?

Doc.2.: fo::i:

Inf.1.: ah::

Doc.2.: ele/ eu é/... é que **eu sabia que ele era aqui de Onda Verde** né?... que ele dá aula lá em Ilha Solte(i)ra... e eu... morei muitos anos em Ilha Solte(i)ra e um dia eu conheci ele (IBORUNA - AI004, L181)

Passa-se, a seguir, aos resultados da posição de *saber* em relação à proposição que ele modifica apenas em seus usos pragmáticos, ou textual-interativos, já que, em seus usos descritivos, *saber* aparece invariavelmente em posição inicial em relação à oração (completiva) com que ele se combina.

Tabela 3. Resultados para a posição da construção com *saber* em relação à proposição com que ela se combina

Pessoal	N %	Função textual-interativa	Total
Inicial	N %	3 7,5	3 7,5
Final	N %	37 92,5	37 92,5
Total	N %	40 100	40

Fonte: Elaboração própria

No uso pragmático, em que o verbo se comporta como um modificador da sentença, *saber* é encontrado em 3 ocorrências (7,5%) na posição inicial. Conforme ilustrado anteriormente, a construção serve nesses casos à retomada de um tópico provisoriamente abandonado, em geral pela inclusão de algum comentário ou subtópico, como em (15).

- (15) Inf.1.: EU GOSTAVA mas a minha professora nossa foi [baca::na (lá de Palesti::na)]
 Inf.2.: [a:: mas professor aquela época era o(u)tra coi::sa né?]
- Inf.1.: *E::LA senTA::va... ela por::/ punha::... é::... eu aQUI meu irmão aQUI... e ela sentava na o(u)tra carte(i)ra e ali óh::... ela ficava...explican(d)o... –“mas cês num sabe fazê(r) isso?”– nós falava assim –“não”– ... e aí óh:: negócio de Aritmética que:: te::m de porcentagem NÓS NUM SABIA NADA DAQUI::lo de [porcenTA::GEM... denada]*
- Inf.2.: [é (porque na época era)] a Matemática ho::je... de antigamente [Inf. 1: é] falava Aritmética
- Doc.2.: é:: é
- Inf.2.: é...[língua::gem o Português... era língua::gem]
- Inf.1.: [então:: eu sei que ela senTA::va... EXPLICA::VA EXPLICA::VA] (IBORUNA - AI004, L71)

A outra posição de *saber* pragmático é a final, representada no *cópus* por 37 ocorrências (92,5%). Todas elas aparecem na forma “*sabe?*”, como em (16), um marcador usado pelo falante para se certificar da atenção e compreensão do interlocutor a respeito do que é dito.

- (16) Inf.2.: mas J.... QUANdo o o o diretor do Hopi Hari foi seqüestrado porque ele tam(b) ém... o O. que trabalhava junto... o ele e o O. fazia tratamento c'uma psicóloga em São Paulo... o o:: M. salU... e entrô(u) na caminhonete... **com aquelas caminhoneTOna sabe?** (IBORUNA - AI001, L35)

Conclusão

A análise de construções subordinadas com *saber* empreendida neste trabalho, a partir de dados representativos do português falado, revela a existência de diferentes formas e funções das construções. Os modos de subordinação propostos por Langacker (2009), sob perspectiva cognitivo-funcional, com exceção do modo (b) que não foi investigado, mostram-se adequados para descrever essa diversidade de construções, o que demonstra a aplicabilidade da proposta, fundamentada em dados artificialmente construídos, a dados reais de interação verbal.

Em termos de propriedades gramaticais, os resultados mostram as seguintes tendências para os modos de integração em orações subordinadas estabelecidos por Langacker (2009):

- (i) Quanto ao modo de concepção integrada com uma estrutura composta com dois estados-de-coisas em uma única janela de atenção, concebidos de modo integrado e atuando, sintaticamente, como matriz de oração completiva, *saber* é encontrado, na maioria dos casos, na primeira pessoa do singular e no presente do modo indicativo, sugerindo que, em construções com função descritiva, de descrição de conhecimento, o sujeito geralmente fala sobre um (des)conhecimento que pertence a ele no tempo presente. Acredita-se que essa característica se relacione ao tipo de *corpus* analisado (amostra de interação), o que carece ser mais bem investigado em pesquisas futuras. Ainda, o verbo com sentido descritivo ocupou somente a posição inicial em relação à proposição a qual se combina; na condição de matriz de uma oração completiva, o processo perfilado caracterizado pela oração principal manteve-se anterior ao processo perfilado caracterizado pela proposição introduzida por *saber* na janela de atenção.
- (ii) Quanto ao modo de concepção integrada, mas de combinações entre um estado-de coisas perfilado e o outro não, *saber* ocorre com valor pragmático, com função textual-interativa. Na maioria dos casos, essa função se liga ao monitoramento da interação pelo falante, portanto, na terceira pessoa do singular e no presente do indicativo (*sabe?*), embora possa também servir ao falante para retomar ou concluir um tópico no momento da interação, empregado na primeira pessoa do singular e no presente do indicativo (*eu sei que*). Com respeito à posição da construção com *saber* em relação à proposição com a qual ele se combina, com função textual-interativa, há predomínio dessas construções na posição final com a finalidade de monitoramento

da interação. Ressalte-se, por fim, que, conforme propõe Langacker (2009) em relação ao verbo *think* (*achar*) do inglês, nos casos de *saber* pragmático analisados neste trabalho, as construções performativas atuam como processos secundários em relação às construções que constituem processos perfilados, que ocupariam o lugar das orações encaixadas, mas que, muitas vezes, constituem um conjunto de proposições independentes, em vez de uma única oração subordinada, um aspecto não analisado por Langacker.

REFERÊNCIAS

- BISPO, E. B. Estratégias de relativização no PB: motivações discursivo-interacionais e cognitivas. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 131-156.
- BRAGA, M. L. Os complementos oracionais no português do Brasil e no português de contato. *Anais da Associação Brasileira de Linguística*, Florianópolis, 1999a. (CD-ROM da ABRALIN).
- BRAGA, M. L. *As orações encaixadas no dialeto carioca*. Relatório Científico apresentado ao CNPQ, 1999b. Mimeo.
- BRAGA, M. L. Os enunciados de tempo no português falado no Brasil. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. VII: Novos estudos. Campinas: FAPESP, 1999c. p. 443-461.
- CARVALHO, C. *Cláusulas encaixadas em verbos causativos e perceptivos: uma análise funcionalista*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CEZÁRIO, M. M. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- CHAFE, W. L. *Discourse, Consciousness, and Time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1994.
- DECAT, M. B. N. Orações relativas apositivas *desgarradas* no português em uso. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 157-190.

DECAT, M. B. N. Orações relativas apositivas: SNs 'soltos' como estratégia de focalização e argumentação. *Veredas* (UFJF), Juiz de Fora, v. 1 e 2, p. 83-103, 2005.

DECAT, M. B. N. Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. *In: NEVES, M. H. M. Descrição do Português: abordagens funcionalistas*. Araraquara: UNESP/FCL, 1999. p. 299-318.

DIESSEL, H.; TOMASELLO, M. The acquisition of finite complement clauses in English: a corpus-based analysis. *Cognitive Linguistics*, v. 12, n. 1, p. 97-141, 2001.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1985.

GONÇALVES, S. C.; SOUSA, G. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. As construções subordinadas substantivas. *In: NEVES, M. H. (org.). Gramática do Português culto falado no Brasil*. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 1021-1088.

LANGACKER, R. W. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. v. 2: Descriptive application. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. v. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

NEVES, M. H. M. Construções encaixadas: considerações básicas. *In: NEVES, M. H. M. A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p.151-162.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: EDUNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. As construções condicionais. *In: NEVES, M. H. M. (org.). Gramática do Português Falado*. v. VII: Novos estudos. Campinas: FAPESP, 1999a. p. 497-544.

NEVES, M. H. M. As construções causais. *In: NEVES, M. H. M. (org.). Gramática do Português Falado*. v. VII: Novos estudos. Campinas: FAPESP, 1999b. p. 461-496.

NEVES, M. H. M. As construções concessivas. *In: NEVES, M. H. M. (org.). Gramática do Português Falado*. v. VII: Novos estudos. Campinas: FAPESP, 1999c. p. 545-596.

NEVES, M. H. M.; BRAGA, M. L.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. As construções hipotáticas. In: NEVES, M. H. (org.). *Gramática do Português culto falado no Brasil*. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 937-1020.

OLIVEIRA, M. R.; AMORIM, M. B. Orações adjetivas na sala de aula em perspectiva funcionalista. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 191-218.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, E.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: University of Toronto/Department of Linguistics, 2005.

SOUSA, G. C. Motivações semânticas e pragmáticas na mudança gramatical. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 20, p. 53-72, 2015.

SOUSA, G. C. Percurso diacrônico de completivas introduzidas por “como” no português. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 366-375, 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1112/678>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SOUSA, G. C. História de uma completiva: origem e desenvolvimento do complemento oracional introduzido por “se” do português. *Alfa*, Araraquara, v. 56, n. 1, p. 81-107, 2012.

SOUSA, G. C. Gramática e gramaticalização de construções completivas. In: NEVES, M. H. M. (org.). *As interfaces da gramática* (série Trilhas Linguísticas, n. 18). Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. p. 231-244.

SOUSA, G. C. *Gramaticalização das construções com orações completivas: o caso do complemento oracional introduzido por se*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SOUSA, G. C. et al. As orações completivas subjetivas e objetivas. In: PEZATTI, E. G. (org.). *Construções subordinadas na lusofonia: uma abordagem discursivo-funcional*. São Paulo: Editora da Unesp, 2016.

VERHAGEN, A. *Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax and Cognition*. New York: Oxford University Press, 2005.

Implicações das relações parentais para a terminologia de parentesco consanguíneo em Mehináku (Arawak)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2468>

Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe¹

Resumo

A relação entre língua e cultura, e o modo como esses dois âmbitos da vida humana estão imbricados, tem encontrado guarida, há séculos, tanto na linguística quanto na antropologia. Dentre os temas que emergem dessa relação está o parentesco, que é foco de ambas as áreas porque está associado tanto a um sistema terminológico, e por isso figura como um tema linguístico, quanto a um sistema de atitudes que designa um conjunto de relações sociais entre indivíduos, e por isso está associado à antropologia. Neste trabalho, vamos apresentar uma descrição da terminologia de parentesco consanguíneo do povo Mehináku, a fim de verificar como se dá a nomeação dos entes familiares entre esse povo, e, mais, como essa terminologia pode variar a depender da relação que se estabelece entre nomeador e nominado. O povo Mehináku é falante de uma língua de mesmo nome, pertencente à família linguística Arawak, e falada por aproximadamente 400 pessoas que vivem às margens ou nas proximidades do Rio Kurisevo, no Território Indígena do Xingu, MT, Brasil.

Palavras-chave: terminologia de parentesco; língua Mehináku; família Arawak.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; pauloh2sp@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6607-5417>

Implications of Parental Relations for Mehináku (Arawak) Consanguineous Terminology

Abstract

The relationship between language and culture, and the way in which these two areas of human life are intertwined, has found shelter for centuries in both linguistics and anthropology. Among the themes that emerge from this relationship is kinship, which is a focus because it is associated with both a terminological system (linguistics) as well as a system of attitudes that designates a set of social relations between individuals (anthropology). In this project work, we will present a description of the terminology of inbreeding kinship of the Mehináku people, in order to verify how the family members are appointed among these people and, moreover, how this terminology may vary depending on the relationship established between nominator and nominee. The Mehináku people speak an eponymous language belonging to the Arawakan language family and spoken by approximately 400 people who live in or near the Kurisevo River, in the Xingu Indigenous Territory, MT, Brazil.

Keywords: kinship terminology; Mehináku language; Arawakan family.

Introdução

A relação entre língua e cultura e o modo como esses dois âmbitos da vida humana estão imbricados têm encontrado, há séculos, guarida tanto na linguística quanto na antropologia e em áreas afins. Dentre os temas que emergem dessa relação, está o parentesco, uma área relativamente nova, se comparada a outros estudos de natureza linguística e antropológica. O parentesco é foco da linguística e da antropologia porque está associado tanto a um sistema terminológico, a um vocabulário, e por isso figura como um tema linguístico, quanto a um sistema de atitudes que designa um conjunto de relações sociais entre indivíduos de determinados grupos, e por isso está associado de modo contíguo à antropologia.

O estudo sistemático a respeito das terminologias de parentesco se inicia somente no final do século XIX, a partir do trabalho *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*, de Lewis Morgan (1997 [1868]), em que o autor apresenta um estudo abrangente e não submetido a elaborações legais e jurídicas da parentela, como se fazia na Roma antiga pelos juristas, ou a observar as relações familiares. Em sua obra, aparece, pela primeira vez, a possibilidade de se estudar a forma como determinadas pessoas são classificadas de acordo com diferentes culturas. Em Morgan, a terminologia de parentesco ganha existência enquanto sistema e passa a constituir-se como um objeto próprio de estudo (FLORIDO, 2008).

Desde então, muitos outros trabalhos, sobretudo aqueles de viés antropológico, vieram somar-se ao de Morgan, de modo que os estudos a respeito das relações de parentesco e das terminologias utilizadas por diferentes povos para caracterizar as relações parentais, ganharam evidência. A própria estruturação do parentesco feita por Morgan, por exemplo, sofreu diversas modificações, à medida em que foram surgindo novas proposições teóricas e estudos de natureza também empírica, como se pode ver em McLennan (1998), Radcliffe-Brown (1941) e outros.

A fim de tratarmos, então, da terminologia de parentesco na língua Mehináku, dividimos este artigo em três seções: (i) na primeira, apresentaremos a língua e o povo Mehináku; (ii) na segunda, apresentaremos a fundamentação teórica deste trabalho e (iii) na terceira seção, mostraremos como se dá a nomeação dos entes familiares entre esse povo, e, mais, como essa terminologia pode variar a depender da relação que se estabelece entre nomeador e nominado.

A língua e o povo Mehináku

O povo Mehináku é falante de uma língua de mesmo nome, pertencente à família linguística Arawak, e falada por aproximadamente 400 pessoas que vivem às margens ou nas proximidades do Rio Kurisevo, no Território Indígena do Xingu, MT, Brasil. A população distribui-se em quatro aldeias, são elas: (i) Uyaiyuku, que é a mais antiga e da qual derivaram as demais aldeias; (ii) Utawana, a segunda maior; (iii) Kaupūna e (iv) Aturua.

A aldeia Utawana é a mais próxima da cidade, localizada a cerca de 35 quilômetros da cidade de Gaúcha do Norte (MT) e mantém certa proximidade com as aldeias Kaupūna e Aturua, de modo que é possível se locomover de uma a outra mais rapidamente, usando carro, na época da baixa do rio, ou barco, no período de cheia. A aldeia Uyaiyuku, por sua vez, é a mais distante das quatro mencionadas anteriormente, e está situada a aproximadamente 4 horas de viagem de barco da aldeia de Utawana. Os dados que serviram de base para a realização deste trabalho foram coletados durante nossos trabalhos de campo na aldeia Utawana, entre 2016 e 2019, e complementados com coletas realizadas na cidade de Campinas, a ocasião da vinda de alguns indígenas para esta cidade.

Figura 1. Localização dos Mehináku



Fonte: ISA (2008, destaque nosso)

Questões teóricas sobre a terminologia de parentesco

De acordo com Morgan (1997 [1981]), os sistemas de parentesco em línguas humanas são estabelecidos levando-se em consideração dois princípios mentais básicos (ou socioculturais) que existem universalmente, quais sejam: o princípio de afinidade, e o princípio de consanguinidade ou filiação. O primeiro desses princípios se refere às relações acordadas entre grupos sociais distintos, por meio do casamento de um homem e uma mulher, sendo um de cada grupo. Nesse caso, não significa somente a ligação entre duas pessoas de sexos distintos, mas, sobretudo, a união dos grupos aos quais essas pessoas pertencem. O segundo princípio, por sua vez, como sugere o próprio nome, versa sobre a relação consanguínea, na qual se agrupam pessoas que partilham o mesmo patrimônio genético, como pai, mãe, filho, filha, avô, avó etc.

Morgan foi o fundador do método comparativo estrutural e responsável por elaborar uma tipologia para as relações parentais e matrimoniais. Para o autor, era mais importante a comparação dos “sistemas de relações”, e não propriamente dos termos de parentesco, uma vez que os primeiros é que eram os responsáveis por conectar entre si os termos contidos nas terminologias de parentesco. Morgan demonstrou, a partir da tabulação de um conjunto de “sistemas de relações”, que essas relações poderiam ser agrupadas em dois tipos: os “sistemas descritivos” e os “sistemas classificatórios”. Os primeiros seriam característicos de todos os povos indígenas norte-americanos, com exceção dos Esquimó, dos povos do sul da Índia, da China, do sudeste asiático e do Pacífico, que seriam considerados povos mais “atuais”, enquanto os segundos, ou seja, os “sistemas classificatórios” seriam característicos dos povos mais “primitivos”. Nas palavras de Almeida (2010, p. 311):

Esse resultado, embora representasse para Morgan a evidência da unidade dos povos indígenas norte-americanos, e de sua unidade com povos asiáticos, colocava um enigma. Tratava-se de explicar a própria existência dos “sistemas classificatórios”, que eram, de um lado, característicos de povos não civilizados e, por outro lado, eram mais artificiais, mais elaborados e mais distantes da “natureza da descendência” do que os “sistemas descritivos” dos povos “civilizados”².

Em síntese, o método de Morgan consistiu em comparar estruturalmente e organizar de forma tabular um conjunto de 39 povos das famílias semítica, ariana e uraliana, 80 povos das famílias ganowaniana (índios norte-americanos (com exceção dos Esquimó), com os Sêneca-iroqueses como caso representativo) e Esquimó, e 18 povos das famílias turaniana (falantes de línguas dravidianas do sul da Índia, com o Tâmil como caso representativo) e malaia, num total de 147 casos (ALMEIDA, 2010). O autor acreditava, sobretudo, numa relação de primazia das práticas sobre os termos de parentesco.

A respeito desta relação entre terminologia e práticas de parentesco, Florido (2008) argumenta que, embora a ideia de relacionar termos de parentesco e práticas matrimoniais seja tão antiga quanto os estudos antropológicos sobre o tema, a concepção da relação possui grande variação ao longo da história. Há autores, segundo ele, que acreditam numa estreita relação entre a terminologia de parentesco e as relações parentais, enquanto há outros que sequer acreditam numa possível relação.

2 De acordo com Almeida (2016), a solução para a existência dos “sistemas classificatórios” foi proposta por Morgan em um artigo publicado separadamente em 1868 com o título *A Conjectural Solution of the Origin of the Classificatory System of Relationship*. É essa uma das duas obras de Lewis Morgan que Darwin cita com respeito em *The Descent of Man* (DARWIN, 2004 [1871], p. 170, nota 35; p. 655, nota 5; p. 661, nota 14).

Rivers (1991a [1913]), em seu trabalho de campo na Melanésia, por exemplo, foi um dos primeiros a descobrir relações de correspondência entre os termos de parentesco e as relações que eles assinalam. O autor percebeu em seu trabalho de campo que, em regiões onde há casamento de primos cruzados bilaterais, um homem ao casar passa a considerar o irmão da sua mãe também como o pai de sua esposa, e que o irmão de sua mãe passa a considerá-lo não apenas como filhos de sua irmã, mas também como marido de sua filha (o que é lógico, se considerarmos a primeira relação estabelecida, em que o homem casado considera o próprio tio materno como pai de sua esposa).

Tanto Rivers quanto Morgan, por exemplo, acreditavam numa precedência das práticas parentais sobre as terminologias de parentesco, o que pode acarretar, de acordo com Florido (2008, p. 95), análises que correspondem a reconstruções históricas especulativas, na tentativa de explicar as terminologias:

As práticas matrimoniais influenciam sim o componente semântico do parentesco, como o próprio Rivers concordaria, o problema está em acreditar que deva existir, necessariamente, o comportamento que melhor corresponda à terminologia e, na ausência deste, tomar a não correspondência como indicação das formas passadas.

Se existe uma univocidade total entre esses domínios, não cabe a nós discutir neste trabalho. Sob a ótica dessa discussão, optamos por acreditar num ponto intermediário entre essas questões, sobretudo porque acreditamos que exista uma relação entre a terminologia empregada para designar as relações de parentesco e as próprias práticas parentais, mas não acreditamos, por exemplo, que haja uma correspondência total entre os dois domínios, de modo que cada termo revelasse a totalidade das relações e práticas de parentesco das sociedades humanas. Conforme defende Lévi-Strauss (1969 [1965]), embora a terminologia aja como operador de um sistema matrimonial, não há relação de causalidade imediata entre os dois domínios.

A respeito dos Mehináku, veremos na seção seguinte que a terminologia de parentesco mantém uma relação contígua com as relações parentais, em especial no que se refere ao casamento entre primos cruzados e o modo como esses entes passam a ser referidos e a referir-se a outros entes parentais. Antes, porém, de tratarmos das relações e da terminologia de parentesco na língua, é preciso explicar a formalização que iremos utilizar na análise.

A notação mais comum para a grafia de relações de parentesco é a inglesa, na qual os marcadores dos *kin types* são formados pela primeira letra do termo de parentesco em inglês. Vejamos a abreviação dos termos:

F	<i>father</i> (pai)
M	<i>mother</i> (mãe)
B	<i>brother</i> (irmão)
Z	<i>sister</i> (irmã; usa-se o Z para distinguir “irmã” de “filho”, S)
S	<i>son</i> (filho)
D	<i>daughter</i> (filha)
C	<i>cousin</i> (primo/a)
A	<i>aunt</i> (tia)
U	<i>uncle</i> (tio)
H	<i>husband</i> (marido)
W	<i>wife</i> (esposa)
N	<i>nephew or niece</i> (“ <i>nibling</i> ”; sobrinho/a)
Ch	<i>children</i> (filhos/as)
Pa	<i>parent</i> (genitores, independente do sexo)
Sb	<i>sibling</i> (germano/a)
Sp	<i>spouse</i> (esposo/a)

Os termos compostos, formados a partir da união dos termos apresentados acima, devem ser lidos sempre da direita para a esquerda, de modo que a leitura é feita da seguinte forma:

FM	Mãe (M) do pai (F)
MZS	Filho (S) da irmã (Z) da mãe (M)
FBD	Filha (D) do irmão (B) do pai (F)

Além disso, existem marcadores de idade relativa, utilizados quando se quer indicar que determinado parente é mais velho ou mais novo que outro, conforme abaixo:

e	<i>elder</i> (mais velho). Exemplos: eB (e lder B rother ‘irmão mais velho’); MeZ (M other’s e lder (Z)sister ‘irmã mais velha da mãe’)
y	<i>younger</i> (mais novo). Exemplos: yB (y ounger B rother ‘irmão mais novo’)

Quanto às gerações, utilizam-se também alguns termos para marcar gerações ascendentes e descendentes, da forma como segue:

G^3 ou G^{+3}	geração dos bisavós
G^2 ou G^{+2}	geração dos avós
G^1 ou G^{+1}	geração dos pais
G^0	geração de Ego
G^{-1}	geração dos filhos
G^{-2}	geração dos netos
G^{-3}	geração dos bisnetos

Usaremos também, para demonstrar os esquemas de parentesco, esquemas de gráficos de laços. A simbologia adotada inclui um triângulo para o homem e um círculo para a mulher, conforme é praxe na literatura antropológica. Estes símbolos não possuem nenhum preenchimento. Entretanto, o gráfico sempre analisa os laços de parentesco a partir de um EGO (masculino ou feminino), e este símbolo, para melhor visualização, está diferenciado no trabalho na cor preta (está preenchido de preto, enquanto os demais estão sem preenchimento) ou assinalado com o nome EGO embaixo do símbolo gráfico que o representa. As linhas paralelas indicam casamento.

A terminologia de parentesco em Mehináku

De acordo com Coelho de Souza (1995), os Mehináku, assim como os demais grupos xinguanos, não possuem linhagens ou distorções patri ou matrilineares no cálculo do parentesco, sendo este gradual. De acordo com a autora, existem aqueles que para os Mehináku são mais parentes e aqueles que são menos parentes, e este tipo de categorização é determinada pelas atitudes recíprocas, pela quantidade e intensidade da interação entre os indivíduos.

Gregor (1982), por sua vez, afirma que a graduação do parentesco forma um *continuum* para os Mehináku, distinguindo quatro classes de pessoas, do ponto de vista de um indivíduo: os (i) "parentes verdadeiros" (*epene* ou *epenewaja*), que inclui os parentes biológicos com quem é possível traçar relações genealógicas; os (ii) "um pouco parentes" (*epenehatâi*), que são as pessoas que se acredita compartilharem um ancestral comum, mas cuja ligação é remota ou desconhecida (aqui são incluídos os habitantes da aldeia que não são considerados parentes verdadeiros); os (iii) "parentes fictícios" (*peneri*), que não são considerados parentes, ou com os quais não se reconhece a existência de conexões genealógicas (incluem-se indivíduos de outras aldeias com quem se mantêm relações ou de quem se quer aproximar) e, finalmente, os (iv) "não parentes" (*neunehete*), que inclui as pessoas com as quais não se reconhece nenhuma ligação ou relação de parentesco (não-indígenas, em geral, quando não há estreita proximidade de um homem branco ou mulher branca com um indivíduo Mehináku).

Vejamos, abaixo, a terminologia de parentesco em Mehináku. Esta terminologia está organizada em gerações e assinalada com as abreviações das nomenclaturas apresentadas anteriormente. No quadro, apresentamos o que significam os termos, a partir da visão de Ego Masculino³, bem como mostramos como os termos usados para nomear entes parentais podem mudar a depender da relação de parentesco que esse ente desempenhe dentro da sociedade Mehináku.

Terminologia para Parentesco Consanguíneo

G⁺⁴ Não há denominação terminológica acima de G⁺³, ou seja, tataravós são também referidos por Ego como atuku'mã (♂) e atsitfu'malu (♀).

G ⁺³	atuku'mã	FFF	Pai do pai do pai (bisavô)
	atsitfu'malu	MMM	Mãe da mãe da mãe (bisavó)

G ⁺²	a'tu	FF	Pai do pai (avô)
	a'tsi	MM	Mãe da mãe (avó)

G ⁺¹	pa'pa	F	Pai
		FB	Irmão do pai
	mã'ma	M	Mãe
		MZ	Irmã da mãe
	u'a ♂	MB	Irmão da mãe (tio)
	ku'ku ♀		
	a'ki	FZ	Irmã do pai (tia)

3 Estamos usando a visão de um Ego Masculino, representado adiante no esquema de laços por um triângulo preenchido (nas Figuras 1 e 2), porque nossos colaboradores de pesquisa, os sujeitos que nos forneceram os dados sobre parentesco, são falantes do sexo masculino, com idade entre 20 e 30 anos.

G ⁰	nuta'piʃu ♂	eB	Irmão mais velho (PrBio ⁴)
	nutu'kaka ♀	FBeS MZeS	Filho mais velho do irmão do pai (PrPar) Filho mais velho da irmã da mãe (PrPar)
	nutuka'kalu ⁵	eZ FBeD MZeD	Irmã mais velha (PrBio) Filha mais velha do irmão do pai (PrPar) Filha mais velha da irmã da mãe (PrPar)
	nu'ʃɛ	yB FByS MZyS	Irmão mais novo (IrBio) Filho mais novo do irmão do meu pai (IrPar) Filho mais novo da irmã da minha mãe (IrPar)
	nu'ʃɛʃu	yZ FByD MZyD	Irmã mais nova (IrBio) Filha mais nova do irmão do pai (IrPar) Filha mais nova da irmã da mãe (IrPar)
	nūtanu'le (C)	MBeS FZeS MByS FZyS	Filho mais velho do irmão da mãe (primo) Filho mais velho da irmã do pai (primo) Filho mais novo do irmão da mãe (primo) Filho mais novo da irmã do pai (primo)
	nūtanu'leʃu	MBeD FZeD MByD FZyD	Filha mais velha do irmão da mãe (prima) Filha mais velha da irmã do pai (prima) Filha mais nova do irmão da mãe (prima) Filha mais nova da irmã do pai (prima)

4 Adotamos a seguinte legenda para classificar os irmãos: PrBio: primogênito/a biológico/a; PrPar: primogênito/a paralelo/a; IrBio: Irmão/a biológico/a; IrPar: Irmão/a paralelo/a.

5 Gregor (1982 [1977]) apresenta dois termos para a nomeação da irmã primogênita de Ego (eZ), tal como ocorre na nomeação do irmão primogênito (eB), são eles (na ortografia do próprio autor): (i) nutuka'kalu (para a forma como os irmãos mais novos se referem à irmã) e nuta'puju (para a forma como as irmãs mais novas se referem à irmã). Em nossa coleta de dados, os falantes nos disseram não existir essa diferença.

G ⁻¹	nũ'taĩ	S	Filho
		BS	Filho do irmão (filho)
		FBSS	Filho do filho do irmão do pai (filho)
		MZSS	Filho do filho da irmã da mãe (filho)
	nĩtsu'palu	D	Filha
		BD	Filha do irmão (filha)
		FBSD	Filha do filho do irmão do pai (filha)
		MZSD	Filha do filho da irmã da mãe (filha)
	nĩ'wã	ZS	Filho da irmã (sobrinho)
		FBDS	Filho da filha do irmão do pai (sobrinho)
		MZDS	Filho da filha da irmã da mãe (sobrinho)
	nũtamĩ'tsui	ZD	Filha da irmã (sobrinha)
		PBDD	Filha da filha do irmão do pai (sobrinha)
		MZDD	Filha da filha da irmã da mãe (sobrinha)
G ⁻²	nũ'hi	SS	Filho do filho (neto)
		DS	Filho da filha
		BSS	Filho do filho do irmão
		BDS	Filho da filha do irmão
	nu'wĩtu	DD	Filha da filha (neta)
		SD	Filha do filho
		BSD	Filha do filho do irmão
		BDD	Filha da filha do irmão
G ⁻³	nũhiku'mã	SSS	Filho do filho do filho (bisneto)
		SDS	Filho da filha do filho
		BSSS	Filho do filho do filho do irmão
		BSDS	Filho da filha do filho do irmão
	nu'wĩtuku'malu	DDD	Filha da filha da filha (bisneta)
		SDD	Filha da filha do filho
		BSSD	Filha do filho do filho do irmão
		BSDD	Filha da filha do filho do irmão

G⁴ Não há denominação terminológica após G⁺³, ou seja, tataranetos são também referidos por Ego com a mesma terminologia usada para bisnetos e bisnetas.

O que podemos observar, pelas informações apresentadas acima, é que a principal relação de parentesco, aquela que afeta a terminologia linguística, se estabelece entre os tios e primos cruzados. Como fica evidente, tios paralelos são considerados pelo Ego como pais, e, portanto, são nomeados como *pa'pa*. Somente os tios cruzados, ou seja, aqueles de sexo oposto ao sexo dos pais biológicos de Ego, irão ser considerados, de fato, como tios, e serão nomeados como *u'a* (♂) /*ku'ku* (♀).

Esse tipo de regra de relacionamento, que considera tios paralelos como pais, interdita o casamento entre primos paralelos, uma vez que os filhos do irmão do pai de Ego são considerados por Ego como irmãos, o que, do ponto de vista dos Mehináku, seria incestuoso e, portanto, proibido. Um homem não poderia casar com sua prima paralela, portanto, por considerá-la como sua irmã direta, como são os seus irmãos biológicos, filhos de seus pais biológicos.

Essa regra tem impacto direto, também, na nomeação dos demais entes parentais. Se observarmos as informações expostas, veremos que, por considerar o tio paralelo como pai, e a tia paralela como mãe, Ego assume a função não só de irmão dos primos paralelos, como também a função de pai dos filhos dos filhos do irmão do pai, e como pai dos filhos dos filhos da irmã da mãe. Os filhos dos primos paralelos, por sua vez, também irão considerar Ego como pai, assim como os netos dos primos paralelos irão considerar Ego como avô, e vice e versa.

Como sobrinhos propriamente ditos, restarão os filhos e filhas das primas cruzadas de ego, tanto por parte de pai quanto por parte de mãe (tio e tia cruzados de Ego), e os filhos e filhas do irmão da mãe e da irmã do pai, que, como dissemos, são tios cruzados. Nesses casos, o casamento é permitido entre os Mehináku, de modo que é comum relacionamentos matrimoniais entre um jovem e uma jovem que sejam primos cruzados.

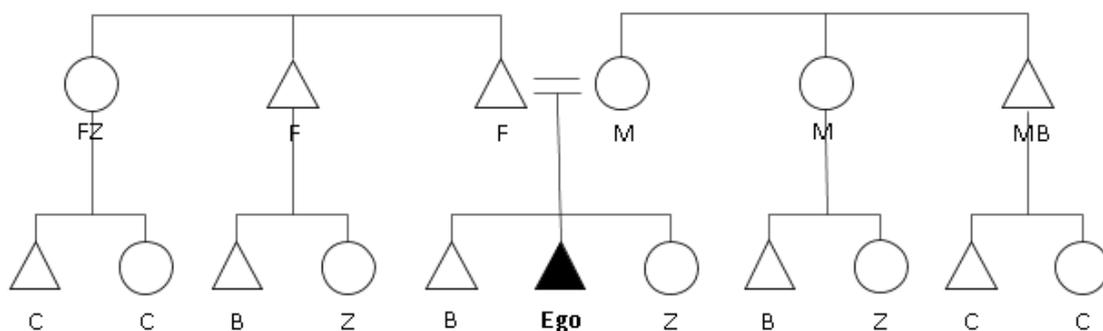
Existe vigilância sobre essas regras de casamento em Mehináku, que se inicia desde a infância. É comum, por exemplo, ver primos cruzados brincando juntos na aldeia, se relacionando na adolescência ou mesmo fazendo piadas sobre namorar uns com os outros já no início da vida adulta, mas esse tipo de comportamento não é visto com bons olhos quando se trata da relação entre primos paralelos (considerados irmãos). Embora seja possível ver primos paralelos brincando juntos, mesmo que com menos frequência que os primos cruzados, há uma certa interdição entre eles, sobretudo na adolescência.

Outra questão interessante a ser vista em relação ao parentesco consanguíneo em Mehináku, é o modo como são nomeados os irmãos de Ego. Percebe-se que há uma

diferença na nomeação de primogênitos em relação à nomeação dos demais irmãos, e também uma diferença no modo como os irmãos mais velhos são referidos (evocados) pelos mais novos. Vimos, acima, que há duas palavras para irmão mais velho, são elas: *nuta'pişu* e *nutu'kaka*, sendo a primeira usada pelos irmãos mais novos para evocar o irmão mais velho, e a segunda usada pelas irmãs mais novas para evocar o irmão mais velho. Essa diferença, a que separa os irmãos mais novos de acordo com o sexo no momento da referência a seus irmãos mais velhos, se perde, por sua vez, quando trata-se da irmã mais velha, que é referida tanto por irmãos, quanto por irmãs mais novas como *nutuka'kalu*, diferentemente do que havia proposto Gregor (1982 [1977]).

Pela análise do sistema de parentesco feita acima, e das terminologias utilizadas pelos falantes para assinalar as posições parentais, é possível afirmar que os Mehináku apresentam um sistema de parentesco do tipo Iroquês para a geração de Ego e sua geração ascendente, conforme abaixo:

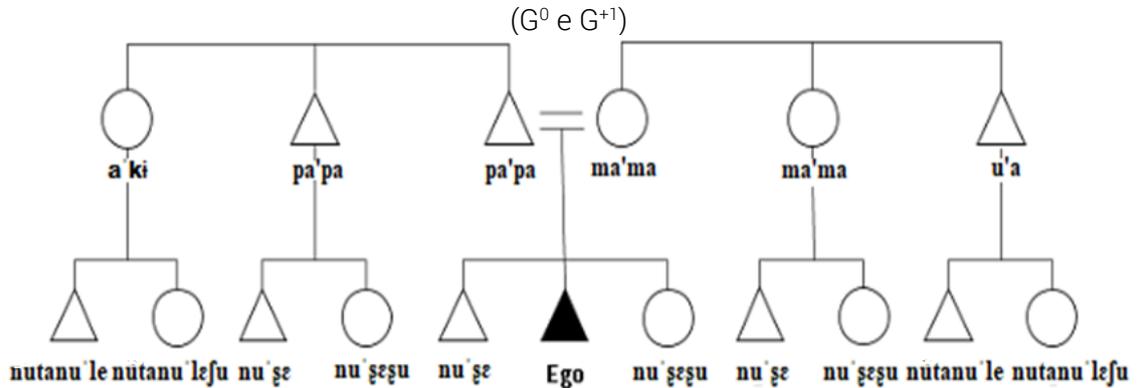
Figura 2. Exemplo de esquema Iroquês, com marcação de Ego masculino



Fonte: Elaboração própria

Observando à direita: a irmã da mãe de Ego também é mãe de Ego e os filhos da irmã da mãe são irmãos e irmãs de Ego. O irmão da mãe é tio de Ego e os filhos e filhas do irmão da mãe são primos de Ego. Observando à esquerda: o irmão do pai de Ego também é pai de Ego e os filhos do irmão do pai são irmãos de Ego, ao passo que a irmã do pai de Ego é tia de Ego, sendo seus filhos primos de Ego. O esquema abaixo resume melhor essas informações, com relação à G^0 e G^{+1} :

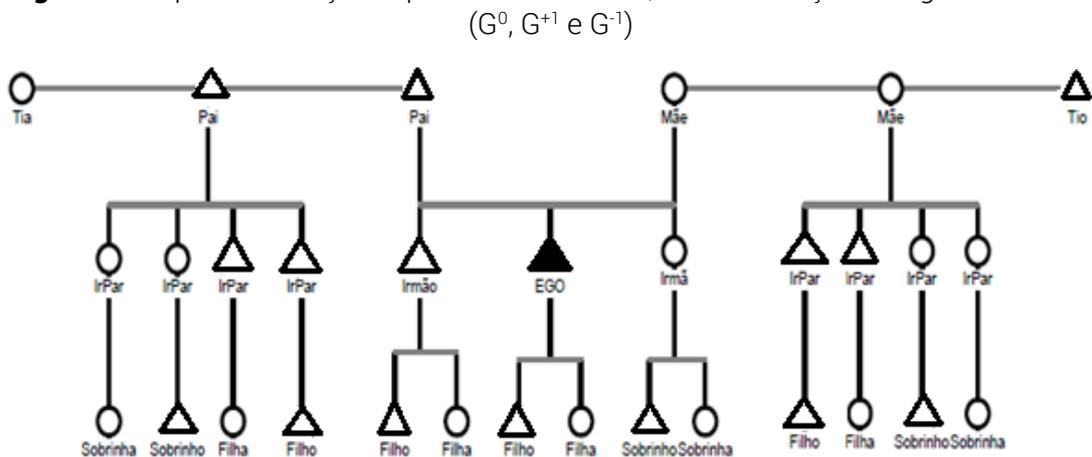
Figura 3. Esquema de laço Iroquês dos Mehináku, com marcação de Ego masculino



Fonte: Elaboração própria

É importante tratar, também, da relação que há entre a geração de Ego e a geração descendente, sobretudo porque, por conta da interdição do casamento entre primos paralelos, por serem considerados irmãos, a terminologia de parentesco sofre algumas alterações interessantes, sobre as quais trataremos logo abaixo. A figura a seguir resume as informações apresentadas na tabela anterior:

Figura 4. Esquema de laço Iroquês dos Mehináku, com marcação de Ego masculino



Fonte: Elaboração própria

É possível observar, pela figura acima, que ocorre uma mudança terminológica (que reflete o comportamento parental dos indígenas) no processo de referência/evocação em Mehináku na geração descendente de Ego. Para além das diferenças que vimos na geração ascendente, que enquadra o sistema terminológico da língua no modelo Iroquês, é possível ver também os desdobramentos desse sistema a partir da geração descendente de Ego.

Dentre as observações que podemos fazer, estão: (i) os filhos de Ego serão sempre os filhos dos seus irmãos, sejam eles biológicos ou paralelos; (ii) os sobrinhos de Ego serão sempre os filhos de suas irmãs, sejam elas biológicas ou paralelas; (iii) os filhos de Ego e os filhos dos irmãos paralelos de Ego (filhos do irmão do pai de Ego e da irmã da mãe de Ego) chamarão Ego de pai (*pa'pa*); (iv) os filhos das irmãs biológicas de Ego e das irmãs paralelas de Ego (filhas do irmão do pai de Ego e da irmã da mãe de Ego) chamarão Ego de tio (*u'a*); (v) os filhos das irmãs do pai e dos irmãos da mãe serão considerados como primos por Ego, podendo assim haver casamento entre eles (obedecendo a regra matrimonial que licencia o casamento entre primos cruzados e interdita entre primos paralelos, considerados irmãos) e (vi) os filhos das irmãs do pai e dos irmãos da mãe chamarão Ego de primo, estando as primas liberadas para casamento com ele.

Considerações finais

Nosso objetivo, neste trabalho, foi apresentar o sistema terminológico de parentesco consanguíneo em Mehináku, a fim de que o leitor pudesse compreender a complexidade que se experimenta na análise do sistema de atribuições e nomeações parentais desse povo. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o entendimento da relação entre a terminologia de parentesco e as práticas parentais, que é tão caro para a linguística e para a antropologia, e para o conhecimento linguístico dos termos usados na nomeação dos entes familiares, que é fundamental para possíveis reconstruções históricas, comparações entre línguas da mesma família, dentre outros aspectos.

Agradecimentos

Este trabalho teve apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n. 2016/18391-4.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. W. B. Lewis Morgan: 140 anos dos Sistemas de Consanguinidade e Afinidade da família humana (1871-2011). *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 19, p. 1-384, 2010.

COELHO DE SOUZA, M. S. Da complexidade do elementar: para uma reconsideração do parentesco xinguano. In: VIVEIROS DE CASTRO, E. (org.). *Antropologia do Parentesco*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 121-206.

COELHO DE SOUZA, M. S. *Faces da afinidade*: um estudo bibliográfico do parentesco xinguano. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

DUMONT, L. *Introducción a dos teorías de la antropología social*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1975.

FLORIDO, M. P. *As parentológicas Arawá e Arawak: um estudo sobre parentesco e aliança*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRANCHETTO, B.; HECKENBERGER, M. *Os povos do Alto Xingu: história e cultura*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

GREGOR, T. *Mehináku: o drama da vida diária numa aldeia do Alto Xingu*. São Paulo: Cia Nacional, 1982.

GREGOR, T. *Social relationships in a small society: a study of the mehinacu Indians of Central Brazil*. 1963. Dissertation (Ph.D) - Columbia University, Columbia, 1963.

GALVÃO, E. Cultura e sistema de parentesco das tribos do alto rio Xingu. *Boletim do Museu Nacional*, Nova série, Antropologia, n. 14, p. 1-56, 1953.

ISA. *Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil*. Versão eletrônica, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do Parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LÉVI-STRAUSS, C. O futuro dos estudos de parentesco. *In: LARAIA, R. B. (org.). Organização Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969 [1965]. p. 22-55.

LOPES, T. T. C.; FERREIRA, M. N. Terminologia de parentesco em Parkatejê. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 10-34, 2015.

LOWIE, R. A note on relationships terminologies. *American Anthropologist*, v. 30, n. 2, p. 263-267, 1928.

McLENNAN, J. *Primitive Marriage*. London: Routledge Press, 1998 [1865].

MORGAN, L. *Ancient Society: researches in the lines of human progress from savagery through barbarism to civilization*. London: Routledge Press, 1998 [1878].

MORGAN, L. *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997 [1871].

MURDOCK, G. P. *Social Structure*. New York: The MacMillan Company, 1949.

RADCLIFFE-BROWN, A. Preface. In: FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. (org.). *African Political Systems*. London: Oxford University Press, 1966. p. vi-xiii.

RADCLIFFE-BROWN, A. *O método comparativo em antropologia estrutural*. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1978.

RADCLIFFE-BROWN, A. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Petrópolis: Vozes, 1973.

RADCLIFFE-BROWN, A. The study of kinships systems. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, v. 71, n. 1/2, p. 1-18, 1941.

RODRIGUES, A. D. Notas sobre o sistema de parentesco dos índios Karirí. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 4, n. 2, p. 237-250, 2012.

RIVERS, W. R. Terminologia classificatória e matrimônio com primo cruzado. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *A antropologia de Rivers*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991a [1913]. p. 71-94.

SILVA, M. Parentesco e Organização social na Amazônia: um rápido esboço. *Anuário de Estudos Ameríndios*, Sevilla, v. 61, n. 2, p. 649-679, 2004.

SILVA, M. Tempo e espaço entre os Enawene-nawe. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998 [não paginado].

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Antropologia do Parentesco*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2691>

Luciane de Paula¹

José Antonio Rodrigues Luciano²

Resumo

Este artigo tem por escopo compreender a concepção de linguagem proposta na elaboração da filosofia da linguagem bakhtiniana, em especial, a partir das obras de Bakhtin, *ECV* (2011); de Medviédev, *MFEL* (2012); e de Volóchinov, *MFL* (2017)³. A hipótese apresentada é a de que, para pensar a relação entre sujeito e signo, o Círculo utilizou-se da palavra, entendida de forma alargada, isto é, como linguagem tridimensional, a qual Paula cunhou verbivocovisual, uma vez que se articula e realiza-se na interrelação das dimensões verbal (semântica), vocal (sonora) e visual (imagética). Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos o método dialético-dialético (PAULA, FIGUEIREDO, PAULA, 2011) e, por cotejo, os textos entre si e entre outras obras do Círculo, bem como entre conceitos e áreas das quais advêm, contextualizados. Com isso, além da noção de linguagem, procuramos refletir acerca da pertinência do pensamento bakhtiniano como aporte teórico para análise de enunciado visual, verbal, sonoro e/ou sincrético.

Palavras-chave: círculo de Bakhtin; verbivocovisualidade; Filosofia da Linguagem.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; lucianedepaula1@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1727-0376>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; trodrigues01.tr@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1748-8279>

3 Respectivamente, *Estética da Criação Verbal*, *O Método Formal nos Estudos Literários e Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

La philosophie du langage bakhtinienne et sa tridimensionnalité verbivocovisuelle

Résumé

Cette article a l'intention de comprendre la conception du langage proposée dans l'élaboration de la philosophie du langage bakhtinienne, surtout, à partir des oeuvres de Bakhtine, *ECV* (2011), de Medvedev, *MFEL* (2012) ; et Volochinov, *MFL* (2017)⁴. L'hypothèse est que, pour penser la relation entre le sujet et le signe, le Cercle a utilisé la parole, entendue largement, comme langage tridimensionnelle, laquelle Paula a dénommée verbivocovisuelle, puisque s'articule et se réalise dans l'interdépendance des dimensions verbale (sémantique), vocale (sonore) et visuelle (imagétique). Pour le développement de cet étude, nous considérons la méthode dialéctique-dialogique (PAULA *et al*, 2011) et, par rapport, les textes entre eux et entre autres oeuvres de Cercle, ainsi que entre les concepts et les domaines desquels se trouvent situés. Plus de la notion de langage, nous recherchons réfléchir la pertinence de la pensée bakhtinienne comme fondement théorique pour l'analyse du énoncé visuel, verbal, vocal et/ou syncrétique.

Mots-clés: cercle de Bakhtine; verbivocovisuelité; Philosophie du langage.

Introdução

Ao eleger a palavra como objeto de reflexão acerca da relação entre sujeito e língua(gem), o grupo de intelectuais, denominado Círculo de Bakhtin, toma a literatura, e mais especificamente o romance, para realizar essa tarefa, pois, de acordo com o pensamento bakhtiniano, "o objeto fundamental, 'especificador' do gênero romanesco, que cria sua originalidade estilística, é o falante e sua palavra" (BAKHTIN, 2015, p. 124). Ademais, recordamos que, no período da União Soviética – contexto de produção, circulação e recepção dessa teoria –, a literatura era considerada "o mundo real" (EMERSON, 2003) diante da perseguição às Ciências Humanas. Assim, tendo amplo repertório da tradição literária russa e ocidental, os pensadores russos puderam estudar as diferenças, o embate de vozes, muitas vezes assimétrico, e as valorações por essa prosaística.

Nesse sentido, propomos, neste artigo, analisar e compreender como o Círculo se apoia na tradição literária para elaborar sua concepção de Palavra (ou linguagem), que entendemos de forma tridimensional, que Paula (2017a) cunhou verbivocovisual⁵. A hipótese é que

4 Respectivement, *Esthétique de la Création Verbale, La Méthode Formelle en Littérature et Le Marxisme et la Philosophie du Langage*.

5 Concepção que está em desenvolvimento a partir do projeto trienal (2017-2019) denominado *Verbivocovisualidade: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem*. Tal proposta teórico-metodológica pode ter seus primeiros apontamentos em Paula e Serni (2017) e Paula (2017a).

os intelectuais se debruçaram sobre a palavra, entendida de forma alargada, ou seja, tridimensionalmente, uma vez que ela se articula e realiza na interrelação das dimensões verbal (semântica), vocal (sonora) e visual (imagética), e que a verbivocovisualidade constitui a linguagem em qualquer materialidade enunciada, com maior ou menor vigor, como potencialidade a ser explorada, a depender do projeto arquitetônico autoral e genérico realizado. Entendemos essa tridimensionalidade como a proposta dialógica de linguagem deste Círculo russo. Por esse viés é que podemos perceber alguns conceitos utilizados por Bakhtin, Medviédev e Volóchinov para conceber os fenômenos da linguagem, tomada em dois aspectos: como concepção e como materialização enunciativa. Concepções como entoação, imagem do autor, voz, polifonia, arquitetônica, entre outras, advindas de outros campos do pensamento, configuram metaforicamente a noção de linguagem do Círculo, com sua maior característica, a dialogia (entre as dimensões, os sistemas, os enunciados e os sujeitos).

Pretendemos apresentar como essa junção entre as dimensões já aparece, ora mais ora menos evidenciado, ao longo da tradição literária, desde as primeiras reflexões na Grécia Antiga, na Arte Poética, de Aristóteles, até a modernidade, em T. S. Elliot, Mallarmé, James Joyce e a Poesia Concreta, passando pelo Trovadorismo e pelo Romantismo. Compreenderemos como esse percurso na história da literatura pode servir de apoio para a concepção de linguagem bakhtiniana, chegando mesmo a influenciar os estudos da linguagem no século XX.

No desenvolvimento desse estudo, além da abordagem histórica na tradição literária, objeto de estudo do Círculo, partimos de três obras bakhtinianas: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), de Volóchinov; *O Método Formal nos Estudos Literários* (2012), de Medviédev; e *Estética da Criação Verbal* (2011), de Bakhtin; para compreender se a concepção se dá dialogicamente entre os autores.

O método utilizado é o que Paula *et al.* (2011) denominou de dialético-dialógico acerca do pensamento bakhtiniano, pois consideramos o *corpus* em constante relação com outros enunciados (cotejo), que respondem ou são respondidos no elo da cadeia discursiva. Tomamos as obras em relação entre si e entre outros textos, do Círculo e de outros teóricos, bem como entre conceitos e áreas das quais advêm, de maneira situada.

Esperamos, além da noção de linguagem para os estudiosos russos, refletir acerca da pertinência da filosofia bakhtiniana como aporte teórico-filosófico para análises de enunciados visuais, vocais/sonoros e ou sincréticos, na relação com a materialidade verbal, sobre a qual o Círculo de Bakhtin se debruçou e a colaboração para a área é a justificativa que pauta a relevância deste estudo.

A interdependência das dimensões verbivocovisuais na tradição literária

Uma das primeiras relações entre linguagens pode ser encontrada na *Arte Poética* (2008), de Aristóteles. Nela, o filósofo grego inclui a música [*melopoiia*] como parte constitutiva da tragédia, de modo a defini-la como

[...] a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa *linguagem embelezada* por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões. (ARISTÓTELES, 2008, 1449b 24-28, p. 47-48, grifos nossos).

E, imediatamente, esclarece que, por “linguagem embelezada” entende aquela que “tem ritmo, harmonia [e canto]” (idem, 1449b 29-30, p. 48), isto é, a força expressiva, pois, das partes que constituem a tragédia e seu embelezamento, para o filósofo grego, a música é a mais elevada, pois, junto com a elocução, por meio dela se realiza a imitação/mimese. Por essa lógica é que a presença do coro (ou canto coral) ganha importância na tragédia. Para Aristóteles, esse elemento deve ser considerado um personagem associado à acção, que tem a função de servir de interlúdio, ou seja, de marcar o início e o fim dos episódios na tragédia e dar unidade ao enredo.

A importância da música na tragédia se volta à beleza e esta reside na dimensão da ordem e da justeza, como o próprio Aristóteles afirma em sua obra. A música garante essa linguagem embelezada por servir de ordenamento e harmonia ao todo.

Essa relação entre música e poesia, de acordo com a obra, aparece em outros gêneros. Além da presença de coro em outros gêneros, como na comédia e na epopeia, a própria poesia lírica, a princípio, foi constituída da matéria verbal acompanhada por um instrumento, a lira, da qual advém o nome dessa modalidade de poesia.

Em relação à dimensão visual, Aristóteles pouco, ou quase nada, fala, exceto em determinada passagem em seu texto, na qual compara os caracteres [*ethe*⁶] à pintura. Se o enredo é o princípio, a alma da tragédia, esta, por sua vez, revela – pois trata das ações do indivíduo – os caracteres, ou seja, as imagens que temos de quem pratica atos. Nesse sentido é que o pensador grego afirma ser “algo semelhante ao que se vê na pintura: se alguém trabalhasse com as mais belas tintas, todas misturadas, não agradaria tanto

6 Plural de *ethos*.

como se fizesse o esboço de uma imagem” (1450b 1)⁷. Aqui, portanto, identificamos uma primeira articulação das dimensões verbal, sonora e visual, se não totalmente consciente e como parte de um tratado, mas como um potencial indício da presença de uma linguagem geral que organiza as diversas formas de realização, permitindo integrá-las de maneira orgânica; bem como vemos o preceito grego de supremacia da alma, ou seja, da razão sobre o comportamento, de modo a pautar nossa imagem social, e que deve aparecer nas produções artísticas como condição de instrução moral e de beleza.

Se tal relação entre pintura e poesia não foi tão aprofundada por Aristóteles, o foi por Horácio, poeta latino. Ao elaborar seu conceito de *Ut pictura poesis*, este poeta proporcionou bases para uma tradição que será fundamental para o movimento romântico e os posteriores, do século XIX em diante. Assim expõe o poeta:

A poesia é como a pintura, uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; essa agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetida, agradecerá sempre. (HORÁCIO, 2005, 361-365, p. 65).

Essa comparação da poesia como pintura sintetiza e ilustra a preocupação do tratadista latino de uma obra literária que seja pragmática (doce e agradável), harmônica, proporcional, seguidora do decoro e de uma unidade e que seja clara (tal como a pintura). Além disso, observamos, na Arte Poética horaciana, instruções bem objetivas à presença do coro na poesia dramática e de como ele pode ser acompanhado por instrumento. Segundo Horácio (idem, 192-200), o coro deve defender sua individualidade como ator, só deve cantar no meio dos atos o que estiver intimamente ligado ao argumento, bem como deve aconselhar os bons, acalmar os irados, rogar aos deuses pelos desgraçados e louvar a paz e as leis. A isso, pode haver o acompanhamento de instrumentos, como a flauta, antes exclusiva à poesia lírica, pois ela pode dar o tom à ideia transmitida pelo coro. Em outras palavras, podemos entender o papel musical como aquele que expressa o tom volitivo-emocional, a valoração ao que se expressa.

A partir da epístola horaciana, o estudo da relação entre a dimensão visual e a verbal, ou entre artes plásticas e literatura, desenvolveu-se e chegou ao seu ápice nos séculos XVII e XIX. Pintores visavam efeitos dramáticos nos seus quadros e muitos poetas, por sua vez, eram conhecedores das artes ou mesmo pintores amadores.

7 Na edição brasileira de domínio público, vemos a seguinte tradução que evidencia ainda mais a aproximação de linguagens: “O elemento básico da tragédia é sua própria alma: a fábula; e só depois vem a *pintura dos caracteres*. Algo semelhante se verifica na pintura: se o artista espalha as cores ao acaso, por mais sedutoras que sejam, elas não provocam prazer igual àquele que advém de uma imagem com os contornos bem definidos.” (sem data, cap. 6, 19-20, grifos nossos)

No romantismo, a poética de Goethe era compatível com a visibilidade mais precisa. Encontramos tal afirmação, inclusive, nos escritos bakhtinianos, como, por exemplo, no texto “O romance de educação”, no qual Bakhtin analisa a presença imagética nas obras do escritor alemão.

O ideal do movimento romântico de superar o percurso e as leis da razão por transporte ao mundo da fantasia, da imaginação, do sonho e do caos utiliza rupturas sonoras métricas (Victor Hugo, por exemplo, tornou o verso alexandrino mais flexível) e construções imagéticas contraditórias (recursos que serão usados de Goethe a Baudelaire e toda a modernidade. Este último, com o amplo registro de suas palavras, diversidade de seus ritmos e superabundância de suas imagens, proporcionou novas possibilidades de imagens da vida moderna à poesia) (VALERY, 1991; ELIOT, 1989).

Nessa perspectiva, ocorreu uma (re)aproximação das dimensões verbal, sonora e visual a partir das correntes poéticas, em especial a francesa, a qual, segundo Octavio Paz (1996, p. 36), “nos mostraram a correspondência entre ritmo e imagem poética. Mais uma vez: ritmo e imagem são inseparáveis” e que, por isso, “nos leva de volta ao ponto de partida: só a imagem poderá dizer-nos como o verso, que é frase rítmica, é também frase que possui sentido”. Com isso, temos a musicalidade suave do parnasianismo, a música dissonante dos poemas simbolistas, a musicalidade própria da língua, de T. S. Eliot, a anarquia gráfica mallarmeniana, a poesia estranha, discordante e íntima de Pound, a verbivocovisualidade de Joyce e as experimentações futuristas de Maiakóvski, Khliébnikov e Krutchônykh com a proposta de uma nova linguagem, denominada transmental, a qual, ao privar a palavra de toda a sua carga semântica, evidencia-nos o sentido não como algo *a priori* da palavra ligado apenas ao conteúdo semântico, mas aberto e interligado diretamente com a articulação sujeito-leitor-ouvinte, o contexto e o falante, bem como os aspectos formais. A tudo isso converge a ideia de Octavio Paz (idem) de que o ritmo, a imagem e o significado (para não se confundir com o significado dicionaresco, diremos sentido) estão presentes e se revelam simultaneamente em uma unidade indivisível e compacta na frase poética, no verso. E acrescentamos: na linguagem, como temos entendido e proposto.

Ainda de acordo com Octavio Paz (1996, p. 26), tal abordagem poética é possível pela própria condição da poesia (da linguagem), pois o sentido que se apresenta como uma ideia:

[...] não é um objeto da razão, mas uma realidade que o poema revela numa série de formas fugazes, isto é, uma ordem e temporal. [...] Nossa apreensão é parcial e sucessiva. E é, além disso, simultânea: visual (imagens suscitadas pelo texto), sonora (tipografia: recitação mental) e espiritual (significados intuitivos, conceituais e emotivos).

Como maior exemplo desse fenômeno de linguagem, temos, aqui no Brasil, o projeto literário denominado Poesia Concreta desenvolvido pelo grupo Noigandres, composto por Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari. No esteio de Joyce, E. Cummings, Mallarmé, Pound, entre outros, os poetas concretos elaboram a concepção de linguagem verbivocovisual e definem o poema concreto como

[...] *uma estrutura ótico-sonora irreversível e funcional, e, por assim dizer, geradora da ideia, criando uma entendida toda dinâmica, 'verbivocovisual'* – é o termo de Joyce – de palavras dúcteis, moldáveis, almagamáveis, à disposição do poema. (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975, p. 34, grifos nossos).

Por esse viés, a palavra é tomada como uma unidade em si mesma, isto é, palavra-coisa, que possui dinamicidade. Assim, os concretistas organizam, em seu projeto literário, o material disponível (palavra, sílaba, fonema, som, fisionomia acústico-vocal-visual dos elementos linguísticos, grafia etc.), a concretude verbivocovisual da linguagem, de modo a explicitar a palavra-coisa como poema que traduz, de maneira metalinguística, a linguagem feito um objeto tridimensional dinâmico, uma *célula viva*, o que corresponderia, na teoria bakhtiniana, à ideia de “organismo vivo”. Diante do contexto desse termo, verbivocovisual, é que Paula se apropria, metaforicamente, da noção joyceana e concreta para refletir acerca da relação de uma linguagem tridimensional proposta pelo Círculo.

Nas correntes poéticas da modernidade, sobretudo pela linguagem elevada à sua máxima potencialidade verbivocovisualidade,

A poesia coloca o homem fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-o para si. O homem é a sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser. (PAZ, 1996, p. 50).

E assim a poesia passa a se tornar consciência do que foi separado historicamente, no homem e na linguagem, e tenta reunir o elo perdido.

Nos estudos da linguagem, por sua vez, muitas questões desenvolvidas na literatura aparecem sendo abordadas de maneira metafórica e teórica. Destacamos, por exemplo, o próprio conceito de signo linguístico proposto por Saussure⁸. Para o linguista franco-suíço, o signo é composto por significado e significante, em que o primeiro é o conceito e o segundo, a imagem acústica, a qual não se trata do som puramente físico, material, mas sim de uma impressão psíquica. E

8 Simultaneamente aos seus trabalhos, temos, na União Soviética, estudos que antecipam ideias presentes no CLG. Falamos, por exemplo, de Humboldt, que influenciou todo o pensamento da linguística russa nos séculos XIX e XX, incluindo o Círculo de Bakhtin.

O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. *Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema.* [...] Esse termo, que implica uma ideia de ação vocal, não pode convir senão à palavra falada, à *realização da imagem interior no discurso.* (SAUSSURE, 2006, p. 80, grifos nossos).

Retomamos as ideias de Paz (1996). Para ele, o lexema possui valor psicológico. As imagens, e acrescentamos o som, são produtos da nossa imaginação. Na retórica, esses fenômenos já foram classificados e nomeados: comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, aliteração, assonância etc. No entanto, não se tratam de abstrações apenas por configurarem no plano psíquico. Conforme afirmado por Volóchinov (2013), no ensaio “O que é linguagem?”, tudo o que está em nossa mente, a nossa própria consciência, é encarnada por algum material sígnico, seja ele imagens, palavras, sons e até mesmo representações motoras, tudo isso é o que o pensador russo denomina como linguagem interior.

De volta a Saussure, vemos que ele afirma, no *Curso de Linguística Geral* (2006), que o problema linguístico é, antes, um problema semiológico, pois a Linguística é parte de uma ciência geral dos signos, denominada por ele de Semiologia e estuda a vida dos signos no seio social. Nesse sentido, por estar atrelada a essa ciência geral, a Linguística está sujeita às leis que regem a Semiologia. Tal constatação explica a capacidade de um poema ou mesmo uma fala/escrita cotidiana produzir imagens e sons, bem como a de ter esse efeito em outras linguagens, visuais e sonoras, ou seja, de produzir palavras. Em outros termos, de poder “traduzir” uma linguagem em outra.

Em diálogo com essas correntes literárias, linguísticas e filosóficas é que a proposta filosófica de linguagem do Círculo de Bakhtin acontece. A possibilidade de acesso e conhecimento dos textos citados ao longo do trabalho em um contexto de perseguição e de censura de livros, pensamentos e teorias se dá devido ao fato de a formação do grupo contar com intelectuais de diversas áreas (a saber: biologia, física, poesia, música, literatura, filosofia, história) e tal constituição pode ser vista na elaboração da filosofia bakhtiniana, por meio de formulações teóricas e conceituais.

Observamos um dos raros momentos de delimitação conceitual a respeito da noção de linguagem – frequentemente, o Círculo volta-se para o enunciado – nas obras. No livro *Estética da Criação Verbal*, coletânea de escritos, temos, no texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, o apontamento para um sistema de linguagem única, que é inegável e está por trás de cada texto (entendido como um conjunto coerente de signos, logo, qualquer tipo de material), de modo que não pode e nem há textos puros. Bakhtin (2011, p. 311, grifos nossos) expõe que:

Todo sistema de signos (isto é, qualquer língua), por mais que sua convenção se apoie em uma coletividade estreita, em princípio sempre pode ser codificado, isto é, traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); conseqüentemente, *existe uma lógica geral dos sistemas de signos, uma potencial linguagem das linguagens única* (que, evidentemente, nunca pode vir a ser uma linguagem única concreta, uma das linguagens).

Tal acontecimento ocorre porque qualquer fenômeno que se manifeste como signo ideológico possui uma concretude material, não importa qual (cor, massa, som, corpo etc). Fora da encarnação em um determinado material, o signo, a construção enunciativa, torna-se falsa e abstrata. De acordo com Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, é preciso dado material organizado – no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som – para a expressão do fato objetivo.

Outro indício que norteia a tridimensionalidade da concepção de linguagem bakhtiniana é o recorrente uso, de forma metafórica, de conceitos e lexemas para caracterizar os fenômenos de língua(gem). Deparamo-nos com concepções advindas tanto de áreas da ciência (biologia e física) quanto das artes (teatro, arquitetura, música e literatura). No próprio *Estética da Criação Verbal*, mais especificamente no texto “O autor e o herói na atividade estética”, Bakhtin dedica um subcapítulo para desenvolver o conceito de ritmo na categoria temporal do romance e outro de imagem externa para discutir a noção espacial. Além desses dois conceitos, expomos a seguir outros dois, Arquitetônica e tom, para ilustrar como são configurados na filosofia do Círculo.

A concepção de arquitetônica no pensamento bakhtiniano tem sido relacionada comumente a duas influências teóricas de campos distintos: a filosofia de Kant, por um lado; e o historiador das artes, Wölfflin, por outro. Na sua obra *Conceitos fundamentais da história da arte* (2019), o historiador utiliza o termo arquitetônica para se referir à essência das artes (escultura, arquitetura e pintura) como uma ideia de todo formal acabado e ideal. Já Kant, no terceiro capítulo da *Crítica da Razão Pura* (1983), emprega a noção de arquitetônica para pensar a organização sistemática de todo o conhecimento. Segundo o filósofo alemão, é próprio da razão do homem possuir uma arquitetônica. Essa é, por fim, a doutrina do saber científico no conhecimento humano.

Contudo, na filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, ambas as concepções são reformuladas para pensar a unidade do enunciado de cada sujeito no mundo ético e estético, tal qual afirma Campos (2015), citando Bakhtin (2003, XXXIV, p. 205):

[...] diferente dessa concepção de Kant, em que a arquitetônica é a doutrina do científico, Bakhtin demonstra que a arquitetônica é a alternativa teórica para pensar que “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”.

E é o que o filósofo russo faz ao estabelecer este conceito tanto nos textos "Arte e responsabilidade" e "O autor e o herói na atividade estética" quanto na obra *Questões de literatura e estética* (1988). Nela, inclusive, há uma variação no conceito, o qual Bakhtin denomina forma arquitetônica.

No pensamento bakhtiniano, arquitetônica pode ser entendida como aquela que "não ordena só os elementos espaciais e temporais, mas também os de sentido; a forma não é só espacial e temporal, mas também de sentido." (BAKHTIN, 2011, p. 127). Isto é, caracteriza-se pela organização "acabada" do enunciado, não de modo *a priori*, mas como uma construção única e irrepetível feita por um sujeito, este, enquanto um todo concluído. Na construção arquitetônica de um dado texto é que se articulam todos os elementos que o compõem, sempre na relação eu-outro.

Em *Questões de literatura e estética* (1988), o conceito é retomado em relação à forma composicional e à importância de definir as noções de cada concepção, pois, embora aquele conceito esteja estritamente ligado à forma composicional, ambos não se confundem, pois atuam em "camadas" distintas do enunciado. Por isso, o pensador russo explica que as formas arquitetônicas

[...] são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. (BAKHTIN, 1988, p. 25).

Elas definem a imagem do autor externamente, sua assinatura do projeto de dizer, pois o situam na atuação no mundo ético e estético, no qual o sujeito está inserido de modo duplamente orientado. Por fim, Campos (2012) elucida as ideias gerais que emergem a partir dessa noção. Segundo a autora,

Essa distinção entre forma composicional e arquitetônica parte da ideia de que esse último conceito nasce de um pensamento que tem o ser humano como centro de valor, porque há um homem que fala, que se interroga e que procura estabelecer relações interativas, formulando perguntas e respostas diante dos acontecimentos da vida. Ao propor esse conceito, Bakhtin explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo, não com uma fundamentação analítica à frente, mas com um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. (CAMPOS, 2012, p. 253).

A construção da arquetônica, por sua vez, tem como centro de apoio o sentido, ou seja, o *tom* valorativo que o sujeito tem ao expressar seu projeto de dizer. Ela materializa-se, por meio da entonação, em diversas maneiras – irônica, alegre, melancólica, etc. – de acordo com a posição volitiva-axiológica do falante na existência. Aqui, Bakhtin recorre ao campo da música para pensar a linguagem.

Na teoria musical, por tonalidade e tom, no plano teórico, são dois conceitos distintos, mas indissociáveis – semelhante às noções de enunciado e gênero discursivo na filosofia bakhtiniana. O primeiro, tonalidade, caracteriza-se por um sistema característico de sons, o qual se chama escala. A partir disso, tem tonalidade maior, menor, melódica ou harmônica. Essas tonalidades se realizam no tom. Assim, como há, no conjunto musical, vários tons, uma tonalidade pode ocorrer em mais de um tom. Por exemplo, uma tonalidade maior pode acontecer no campo de dó ou de ré. Mas, por esses conceitos estarem tão imbricados, na prática, confundem-se.

De volta à teoria bakhtiniana. Um enunciado é sempre pleno de tonalidades dialógicas, as quais o tornam compreensível, pois manifesta um ou vários tons. Por exemplo, em uma alusão, grosso modo, a ironia (tonalidade) pode ser usada em vários tipos de tom: superioridade, insatisfação, irritação.

O tom, essa carga emocional, é também passado de enunciado para enunciado e ecoa nas palavras durante as relações dialógicas, assim como ocorre com a entonação. Pois é por meio desta que se vinculam as tonalidades. De acordo com Bakhtin (2013), no texto *Questões de estilística no ensino de línguas*, a intensidade do tom pode ser enfraquecida dependendo da forma (entonação) de composição do enunciado, por exemplo, com relações lógicas, ou seja, a partir do uso de conjunções em períodos compostos, se comparado com o tom em períodos sem conjunções.

Na entonação, abarca-se as tonalidades e os tons, dialogicamente, de modo que definem e incidem no estilo e na autoria (a assinatura do sujeito), embora tal como enunciado, são definidas a partir de quem fala, o quê fala e para quem fala.

Assim como o conceito de entonação, a noção de tom e tonalidade aparecem, até com mais destaque, em *Estética da Criação Verbal*. No ensaio “O autor e o herói na atividade estética”, Bakhtin (2011, p. 86, grifo nosso) aponta a relação entre a entonação e o tom:

O tom volitivo-emocional, embora vinculado à palavra e como que fixado à sua *imagem sonora tonalizante*, evidentemente não diz respeito à palavra mas ao objeto que esta exprime [a ideia, o sentido], mesmo que este *não se realize na consciência como imagem visual; só pelo objeto assimila-se o tom emocional, mesmo que este se desenvolva junto com o som da palavra*.

O tom, bem como a entonação, diz respeito ao objeto, mas entendido de modo personificado pela força entonacional, como apontamos. Esse aspecto é reforçado pelo fato de o tom estar direcionado para a relação eu-outro, ou seja, por depender de quem e para quem fala. Podemos nos expressar em dado tom, compreendido de maneira diversa (em outro tom) pelo outro, pois soa axiologicamente diferente para o eu e para o outro.

Considerações finais

Diante dos indícios aqui mencionados, parece-nos pertinente conceber a noção bakhtiniana de linguagem de forma tridimensional. Poderíamos nos debruçar em outros conceitos, os quais igualmente advêm dos campos da música e das artes plásticas, mas que, devido ao espaço delimitado, centramo-nos aos dois expostos acima. Por exemplo: imagem de autor, polifonia, acento, dramaticidade, elemento visual, timbre, entonação e homofonia são algumas concepções que, em conjunto, constroem o que Paula tem designado como a tridimensionalidade verbivocovisual de linguagem do Círculo.

Ademais, os recentes desdobramentos da teoria, feitos por estudiosos das obras do Círculo, reforçam a pertinência da filosofia bakhtiniana para trabalhos que vão além da materialidade verbal. Estamos nos referindo aos trabalhos de Maria Teresa de Freitas, Solange Jobim e Souza e Sônia Kramer (2003), Anthony Wall (2014, 2015), Deborah J. Haynes (2008), Patrizia Calefato, Augusto Ponzio e Susan Petrilli (2007), Robert Stam (1989, 1992), Iris Zavala (1969, 2011), Tatiana Bubnova (2016), Graham Pechey (2007), Tim Beasley-Murray (2007).

A pesquisadora Beth Brait (2015), inclusive, propõe a concepção de enunciado verbo-visual, como articulado por duas linguagens de mesmas forças e importância que compõem o projeto discursivo do sujeito. No entanto, nossa proposta se distingue, pois: a) pensamos em uma concepção de linguagem como sistema, conforme indicado por Bakhtin em “O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas”, o qual reveste todo e qualquer enunciado, independente de sua materialidade; e b) propomos que há um terceiro elemento, não considerado, o sonoro/vocal. Assim, as dimensões verbal, vocal/sonora e visual se articulam indissociavelmente, conforme vimos apresentando no decorrer do texto.

Além disso, a dupla preocupação de Paula se volta tanto à noção de linguagem (fundada na noção aqui citada de “linguagem das linguagens”, que semiotizaria, de maneira prototípica, as linguagens) quanto à materialização dessa tridimensionalidade verbivocovisual em qualquer enunciado (de que material semiótico for). Assim, mesmo um lexema verbal possui, em si, cunhado no signo verbal, uma dimensão acústica vocal/sonora, entoativa, que engata o lexema na cadeia discursiva; e uma dimensão visual mental, que remete à situação de comunicação real. O mesmo ocorre com enunciados de outras materialidades. O quadro “O Grito”, de Munch, é um exemplo do quanto, pela expressão visual e pelo

título verbal, a sonoridade se encontra expressa nos traços imagéticos; da mesma forma que a música de Beethoven revela sua polifonia linguística, como estudou Volóchinov no texto não traduzido para o português denominado *Problemas da obra de Beethoven*, de 1926, três anos antes da primeira versão de *Problemas da Obra de Dostoiévski*, de Bakhtin, vindo a público em 1929 (versão da tradução deste texto para o português do Brasil se encontra a caminho, realizada por Sheila Grillo e Ekaterina Volkova). Na primeira versão da obra de Bakhtin, talvez não por coincidência, há um ensaio mais contundente sobre a relação entre o verbal, o musical/vocal e o visual. Ensaio que não se encontra na versão reformulada de *Problemas da Poética de Dostoiévski*, dos anos 60 e que foi publicado na Rússia postumamente, como ensaio separado, em 1975, após a morte de Bakhtin e que se encontra na versão de *Estética da Criação Verbal* traduzida do francês no Brasil.

Considerando a produção dialogada do Círculo, as áreas de atuação de seus membros, o interesse em pensar a linguagem de maneira ampla, ainda que tomada a partir e por meio do estudo da literatura, é que compreendemos a concepção filosófica de linguagem bakhtiniana de forma tridimensional, pois, ao analisar o sujeito e como ele se manifesta na e pela linguagem, percebemos o quanto ele se concretiza (de acordo com Paz, ele é) de maneira verbivocovisual, como a vida, constituída de suas semioses.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. Tradução Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGÍNQUO. *A Poética Clássica*. Tradução Bruna Jaime. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Rio de Janeiro: 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Editora UNESP e HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo* – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BAKHTIN (VOLOSHINOV). *Discurso na Vida, Discurso na Arte* (Sobre a Poética Sociológica). Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik. Mimeo, s/d.

BRAIT, B. *Literatura e Outras Linguagens*. São Paulo: Contexto, 2015.

BUBNOVA, T. *Do corpo à palavra* – Leituras bakhtinianas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução R. L. Baronas e Fernanda T. *Bakhtinianas*, São Paulo, ano 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

CALEFATO, P.; PONZIO, A.; PETRILLI, S. *Fundamentos de Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Vozes, 2007.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filologia Linguística Portuguesa*. v. 2, n. 14, p. 247-263, 2012.

CAMPOS, M. I. B. Compreensão sobre a arquitetônica em Bakhtin: fontes kantianas. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 199-210, 2015.

CAMPOS, A. de; PIGNATARI, D. CAMPOS, H. de. *Teoria da Poesia Concreta*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CASSOTI, R. S. *Il linguaggio musicale nel circolo di Bachtin, Ivan Sollertinskij, Marija Judina*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Estudos de Bari, Bari, 2002.

ELIOT, T. S. Baudelaire. In: ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ELIOT, T. S. *Ensaio*. Tradução Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

HAYNES, D. J. *Bakhtin and the visual arts*. Nova Iorque: Cambridge, 2008.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução Valério Rohden e Udo Baldun Moosburguer. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983.

MEDVIÉDEV, P. *O Método Formal nos Estudos Literários*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin – criação de uma prosaística*. São Paulo: Edusp, 2008.

MURRAY-BEASLEY, T. *Mikhail Bakhtin and Walter Benjamin – Experience and form*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.

OLIVEIRA, S. R. de. Ut pictura poesis: o fio de uma tradição. *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, [S. l.], n. 18-20, p. 129-144, dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/10138/9054>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PAULA, L. de. *Verbivocovisualidade: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem*. Projeto de Pesquisa em andamento. UNESP, 2017a.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valorização do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). *Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo*. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017b. p. 287-314.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507>. Acesso em: 17 jul. 2017.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O Marxismo do/no Círculo. *Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin – concepções em construção*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 4).

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin – pensamento interacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 3).

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin – diálogos (in)possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 2).

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin – teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 1).

PAZ, O. *O arco e a Lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, O. *Signos em rotação*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

PECHEY, G. *Mikhail Bakhtin – The word in the world*. Nova York: Routledge, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

STAM, R. *Bakhtin – Da Teoria Literária à Cultura de Massa*. São Paulo: Ática, 1992.

STAM, R. *Subversive Pleasures – Bakhtin, Cultural Criticism, and Film*. London: Johns Hopkins University Press, 1989.

TCHUDAKÓVA, M. *Trabalhos Novos. 2003-2006*. Moscou: Vriémia, 2007.

VALERY, P. Situação de Baudelaire. In: VALERY, P. *Variedades*. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VOLÓCHINOV, V. *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: 34, 2017.

WALL, A. *La place du lecteur – Livres et lecture dans la peinture française du XVIIIe siècle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014.

WALL, Anthony. A bisbilhotice na pintura. *Bakhtiniana*. v. 11, n. 1, pp. 228-263, nov. 2015.



WÖLFFLIN, H. *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ZAVALA, I. M. *Las Posmodernidad y Mijail Bajtin – Uma poética dialógica*. Madrid: Espasa-Calpe, 1969.

ZAVALA, I. M. *Tango – Música, cuerpo y sensualidad*. España: Montesinos, 2011.

ZEMTSOV, I. *Linguagem política soviética*. Londres: OPI, 1985.

Estudo da tradução de cartas patrimoniais com base em um *corpus* paralelo bilíngue (inglês-português)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2639>

Ivanir Azevedo Delvizio¹

Resumo

Cartas patrimoniais são documentos que definem os conceitos e estabelecem as diretrizes gerais para a conservação, preservação e restauração do patrimônio cultural. Há um fluxo constante de publicação de novas cartas e, portanto, há a demanda pela tradução desses textos especializados. Este artigo apresenta um estudo sobre a tradução de cartas patrimoniais baseado em um *corpus* paralelo composto por 32 cartas em inglês e suas respectivas traduções em português, também utilizado em estudo anterior para a elaboração de um glossário de termos usados em cartas patrimoniais. Por meio da análise do *corpus*, foi possível descrever a estrutura das cartas patrimoniais, compreender algumas condições e características das cartas traduzidas e analisar questões relativas à tradução de sua terminologia. Para tanto, foi usado o programa WordSmith Tools 6.0, seguindo os fundamentos teóricos e metodológicos da Terminologia (CABRÉ, 1993; 1999; BARROS, 2004) e da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000; 2004).

Palavras-chave: *corpus* paralelo; cartas patrimoniais; tradução; terminologia.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rosana, São Paulo, Brasil; ivanir@rosana.unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-4359-7743>

Study of heritage charters translation based on a bilingual parallel corpus (English-Portuguese)

Abstract

Heritage charters are documents that define concepts and set up guidelines aimed at conservation, preservation and restoration of cultural heritage. New charters are constantly issued, which requires the translation of these specialized texts. This paper presents a study of heritage charters translation based on a parallel corpus composed of 32 charters in English and their respective translations in Portuguese, that was also used in a previous study to set up a glossary of terms used in heritage charters. By analyzing the corpus, it was possible to describe heritage charters structure, understand some conditions and characteristics of the translated charters and analyze aspects relating to translation of their terminology. The study used the program WordSmith Tools 6.0 and was based on theoretical foundations of Terminology (CABRÉ, 1993; 1999) and Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2000; 2004).

Keywords: parallel *corpus*; heritage charters; translation; terminology.

Introdução

As cartas patrimoniais são documentos que estabelecem as diretrizes gerais relativas à conservação, preservação e restauração do patrimônio cultural. Ao longo do tempo, o conceito de patrimônio cultural ampliou-se, contemplando, atualmente, não só os bens materiais, móveis e imóveis, mas também os bens imateriais e outros elementos como as paisagens, os conjuntos arquitetônicos e o ambiente no qual estão inseridos.

Há um fluxo contínuo de publicação de novas cartas, resultantes de assembleias e encontros em que se discutem novas questões ou se aprofundam ou reformulam aquelas já existentes, existindo, assim, uma demanda constante pela tradução desses textos especializados (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2019).

Nesse cenário, este artigo traz um estudo sobre a tradução de cartas patrimoniais realizado com base em um *corpus* paralelo composto de 32 cartas em inglês e de suas respectivas traduções em português. Vale mencionar que o *corpus* em questão faz parte de um *corpus* maior, que, além dos textos originais em inglês e das traduções em português, também contém cartas traduzidas em espanhol, tendo sido utilizado em um estudo anterior para a elaboração de um glossário trilingue (português-inglês-espanhol) de termos usados em cartas patrimoniais (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2020). A proposta do glossário surgiu diante da hipótese de que existiria alguma variação no modo de traduzir os termos contidos nas cartas, o que foi confirmado por alguns dados

que serão analisados neste artigo, e da inexistência, até o momento, de um material de cunho terminográfico que orientasse tal processo.

De forma a complementar o estudo anterior, este artigo traz algumas considerações sobre a estrutura das cartas patrimoniais, descrevendo sua função social, conteúdo e modo de organização e considerações acerca das condições e características de suas traduções, especialmente no que se refere aos termos nelas utilizados.

O artigo contém quatro partes, além desta introdução. No tópico a seguir, são definidos os conceitos teóricos e operacionais utilizados neste estudo. No terceiro tópico, são descritos os materiais e métodos usados para a criação e análise do *corpus* e a identificação de termos e co(n)textos. No tópico seguinte, referente à análise dos dados, são apresentados: uma descrição da estrutura formal e do conteúdo das cartas patrimoniais, considerações acerca de sua tradução em geral e uma análise sobre a tradução de termos, ilustrada por meio de alguns exemplos selecionados do *corpus*. Para acompanhar os apontamentos feitos durante a análise, são disponibilizadas a primeira página da Carta de Washington em inglês (Anexo I) e as páginas correspondentes traduzidas em português (Anexo II). Por fim, com base nos dados analisados, são apresentadas as considerações finais.

Conceitos teóricos e operacionais

No cenário científico atual, assim como outras áreas da Linguística, tanto a Tradução quanto a Terminologia/Terminografia beneficiam-se dos estudos baseados em *corpus*. Um *corpus* pode ser compreendido como “uma coletânea de textos, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina” (TAGNIN, 2013, p. 26).

Em estudos que envolvem mais de uma língua, o *corpus* pode ser classificado como comparável, quando composto de textos originalmente redigidos em duas ou mais línguas, ou paralelo, quando composto de textos originalmente redigidos em uma língua e de suas respectivas traduções em outra(s) língua(s) (TAGNIN, 2010).

Para Baker (1993, 1995, 1996), o estudo baseado em *corpus* paralelo permite perceber padrões e características que são recorrentes em textos traduzidos, sendo uma fonte rica de material descritivo-comparativo. Os estudos iniciais de Baker (1996), confirmados por outros autores (CAMARGO, 2007, 2012; PAIVA, 2007), apontam para quatro características principais observadas em textos traduzidos: explicitação, simplificação, normalização e estabilização. Embora não tenha sido o objetivo deste trabalho analisar essas características, foram observados alguns traços particulares das cartas patrimoniais traduzidas que podem ser classificados como simplificação, que se refere à “tendência do tradutor de facilitar a linguagem do TT [texto traduzido] para

que ele seja compreendido melhor pela audiência” (SILVA; HARDEN; BARCELLOS, 2018, p. 166). Pode se referir a variados aspectos, tais como: divisão de períodos e parágrafos longos, alteração de sinais de pontuação, uso de formas mais simples, resolução de ambiguidades e uso de menor variedade lexical, entre outros (BAKER, 1996; CAMARGO, 2007, 2012). Além disso, os estudos baseados em *corpus* paralelo também permitem observar como os tradutores lidam com a questão da tradução de determinados termos, palavras e expressões.

O uso de *corpora* paralelos e comparáveis também é fundamental para o trabalho terminográfico. Deles são extraídos os termos, contextos e informações utilizados para elaboração de definições e identificação de termos equivalentes entre duas ou mais línguas. As disciplinas científicas que cuidam do estudo do termo e da elaboração de glossários e dicionários especializados são a Terminologia e a Terminografia, que podem ter abordagens monolíngue, bilíngue ou multilíngue (CABRÉ, 1993; BARROS, 2004; KRIEGER; FINATTO, 2004).

Sendo o *corpus* composto por textos em formato eletrônico, geralmente recorre-se a alguma ferramenta computacional para analisá-lo. Dentre elas, destaca-se o programa de análise lexical WordSmith Tools, utilizado nesta pesquisa, criado em 1996 por Mike Scott na Universidade de Liverpool, Reino Unido (BERBER SARDINHA, 2000). Esse programa dispõe de três ferramentas básicas: *Wordlist*, que gera uma lista de todas as palavras que compõem o *corpus*; *Keywords*, que, por meio da comparação com um *corpus* de referência (de tamanho maior e caráter mais genérico), gera uma lista com as palavras-chave do *corpus*, e *Concord*, que permite gerar uma lista com segmentos de texto (cotextos) posicionando estrategicamente ao centro uma palavra/termo de busca (BERBER SARDINHA, 2000).

Metodologia

O *corpus* utilizado neste estudo é um recorte de um *corpus* utilizado em outra pesquisa, que teve como um dos resultados a elaboração de um glossário trilingue (inglês-português-espanhol), com cerca de 100 termos usados em cartas patrimoniais (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2020). Para tanto, foram selecionadas 32 cartas patrimoniais, datadas de 1964 a 2011, que foram obtidas principalmente nos *sites* do Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional² (Iphan) e do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios³ (Icomos). O critério inicial para seleção dos textos foi a existência de traduções tanto em português quanto em espanhol. O *corpus* de análise foi nomeado CCP – *Corpus* de Cartas Patrimoniais, e cada um dos textos recebeu um código: de CCP1 a CCP32.

2 Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>.

3 Disponível em: <https://www.icomos.org/en>.

Neste estudo, de abordagem bilíngue (inglês-português), foram utilizados o subconjunto de textos originais em inglês e o subconjunto de textos traduzidos em português. É importante mencionar que parte das traduções em português não contemplou a variante brasileira. Mesmo assim, optou-se por considerá-las no estudo, tendo em vista que, na prática, é esse material que é utilizado pelos especialistas da área no Brasil. Além disso, algumas delas dispõem da definição formal de termos importantes, que designam conceitos fundamentais da área. Por essa razão, foi necessária especial atenção aos casos de variações terminológicas.

Por meio da análise do *corpus* e da comparação dos textos originais e traduzidos, foi possível: a) descrever a estrutura formal e o conteúdo das cartas patrimoniais e b) observar alguns aspectos de suas traduções, gerais e terminológicas.

Para abordar a questão da tradução de termos, foram selecionados e analisados os seguintes termos: *property/asset*; *significance*; *environment/setting*. A extração dos termos e contextos do *corpus* foi realizada com o auxílio do programa de análise lexical WordSmith Tools 6.0. Para cada termo selecionado para o estudo, foram identificados no *corpus*, por meio da ferramenta Concord, os contextos em inglês em que ocorriam e os contextos equivalentes traduzidos em português. A partir do alinhamento desses segmentos, analisou-se como os termos foram traduzidos, permitindo observar padrões de tradução e variações terminológicas.

As cartas patrimoniais

Para estudar a tradução das cartas patrimoniais é necessário, antes de mais nada, compreender algumas condições de produção desses documentos, sua natureza, função social e forma de organização, ou seja, os traços característicos desse gênero textual. Marcuschi (2002, p. 25) define gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

As cartas patrimoniais são documentos, internacionais ou nacionais, elaborados por especialistas da área, nos quais são materializados e formalizados os princípios e as diretrizes gerais para a conservação, preservação e restauração do patrimônio cultural da humanidade. Cabe observar que o termo “cartas patrimoniais” é usado genericamente para se referir a um conjunto heterogêneo de documentos que possuem naturezas e denominações diferentes: carta, conferência, convenção, recomendação, declaração, manifesto, normas ou princípios (KÜHL, 2018; OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2019).

Dentre os organismos que elaboram as cartas internacionais, destacam-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Conselho Internacional

de Monumentos e Sítios (Icomos), o Comitê Internacional para a Preservação do Patrimônio Industrial (TICCIH) e o Conselho da Europa (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2019).

Kühl (2018, p. 289) explica que as cartas patrimoniais são documentos de caráter geral, concisos e não normativos:

As cartas patrimoniais são fruto da discussão de um determinado momento. Antes de tudo, não têm a pretensão de ser um sistema teórico desenvolvido de maneira extensa e com absoluto rigor, nem de expor toda a fundamentação teórica do período. As cartas são documentos concisos e sintetizam os pontos a respeito dos quais foi possível obter consenso, oferecendo indicações de caráter geral. Seu caráter, portanto, é indicativo ou, no máximo, prescritivo. Obviamente, cartas internacionais [...] não podem ter caráter normativo, pois suas indicações devem ser reinterpretadas e aprofundadas para as diversas realidades culturais de cada país, e ser, ou não, absorvidas em suas propostas legislativas. As cartas internacionais, se devidamente reinterpretadas para as realidades locais, podem resultar em cartas nacionais, ou articularem-se a elas; podem, assim, ter papel importantíssimo na construção normativa relacionada à preservação dos bens culturais dos vários países.

As cartas patrimoniais definem os princípios e diretrizes gerais, cabendo a cada país o dever de aplicá-los no contexto de sua cultura e tradições. Assim, a partir das cartas de caráter mais internacional, que dão as orientações e diretrizes gerais, podem ser elaborados documentos de caráter nacional, regional ou local. Desse modo, cada país pode também elaborar suas próprias cartas. Em relação às cartas criadas no Brasil, por exemplo, podem ser citadas: a Declaração de São Paulo II (1996), a Carta dos jardins históricos brasileiros (2010), a Carta de Brasília (2010), entre outras que, em sua maioria, estão disponíveis no *site* do Iphan.

Também é válido apontar que, não raro, as cartas patrimoniais passam a ser conhecidas por um título mais conciso, que indica o local em que foi elaborada precedido da palavra que indica a natureza do documento, como, por exemplo: Carta internacional para a conservação e restauro de monumentos e sítios (1964), conhecida por Carta de Veneza; Carta para a conservação de cidades e áreas urbanas históricas (1987), conhecida por Carta de Washington.

Em relação à forma das cartas patrimoniais, observou-se que, embora não tenha um caráter legal e normativo, seu *layout* se aproxima um pouco ao dos textos jurídicos, geralmente estando presentes os seguintes elementos organizadores, podendo variar: títulos, numerados ou não por algarismos romanos; a divisão em artigos, com o uso da palavra *Artigo* seguida de número arábico, por vezes a palavra *Artigo* não é usada; divisão

em parágrafos, apenas numerados com algarismos arábicos, sem o uso do símbolo (§); incisos, indicados por algarismos romanos, e alíneas, indicadas por letras minúsculas. Por vezes, no lugar de algum desses elementos, são utilizados apenas marcadores do Microsoft Word (■ ou ●). Com base na análise dos documentos que compõem o *corpus*, foi observado que não há uma padronização em relação ao uso dos elementos citados, como a que existe na elaboração de textos jurídicos. Para ilustrar a configuração geral de uma carta patrimonial, veja-se a página inicial da Carta de Washington (Anexo I).

Em relação ao conteúdo, as cartas geralmente apresentam: o título do documento, local, data e nome do evento em que o documento foi criado, ementa, indicando assunto tratado, uma introdução ou preâmbulo, definições de termos utilizados nos documentos, objetivos e princípios norteadores, tratando de questões relativas ao patrimônio. As definições de termos fundamentais costumam estar na parte inicial das cartas, mas também podem estar ao final. Lá, também podem estar indicados os nomes e cargos das pessoas que participaram de sua elaboração. De modo geral, esses são os elementos que costumam estar presentes.

Tradução das cartas patrimoniais

As cartas patrimoniais geralmente são elaboradas em assembleias promovidas por organismos internacionais, sendo redigidas nas línguas oficiais desses organismos, que costumam ser o inglês e o francês, e traduzidas para os demais idiomas. Nos casos observados nesta pesquisa, essas traduções são feitas não por tradutores profissionais, mas por especialistas da área vinculados a algum desses órgãos (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2019).

Conforme verificado em estudos anteriores (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2019), no Brasil, boa parte desses documentos foi traduzida pelo Iphan e está disponível em seu *site*. O nome do tradutor, como ocorre em vários outros contextos de tradução, não costuma ser indicado nas traduções das cartas. No *corpus* analisado, porém, em sete cartas havia alguma indicação de autoria da tradução. Três traduções atribuídas a António de Borja Araújo, Engenheiro Civil IST; uma tradução atribuída ao Ministério das Relações Exteriores, no início do documento; uma tradução atribuída à Associação Portuguesa para o Patrimônio Industrial (APPI), ao final do documento; uma tradução atribuída a Ana Paula Amendoeira, Delegada Nacional ao CIIC-Icomos e Secretária da Assembleia Geral do Icomos-Portugal; uma tradução atribuída a João Campos, Membro Honorário – CIVVIH. As demais traduções não mencionavam o tradutor.

Interessante notar que, no caso da tradução feita pela profissional vinculada ao Icomos, há também a indicação de que “Este texto foi desenvolvido a partir dos textos originais do Icomos em inglês, francês e castelhano” (COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DOS ITINERÁRIOS CULTURAIS, 2018, p. 1).

Assim, como geralmente os organismos apresentam mais de uma língua oficial, os textos das cartas consideradas “originais” podem ser elaborados em mais de uma língua. Por vezes, observou-se que as versões em línguas diferentes de uma mesma carta são publicadas juntas, em colunas paralelas. Por essa razão e com base na indicação feita na carta em questão, acredita-se que, não raro, para traduzir uma carta, o tradutor possa se basear em duas ou mais línguas consideradas oficiais.

Observou-se também que muitas das cartas existentes em português – e que contêm a definição de termos e conceitos importantes para o tratamento do patrimônio cultural – não foram traduzidas para a variante brasileira, sendo utilizadas, no Brasil, as cartas traduzidas para o português de Portugal (OLIVEIRA; DELVIZIO; LATTANZI, 2019). Isso reforça a necessidade de estudos sobre a tradução de cartas patrimoniais como forma de incentivar a tradução desses documentos em português brasileiro e promover a consolidação da terminologia utilizada no Brasil.

Em relação à organização formal das cartas traduzidas, observou-se que, frequentemente, elas não apresentam os mesmos elementos organizadores usados no texto de partida. Ao comparar várias cartas e suas traduções, notamos que foram usados elementos organizadores diferentes. Por exemplo, em relação à Carta de Washington, nota-se, no texto em inglês, o uso de numeração antes de cada parágrafo e marcadores alfabéticos (alíneas) e, na tradução em português, nota-se que os parágrafos não estão numerados e que são usados marcadores não alfabéticos (Comparar figuras 1 e 2).

Figura 1. Organização formal do texto em inglês

PRINCIPLES AND OBJECTIVES

- 1.** In order to be most effective, the conservation of historic towns and other historic urban areas should be an integral part of coherent policies of economic and social development and of urban and regional planning at every level.
- 2.** Qualities to be preserved include the historic character of the town or urban area and all those material and spiritual elements that express this character, especially:
 - a)** Urban patterns as defined by lots and streets;
 - b)** Relationships between buildings and green and open spaces;
 - c)** The formal appearance, interior and exterior, of buildings as defined by scale, size, style, construction, materials, colour and decoration;

Fonte: Washington Charter, Icomos (1987)

Figura 2. Organização formal do texto traduzido em português

Princípios e objetivos

A salvaguarda das cidades e bairros históricos deve, para ser eficaz, fazer parte integrante de uma política coerente de desenvolvimento econômico e social, e ser considerada nos planos de ordenamento e de urbanismo a todos os níveis.

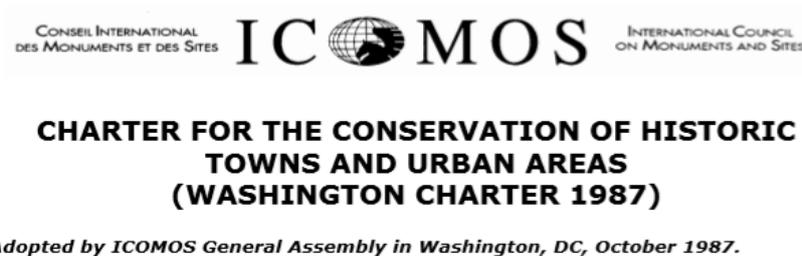
Os valores a preservar são o caráter histórico da cidade e o conjunto de elementos materiais e espirituais que lhe determinam a imagem, em especial:

- a forma urbana definida pela malha fundiária e pela rede viária;
- as relações entre edifícios, espaços verdes e espaços livres;
- a forma e o aspecto dos edifícios (interior e exterior) definidos pela sua estrutura, volume, estilo, escala, materiais, cor e decoração;

Fonte: Carta de Washington, Icomos (1987)

Nas traduções feitas pelo Iphan, nota-se que o cabeçalho do Icomos, órgão responsável pela elaboração da Carta de Washington em inglês, foi substituído pelo cabeçalho do Iphan, órgão responsável pela tradução em português (comparar figuras 3 e 4). Nota-se, também, que, por vezes, no texto traduzido em português, o título do documento é simplificado, utilizando-se, basicamente, apenas o nome do documento e do local, que é a forma como esses documentos são mais conhecidos no Brasil, como, por exemplo, Carta de Washington. Outros exemplos são: Carta de Veneza, Normas de Quito, Recomendação de Nairóbi, Declaração do México, Carta de Lausanne, Conferência de Nara etc. E as informações contidas no título em inglês podem constar, no documento traduzido, logo abaixo do título simplificado. Também se observa que, nessa parte, o trecho “historic towns and urban areas” foi simplificado para “cidades históricas” (comparar figuras 3 e 4).

Figura 3. Cabeçalho e título do texto em inglês



Fonte: Washington Charter, Icomos (1987)

Figura 4. Cabeçalho e título do texto traduzido em português



Carta de Washington

DE 1987

Carta Internacional para a salvaguarda das Cidades Históricas – ICOMOS

Fonte: Carta de Washington, Icomos (1987)

Também foi notado que os quatro parágrafos da introdução/preâmbulo foram divididos em cinco parágrafos no texto traduzido, sendo este um traço de simplificação, no sentido de reorganizar o texto para facilitar a compreensão. Nas figuras 5 e 6, pode-se ver que o terceiro parágrafo do preâmbulo em inglês foi subdividido em dois parágrafos no texto traduzido.

Figura 5. Terceiro parágrafo do preâmbulo do texto em inglês

Faced with this dramatic situation, which often leads to irreversible cultural, social and even economic losses, the International Council on Monuments and Sites (ICOMOS) deems it necessary to draw up an international charter for historic towns and urban areas that will complement the "International Charter for the Conservation and Restoration of Monuments and Sites," usually referred to as "The Venice Charter." This new text defines the principles, objectives, and methods necessary for the conservation of historic towns and urban areas. It also seeks to promote the harmony of both private and community life in these areas and to encourage the preservation of those cultural properties, however modest in scale, that constitute the memory of mankind.

Fonte: Washington Charter, Icomos (1987)

Figura 6. Tradução em português e subdivisão em dois parágrafos

Face a esta situação muitas vezes dramática, que provoca perdas irreversíveis de caráter cultural, social e mesmo econômico, o Conselho Internacional dos Monumentos e dos Sítios (ICOMOS) considerou necessário redigir uma "Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas".

Completando a "Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro dos Monumentos e Sítios" (Veneza 1964), este novo texto define os princípios e os objetivos, os métodos e os instrumentos de ação adequados à salvaguarda da qualidade das cidades históricas, no sentido de favorecer a harmonia da vida individual e social, e perpetuar o conjunto de bens, mesmo modestos, que constituem a memória da humanidade.

Fonte: Carta de Washington, Icomos (1987)

Além desses aspectos gerais, também é objetivo deste artigo analisar aspectos relacionados à terminologia utilizada nas cartas, o que será feito no próximo tópico.

Tradução de termos nas cartas patrimoniais

Em relação à terminologia e sua tradução, uma das hipóteses iniciais que motivaram a elaboração do glossário de termos de cartas patrimoniais foi a de que poderia haver

variação no modo de traduzir os termos existentes nas cartas. Por meio do estudo do *corpus* paralelo inglês-português de cartas patrimoniais, pôde-se confirmar tal hipótese.

A esse respeito, é importante tecermos alguns comentários preliminares sobre a terminologia encontrada nesses documentos. Além de termos técnicos bem específicos à questão do patrimônio cultural, percebemos o uso de muitas palavras comumente empregadas no âmbito da língua geral e que, nas cartas, possuíam sentidos especializados, assumindo um *status* de termo, como, por exemplo: *property/asset*, *significance*, *environment/setting* entre vários outros. Esse *status* de termo foi percebido, dentre outros critérios, principalmente pelo fato de estarem definidos formalmente nos documentos, sendo apresentados como conceitos importantes, além de serem muito frequentes no *corpus* (BARROS, 2004).

Para ilustrar, pode-se analisar o caso dos termos *property* e *asset*, que, no contexto das cartas patrimoniais, referem-se a *bem*. Em todos os casos analisados, o termo *cultural property* foi traduzido como *bem cultural*. No caso de *asset*, nos segmentos de textos elencados a seguir, retirados do *corpus*, podemos observar que, na maioria dos casos, foi traduzido como *bem cultural* ou, de forma simplificada, como *bem*, mas em (1) ele foi traduzido como *valor cultural*.

- (1) [...] by integrating **cultural assets** into the social and economic objectives [...].
[...] se integram os **valores culturais** e os objetivos sociais e econômicos [...].

- (2) Cultural landscape areas constitute not only **cultural assets**, but **landscape assets** which may necessitate particular legal protection. Other categories of **landscape assets** merit specific protection on account of their exceptional ecological or natural value.
As áreas de paisagem cultural nem sempre se constituem apenas de **bens culturais**, mas de **valores paisagísticos** que podem necessitar de uma particular proteção legal. Outras categorias de **bens paisagísticos** merecem proteção específica devido a seu excepcional valor ecológico ou natural.

- (3) [...] to the establishment of a set of associated **cultural assets** that happen to possess features in common.
[...] de estabelecer conjuntos de **bens** através de uma associação de elementos com características comuns.

- (4) [...] 1. The cultural route constitutes a **cultural asset** enriched by the different cultures [...].
- [...] 1. Um Itinerário Cultural constitui um **bem cultural** enriquecido por diversas culturas [...].
- (5) [...] handicrafts, scientific advances, technical and technological skills, and other material and immaterial **cultural assets** [...]
- [...] o artesanato, a ciência, a técnica, a tecnologia, e outros **bens** materiais e imateriais [...]
- (6) [...] and other material and immaterial **cultural assets** whose full understanding derives from the historic function of the Cultural Route.
- [...] e outros **bens materiais e imateriais** cuja plena compreensão tenha uma relação com a função histórica do Itinerário.

Note-se, também, que, em (2), o termo *landscape asset* foi traduzido de duas formas diferentes em um mesmo trecho: *valor paisagístico* e *bem paisagístico*. Nos segmentos (5) e (6), fica bem evidente que o termo *cultural assets* se refere, de fato, a *bens culturais*, visto que eles se dividem em *materiais* e *imateriais* (*material* and *immaterial*), que é um importante traço semântico para identificar o termo.

A tradução de *asset* como *valor* também poderia gerar alguma confusão, pois, no contexto das cartas, *valor cultural* e *significado cultural* (*cultural heritage value* e *cultural significance*) se referem a outro conceito, como pode ser constatado no excerto abaixo.

- (7) 1.2 **Cultural significance** means aesthetic, historic, scientific, social or spiritual value for past, present or future generations. Cultural significance is embodied in the place itself, its fabric, **setting**, use, associations, meanings, records, related places and related objects. [...] The term **cultural significance** is synonymous with **heritage significance** and **cultural heritage value**.

Com base nas ponderações feitas, no verbete do glossário, foram inseridas as seguintes informações:

(8) **ING.: cultural property**

Outros termos: cultural asset

► **TO** "For the purpose of this recommendation, the term '**cultural property**' means movable and immovable property of great importance to the cultural heritage of a country, such as works of art and architecture, manuscripts, books and other property of artistic, historical or archaeological interest, ethnological documents, type specimens of flora and fauna, scientific collections and important collections of books and archives, including musical archives." (CCP2)

► **TO** "Cultural landscape areas constitute not only **cultural assets**, [...]. Other categories of landscape assets merit specific protection on account of their exceptional ecological or natural value." (CCP18)

PORT.: bem cultural

Outras traduções: -

► **TT** "Para efeito desta recomendação, são considerados **bens culturais** os bens móveis e imóveis de grande importância para o patrimônio cultural de cada país, tais como, as obras de arte e de arquitetura, os manuscritos, os livros e outros bens de interesse artístico, histórico ou arqueológico, os documentos etnológicos, os espécimens-tipo da flora e da fauna, as coleções científicas e as coleções importantes de livros e arquivos, incluídos os arquivos musicais." (CCP2)

► **TT** "As áreas de paisagem cultural nem sempre se constituem apenas de **bens culturais** [...]. Outras categorias de bens paisagísticos merecem proteção específica devido a seu excepcional valor ecológico ou natural." (CCP18)

Outro termo que nos chamou a atenção foi *setting*, que, a propósito, ocorre no trecho (7). No contexto das cartas patrimoniais, observamos que assume o mesmo significado de *environment*. Isso pode ser constatado por meio da comparação entre a definição do termo *environment* e as duas definições do termo *setting*, todas extraídas do *corpus*.

(9) (b) The "**environment**" shall be taken to mean the **natural or man-made setting** which **influences the static or dynamic way these areas are perceived** or which is directly linked to them in space or by social, economic or cultural ties.

(10) 1.2 **Setting** means the **area around a place**, which may include the visual catchment.

(11) **Setting** means the **natural and/or man-made contexts** (in which the historic urban heritage is located) that **influence the static or dynamic way these areas are perceived**, experienced and/or enjoyed, or which are directly linked to them socially, economically or culturally.

Assim, depreende-se que *setting* e *environment*, dentro do domínio especializado do patrimônio cultural, são termos diferentes que designam o mesmo conceito e, por isso, poderiam ser traduzidos em português da mesma forma. Por se tratar também de palavras muito utilizadas na língua geral, houve grande variação na forma como esses termos foram traduzidos. Para *setting*, encontramos: *sítio, meio, esquema, entorno, quadro, ambiente, configuração, contexto, espaço, enquadramento* e, por vezes, foi omitido. Para *environment*, encontramos: *ambiente, âmbito, meio ambiente, entorno, contexto*.

Embora sejam palavras consideradas comuns, o termo *environment* ou *setting*, no contexto das cartas patrimoniais, designam um aspecto muito importante do patrimônio cultural, visto que seu conceito se ampliou ao longo dos tempos, e a preservação/restauração do patrimônio, hodiernamente, deve levar em consideração o ambiente em torno dele. Contudo, a grande variedade de formas utilizadas no texto traduzido, diante de apenas duas utilizadas em inglês (*environment* e *setting*), demonstra que o uso de palavras da língua geral na função de termos pode levar a uma grande variação no modo de traduzir.

Aqui também podemos discutir a importância de as cartas patrimoniais serem traduzidas para a variante brasileira do português, mesmo já existindo traduções em outras variantes que podem ser compreendidas facilmente pelos falantes brasileiros. Duas cartas que contêm definição formal dos termos *environment/setting*, por exemplo, não foram traduzidas no Brasil. E na tradução existente, muito difundida no Brasil, esses termos foram traduzidos como “ambiência” ou “envolvente” (Comparar exemplos 9 e 10 com 12 e 13).

(12) Entende-se por “**ambiência**” dos conjuntos históricos ou tradicionais o quadro natural ou construído que influi na percepção estática ou dinâmica desses conjuntos, ou a eles se vincula de maneira imediata no espaço, ou por laços sociais, econômicos ou culturais.

(13) 1.12 **Envolvente** significa a área em redor de um sítio, a qual pode incluir a protecção visual.

Aliás, conforme já foi apontado, uma característica da estrutura das cartas patrimoniais é a apresentação da definição dos termos principais que serão usados no documento. Assim, seria recomendável que, ao traduzir uma carta patrimonial, o tradutor consultasse as cartas patrimoniais relacionadas ao tema que já foram publicadas e traduzidas, pois nelas podem constar termos e definições estabelecidos anteriormente. Porém, no caso analisado, mesmo se os tradutores tivessem buscado em documentos anteriores como *environment/setting* foram definidos e traduzidos, não teriam encontrado uma tradução em português do Brasil.

Há muitos outros exemplos parecidos, mas cremos que por meio dos que foram apresentados, pode-se afirmar que o maior desafio em relação à tradução de termos em cartas patrimoniais não se refere a termos altamente especializados, mas à grande incidência de palavras comumente utilizadas na língua geral que, no domínio estudado, assumem um caráter especializado.

Conclusão

A proposta deste artigo foi apresentar um estudo sobre a tradução das cartas patrimoniais. Com base na análise de um *corpus* paralelo composto por 32 cartas (inglês-português), foi possível observar como se estruturam formalmente esses documentos, reunir algumas informações sobre seu contexto de produção e também algumas particularidades de suas traduções, especialmente quanto a sua terminologia.

Este estudo teve uma abordagem descritiva, ou seja, não pretendeu prescrever a forma correta de traduzir as cartas patrimoniais ou seus termos, mas sim fornecer dados coletados de um *corpus* de textos originais e traduzidos que mostrassem exemplos reais de como as cartas e os termos foram traduzidos, fornecendo algumas informações sobre sua forma, conteúdo e terminologia.

Nesse sentido, espera-se que a análise feita neste artigo contribua para tal empreitada, antecipando algumas questões que poderiam ser encontradas pelos tradutores, sejam os tradutores profissionais ou os tradutores *ad hoc*, que parecem ser os mais atuantes no caso das cartas patrimoniais.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BAKER, M. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

BAKER, M. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.

BAKER, M. Corpus Linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (org.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de corpus: histórico e problemática. *Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

CAMARGO, D. C. *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto: Laboratório Editorial do IBILCE/UNESP, 2007.

CAMARGO, D. C. As bases teóricas do projeto PETra: padrões de estilo do tradutor literário, especializado e juramentado. In: CAMARGO, D. C.; ROCHA, C. F.; PAIVA, P. T. V. (org.). *Pesquisas em estudos da tradução e corpora no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2012. p. 12-34.

CONSELHO DA EUROPA. *Convenção para a Salvaguarda do Património Arquitectónico da Europa*. Granada, 1985.

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DOS ITINERÁRIOS CULTURAIS. *Carta dos Itinerários Culturais*. Tradução Ana Paula Amendoeira. Québec: Icomos-CIIC, 2008.

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

KÜHL, B. M. Notas sobre a Carta de Veneza. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 18, n. 2, p. 287-320, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5539/7069>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, E. R. de; DELVIZIO, I. A.; LATTANZI, J. S. C. Levantamento da terminologia de cartas patrimoniais. In: OLIVEIRA, E. R. de. *Memória ferroviária e cultura do trabalho: balanços teóricos e metodologias de registro de bens ferroviários numa perspectiva multidisciplinar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 149-210.

OLIVEIRA, E. R. de; DELVIZIO, I. A.; LATTANZI, J. S. Elaboração de um glossário trilingue (Inglês-Português-Espanhol) para tradução de cartas patrimoniais. In: OLIVEIRA, E. R. de. (org.). *Memória ferroviária e Cultura do Trabalho: Balanços teóricos e metodológicos de registro de bens ferroviários numa perspectiva multidisciplinar – v. II*. São Paulo: Selo Cultura Acadêmica/UNESP, 2020 (no prelo).

PAIVA, P. T. P. Estudo de traços de simplificação e explicitação em artigos científicos de anesthesiologia. *Cadernos de tradução*, v. 2, n. 20, p. 181-199, 2007.

SILVA, J. M. V. da; HARDEN, A. R. de O.; BARCELLOS, C. P. Explicitação, normalização e simplificação: estudo de caso no corpus paralelo *a good man is hard to find* e duas traduções. *Revista de Letras*, v. 1, n. 37, p. 163-176, jan./jun. 2018.

TAGNIN, S. E. O. Glossário de Linguística de Corpus. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2010. p. 357-361.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: Disal, 2013.

ANEXO I – Carta de Washington em Inglês



CHARTER FOR THE CONSERVATION OF HISTORIC TOWNS AND URBAN AREAS (WASHINGTON CHARTER 1987)

Adopted by ICOMOS General Assembly in Washington, DC, October 1987.

PREAMBLE AND DEFINITIONS

All urban communities, whether they have developed gradually over time or have been created deliberately, are an expression of the diversity of societies throughout history.

This charter concerns historic urban areas, large and small, including cities, towns and historic centres or quarters, together with their natural and man-made environments. Beyond their role as historical documents, these areas embody the values of traditional urban cultures. Today many such areas are being threatened, physically degraded, damaged or even destroyed, by the impact of the urban development that follows industrialisation in societies everywhere.

Faced with this dramatic situation, which often leads to irreversible cultural, social and even economic losses, the International Council on Monuments and Sites (ICOMOS) deems it necessary to draw up an international charter for historic towns and urban areas that will complement the "International Charter for the Conservation and Restoration of Monuments and Sites," usually referred to as "The Venice Charter." This new text defines the principles, objectives, and methods necessary for the conservation of historic towns and urban areas. It also seeks to promote the harmony of both private and community life in these areas and to encourage the preservation of those cultural properties, however modest in scale, that constitute the memory of mankind.

As set out in the UNESCO "Recommendation Concerning the Safeguarding and Contemporary Role of Historic Areas" (Warsaw - Nairobi, 1976), and also in various other international instruments, "the conservation of historic towns and urban areas" is understood to mean those steps necessary for the protection, conservation and restoration of such towns and areas as well as their development and harmonious adaptation to contemporary life.

PRINCIPLES AND OBJECTIVES

1. In order to be most effective, the conservation of historic towns and other historic urban areas should be an integral part of coherent policies of economic and social development and of urban and regional planning at every level.
2. Qualities to be preserved include the historic character of the town or urban area and all those material and spiritual elements that express this character, especially:
 - a) Urban patterns as defined by lots and streets;
 - b) Relationships between buildings and green and open spaces;
 - c) The formal appearance, interior and exterior, of buildings as defined by scale, size, style, construction, materials, colour and decoration;

ANEXO II – Tradução do lphan da Carta de Washington em Português



Carta de Washington

DE 1987

Carta Internacional para a salvaguarda das Cidades Históricas – ICOMOS

Preâmbulo e Definições

Em resultado de um desenvolvimento mais ou menos espontâneo ou de um projeto deliberado, todas as cidades do mundo são a expressão material da diversidade das sociedades através da história, sendo, por esse fato, históricas.

A presente carta diz respeito, mais precisamente, às cidades grandes ou pequenas e aos centros ou bairros históricos, com o seu ambiente natural ou edificado, que, para além da sua qualidade como documento histórico, expressam os valores próprios das civilizações urbanas tradicionais. Ora, estas estão ameaçadas pela degradação, desestruturação ou destruição, consequência de um tipo de urbanismo nascido na industrialização e que atinge hoje universalmente todas as sociedades.

Face a esta situação muitas vezes dramática, que provoca perdas irreversíveis de caráter cultural, social e mesmo económico, o Conselho Internacional dos Monumentos e dos Sítios (ICOMOS) considerou necessário redigir uma "Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas".

Completando a "Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro dos Monumentos e Sítios" (Veneza 1964), este novo texto define os princípios e os objetivos, os métodos e os instrumentos de ação adequados à salvaguarda da qualidade das cidades históricas, no sentido de favorecer a harmonia da vida individual e social, e perpetuar o conjunto de bens, mesmo modestos, que constituem a memória da humanidade.

Como no texto da Recomendação da UNESCO "relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos ou tradicionais e ao seu papel na vida contemporânea" (Varsóvia - Nairobi 1976), assim como noutros diferentes instrumentos internacionais, entende-se por "salvaguarda das cidades



históricas" as medidas necessárias à sua proteção, conservação e restauro, assim como ao seu desenvolvimento coerente e à sua adaptação harmoniosa à vida contemporânea.

Princípios e objetivos

A salvaguarda das cidades e bairros históricos deve, para ser eficaz, fazer parte integrante de uma política coerente de desenvolvimento económico e social, e ser considerada nos planos de ordenamento e de urbanismo a todos os níveis.

Os valores a preservar são o caráter histórico da cidade e o conjunto de elementos materiais e espirituais que lhe determinam a imagem, em especial:

- a forma urbana definida pela malha fundiária e pela rede viária;
- as relações entre edifícios, espaços verdes e espaços livres;
- a forma e o aspecto dos edifícios (interior e exterior) definidos pela sua estrutura, volume, estilo, escala, materiais, cor e decoração;

Proposta de macroestrutura de um dicionário de provérbios brasileiros orientado a estudantes espanhóis de tradução

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2465>

Heloisa da Cunha Fonseca¹
José Antonio Sabio Pinilla²

Resumo

Neste artigo, amparado pela teoria metalexiconográfica e pela Fraseologia de vertente ampla, segundo a qual a parêmia é um arquilexema de outros tipos proverbiais, discute-se como determinar a macroestrutura de um dicionário bilíngue de provérbios brasileiros orientado a estudantes espanhóis de tradução. Entende-se por macroestrutura o conjunto das entradas e a forma como o corpo do dicionário é organizado. Em razão disso, pondera-se sobre a extensão da nomenclatura, a seleção das unidades componentes, o tipo de organização das entradas, além do entrelaçamento entre macroestrutura, microestrutura e textos externos. As noções de usuário ideal e objetivo da obra apontam para uma nomenclatura seletiva, de unidades representativas da cultura brasileira, e para uma microestrutura profunda, centrada nas propostas de tradução e na problemática que envolve as equivalências. Essas questões são ilustradas com dois verbetes a fim de salientar que as parêmias têm um comportamento distinto da unidade lexical simples e, com frequência, modificam-se no discurso em virtude do contexto.

Palavras-chave: fraseologia; paremiologia; provérbios brasileiros; dicionário bilíngue; dicionário para aprendizes espanhóis de tradução.

1 União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; heloisaibilce@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9532-5147>

2 Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha; jasabio@ugr.es; <https://orcid.org/0000-0002-6185-8129>

Propuesta de macroestructura de un diccionario de refranes brasileños dirigido a estudiantes españoles de traducción

Resumen

Partiendo de la teoría metalexicográfica y de una concepción amplia de la Fraseología, que considera la paremia un archilexema de otras formas proverbiales, en este artículo se plantea cómo determinar la macroestructura de un diccionario bilingüe de refranes brasileños dirigido a estudiantes españoles de traducción. Por macroestructura se entiende tanto el conjunto de entradas como la forma en la que el diccionario está organizado. Así, se tratan cuestiones como la extensión de la nomenclatura, la selección de las unidades y la organización de las entradas, además de la interrelación entre macroestructura, microestructura y textos externos. Con base en las nociones de usuario ideal y objetivo de la obra, se presenta una nomenclatura selectiva de refranes característicos de la cultura brasileña y una microestructura profunda, centrada en las propuestas de traducción y en los problemas de la equivalencia. Esos aspectos se ilustran con dos entradas que muestran cómo las paremias se comportan de modo diferente a las unidades léxicas simples y adquieren nuevos sentidos en función del contexto.

Palabras clave: fraseología; paremiología; refranes brasileños; diccionario bilingüe; diccionario para estudiantes españoles de traducción.

Introdução

Desde a década de 80, existe um consenso entre os pesquisadores de que os dicionários não podem dar conta de todo tipo de informação, mas devem estar concebidos com relação a dois fatores: objetivos da obra e público-alvo (BUGUEÑO MIRANDA, 2007). Nessa perspectiva, o possível consulente passa a ter posição central na determinação da estrutura do dicionário a ser desenvolvido. Assim, há de se fazer um esforço para pôr, lado a lado, o perfil do consulente e o tipo de obra que se deseja, pois desse paralelo emergem considerações relevantes para a consolidação do dicionário e as informações que delimitam a macroestrutura, mas também para a microestrutura e os textos externos, uma vez que tudo está relacionado.

Sob essas circunstâncias, pretende-se elaborar um dicionário de provérbios na direção português-espanhol, com vistas à consulta de alunos espanhóis de tradução. O perfil delineado é o de um estudante interessado em encontrar diferentes classes de equivalentes e informações culturais e tradutórias, a fim de auxiliar sua escolha e aumentar sua competência linguística em português. Neste artigo, procura-se discutir como determinar a macroestrutura de um dicionário de provérbios brasileiros dirigido a tal público. O projeto, que já foi apresentado à revista *Guavira Letras* (SABIO PINILLA, 2018), justifica-se pela carência de estudos e de teorias aplicáveis à elaboração de dicionários

de provérbios, ainda mais quando o dicionário é bilíngue e destinado a aprendizes de tradução. Esse direcionamento implica uma obra com características únicas e, portanto, inédita, na medida em que foca nos comentários das propostas tradutórias oferecidas nos verbetes.

Para a execução do dicionário, partiu-se de pesquisas científicas anteriores que indicam que o tradutor é um usuário assíduo dos dicionários bilíngues, “sobretudo quando procura precisar, na língua para a qual traduz, o termo que melhor designe a noção apresentada no texto a ser traduzido”, como assinalado por Xatara (1998, p. 179). Esta preferência pelos dicionários bilíngues foi verificada em um estudo empírico realizado por Corpas Pastor, Leiva Rojo e Varela Salinas (2001) mediante questionários aplicados aos estudantes de Tradução e Interpretação da Universidade de Málaga, Espanha, investigação que servirá de guia para muitas das escolhas e decisões no decorrer do processo.

Na sequência, refletimos sobre a forma como o corpo desse dicionário tem sido organizado, para isso, discutiremos a disposição das entradas, a seleção dos lemas e o tamanho da nomenclatura. Pretende-se também ressaltar a relação entre as partes das obras lexicográficas e a macroestrutura, mostrando que as escolhas feitas em um nível refletem nas decisões tomadas em outro, isto é, textos externos, macroestrutura e microestrutura estão relacionados e são direcionados pelos objetivos da obra e o ideal de consulente. Para esse percurso, adotou-se uma concepção ampla da Fraseologia, em que a parêmia é vista como uma unidade fraseológica abrangente de outros elementos proverbiais, tudo isso tendo em conta a necessidade de dicionários adequados ao nível de conhecimento de língua estrangeira do usuário e ao objetivo de uso das obras de referência.

Pressupostos teóricos

No âmbito dos estudos fraseológicos, há duas possibilidades de entender a Fraseologia: uma restrita e outra mais ampla. Por um lado, há aqueles que aderem a uma fraseologia com sentido restrito e admitem a existência de uma disciplina complementar, mas apartada, “que seria responsável pelo estudo das unidades que tendem a se comportar mais como textos e menos como palavras, a Paremiologia [...] disciplina que integra aspectos etnográficos e antropológicos observáveis nas parêmias” (FONSECA, 2017, p. 22). Por outro lado, estão aqueles que admitem a Fraseologia em sentido amplo e consideram que todas as unidades fraseológicas, incluídas as parêmias, são objeto de estudo da Fraseologia, pois todas elas podem ser consideradas fraseologismos. Adotamos esta segunda opção reconhecendo, no entanto, as características específicas das parêmias.

Nesse contexto, Sevilla Muñoz e Crida Álvarez (2017, p. 118, tradução nossa³) definem parêmia como “uma unidade fraseológica (UF) constituída por um enunciado breve e sentencioso, que corresponde a uma oração simples ou composta, fixada na fala e que faz parte do acervo sociocultural de uma comunidade falante”. Apesar de a definição ser bastante interessante, pois ressalta o caráter discursivo e sociocultural das parêmias, não abarca uma série de características que podem ajudar a delimitar esse objeto multifacetado e abrangente, como se observa:

O termo “parêmia” vai sendo difundido entre os pesquisadores de língua espanhola desde os anos 80 do século XX, e é usado como um “arquilexema” (Sevilla, 1988, p. 231) ou “hiperônimo” (Corpas, 1996, p. 135) das unidades linguísticas que compõem o universo paremiológico, que engloba os termos: provérbio, ditado, máxima, sentença, frase proverbial, adágio, provérbio dialogado, apotegma, além de muitas outras denominações. (SEVILLA MUÑOZ; CRIDA ÁLVAREZ, 2017, p. 118, tradução nossa⁴).

Entre os termos que compõem o que se conhece por parêmia estão os provérbios, que possuem as seguintes características: são unidades breves e concisas que normalmente refletem uma verdade aceita por todos; são autônomas e podem inserir-se diretamente no discurso ou com uma leve adequação; apresentam um elevado grau de fixação e uma estrutura muitas vezes bimembre, com elementos rítmicos e retóricos que facilitam sua memorização. Neste trabalho, o termo provérbio terá uso análogo à parêmia.

Assim, a parêmia pode ser considerada um arquilexema que abarca diversos tipos de unidades ou enunciados sentenciosos que têm em comum algumas características básicas, como as apontadas por Corpas Pastor (1996): a) fixidez, que se observa na ordem dos constituintes, nas categorias gramaticais, no inventário dos componentes e na visão de mundo que fazem transparecer; b) conteúdo sentencioso e c) possibilidade de idiomatidade, de variação e de pragmaticidade.

Por serem unidades fixadas de discurso, as parêmias tendem a seguir uma determinada disposição, ou seja, seus componentes aparecem na mesma ordem e em companhia das mesmas unidades lexicais, ou de um grupo muito restrito delas, como se vê em

3 No original: “una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, el cual corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante.”.

4 No original: “El término “paremia” se va imponiendo entre los investigadores de lengua española desde la década de los 80 del siglo XX, y es usado como “archilexema” (Sevilla, 1988: 231) o “hiperónimo” (Corpas, 1996: 135) de las unidades lingüísticas que componen el universo paremiológico, el cual engloba los términos: proverbio, refrán, máxima, sentencia, frase proverbial, adagio, dialogismo, apotegma, así como un extensísimo etcétera.”.

“quem com ferro fere, com ferro será ferido”, que consiste em uma advertência sobre a circularidade das más ações, assim, quem faz o mal também recebe o mal. A alteração dessa estrutura pode causar estranhamento: *com ferro será ferido, quem com ferro fere / *quem com ferros fere, com ferros será ferido / *quem com ferro machucar, com ferro será machucado ou, até mesmo, levar ao não reconhecimento do significado cultural compartilhado. No entanto, há uma possibilidade de variação com relação ao contexto de ocorrência, o que deve ser tomado em termos de *continuum*, que vai das pequenas às grandes mudanças de significado das parênticas.

Dessa forma, segundo Fonseca (2017), a variação é uma mudança na forma da unidade fraseológica que não altera o significado, como no exemplo “quem anda com porcos, farelo come” e “quem anda com porco, farelo come”; a derivação é uma mudança de significado que não altera a forma, como se observa em “caiu na rede é peixe”, em que “rede” faz referência à internet; e a desautomatização altera forma e conteúdo, mas sempre mantendo relação com o fraseologismo de base, o que se vê num uso recente de “quem com grampo fere, com grampo será ferido”⁵, com relação aos grampos de telefone utilizados por juiz e procurador brasileiros, que também foram, posteriormente, grampeados por uma terceira pessoa.

Nesse contexto de variações e alterações, e com base no apontamento de Corpas Pastor (1996) de que é possível haver mudanças tanto formais como pragmáticas, é que se concebeu este dicionário de provérbios para estudantes espanhóis de tradução, pois são os casos em que os dicionários gerais deixam a desejar. Primeiro, em razão dos dicionários gerais não registrarem unidades complexas e textuais como entradas independentes, sendo mais comum o registro como subitem de uma unidade componente ou sua omissão, por serem considerados do uso comum; segundo, por proporem um equivalente único, pouco adaptável às mudanças semânticas ocasionadas pelo entorno textual em que ocorrem.

Por sua vez, os dicionários bilíngues não prestam suficiente atenção a essas unidades fraseológicas e propõem equivalentes que parecem recobrir todas as situações de uso. No tocante à microestrutura, esta carência é ainda maior, uma vez que são escassos, por não dizer inexistentes, os trabalhos dedicados a analisar e definir uma microestrutura adequada para elaborar um dicionário de provérbios⁶, especialmente se centrado na tradução. Nesse sentido, Zavaglia (2001, p. 54) pondera:

5 Disponível em: <https://tinyurl.com/y5kk4ycr>. Acesso em: 12 jul. 2019.

6 O interesse dos especialistas tem se focado nas locuções e, mais exatamente, nas locuções verbais pelo fato de estas unidades fraseológicas terem grande prestígio entre os lexicógrafos e, por isso, serem tratadas em muitos trabalhos fraseográficos, como acontece no livro de Olímpio de Oliveira Silva (2007). Outros trabalhos dedicados a estas unidades são a tese de mestrado de Mattos (2010) para as locuções verbais português-espanhol e a proposta de dicionário de locuções de espanhol de Penadés Martínez (2015). Pode-se citar também a tese de Riva (2009) para as expressões idiomáticas.

[...] na elaboração de obras lexicográficas bilíngües e/ou semibilíngües, verificam-se problemas de equivalência de lexias, levando o lexicógrafo-tradutor a refletir sobre tais questões e a exercitar sua capacidade de encontrar e propor expedientes lingüísticos que satisfaçam os valores semânticos desses itens lexicais da língua de partida na língua de chegada.

Este trabalho, portanto, vai ao encontro do que foi exposto por Zavaglia (2001) e faz uma proposta alternativa, diferente das obras vistas e consultadas até hoje, que leva em consideração o comportamento excepcional das parênticas e as necessidades de um perfil de usuários muito específicos: estudantes espanhóis de tradução.

Macroestrutura

O conceito de macroestrutura, que aqui se admite, relaciona-se a uma noção conciliadora entre a nomenclatura da obra lexicográfica e sua ordenação, tendo em vista a evidente implicação de que todo conjunto de unidades deve apresentar algum tipo de disposição. Esta concepção está de acordo com a de Bugueño Miranda (2007, p. 262) para quem a macroestrutura “diz respeito tanto ao universo léxico que o dicionário deve conter, como à ordenação e tratamento da nominata”. Os tópicos que se fazem caros à determinação da macroestrutura do dicionário proposto podem ser percebidos na definição acima e fazem referência às unidades a serem lematizadas e, portanto, aos critérios de seleção e delimitação de tamanho e de conteúdo e, obviamente, de ordenação desses lemas.

Bugueño Miranda (2007) ainda especifica que a relação entre dicionário e usuário pode ser estabelecida de acordo com dois princípios: um lingüístico e outro fenomenológico. O princípio lingüístico determina em que perspectiva forma e conteúdo serão abordados, fato que influi diretamente na ordenação das entradas. Se o foco é a forma, o direcionamento ocorre do significante para o significado, o que caracteriza uma disposição semasiológica; se o foco é o significado, o direcionamento é inverso, vai do significado para o significante, o que caracteriza uma ordenação onomasiológica.

As duas formas de organização são bastante discutidas visto que “sobre a semasiologia recaem críticas de que não favorece o entrelaçamento de unidades correlatas e sobre a onomasiologia recai o julgamento de que a separação em campos semânticos ou conceitos é abstrata e subjetiva” (FONSECA, 2017, p. 67). Para contornar esse impasse, preferiu-se tomar por base uma pesquisa anterior, desenvolvida por Corpas Pastor, Leiva Rojo e Varela Salinas (2001), em que os autores levantaram, através de questionários, as obras mais procuradas por estudantes de tradução da Universidade de Málaga, Espanha, e chegaram à conclusão de que:

[...] a informação mais procurada é a que a situação de trabalho ou de estudo exige diretamente, isto é, aquela que resolve os problemas de tradução ou compreensão de um texto. Esta é também a principal razão que explica a esmagadora preferência dos estudantes por dicionários bilíngues gerais: eles constituem uma fonte de documentação prática e econômica. [...] Os usos mais frequentes do dicionário bilíngue geral são, portanto, a produção e compreensão de leitura na segunda língua, de um lado, e, de outro, a tradução nos dois sentidos. (CORPAS PASTOR; LEIVA ROJO; VARELA SALINAS, 2001, p. 251, tradução nossa⁷).

Levando-se em consideração os resultados desta pesquisa⁸, entre eles, o de que os alunos espanhóis de tradução preferem dicionários bilíngues e semasiológicos, pretende-se proceder a uma organização semasiológica, do significante ao significado. Além disso, acredita-se que, para as unidades poliléxicas, a organização em ordem alfabética deixa a busca mais intuitiva e rápida.

O princípio fenomenológico permite formulações baseadas na oposição entre dois critérios: dicionários de língua abrangentes e dicionários de língua seletivos. A visão abrangente faz referência aos dicionários de língua geral e a seletiva aos inventários não abertos, como é o caso de dicionários de provérbios. Para os dicionários de inventário seletivo, “é necessário criar parâmetros de seleção macroestrutural” (BUGUEÑO MIRANDA, 2007, p. 265); esses princípios de seleção devem ser estabelecidos pelo próprio lexicógrafo a partir dos quesitos básicos citados: estudante espanhol de tradução que tem o português como língua de estudo e precise consultar uma obra para traduzir provérbios marcadamente brasileiros.

Sob essa égide, delineou-se uma série de questões para estabelecer a natureza do tipo de unidade que realmente deve ocupar um lugar na macroestrutura do dicionário, como se observa a seguir:

(01) Quais provérbios poderão compor o dicionário?

7 No original: “la información más buscada es la que la situación laboral o de estudio pide directamente: esto es, la que soluciona los problemas de traducción o comprensión de un texto. Ésta es también la razón primordial que explica la preferencia aplastante de los alumnos por los diccionarios bilingües generales: constituyen una fuente de documentación cómoda y económica. [...] Los usos más frecuentes del diccionario bilingüe general son, pues, la producción y comprensión lectora en la segunda lengua, por un lado, y, por el otro, la traducción en ambas direcciones.”.

8 Isto é fundamental, apesar de parecer óbvio, como assinala Penadés Martínez (2015) a propósito da lematização de um dicionário de locuções, em que um dos problemas é o de que não há análises sobre o uso que os consulentes fazem dos dicionários.

- (02) Quais são os critérios de seleção e corte?
- (03) Como determinar o que é especificamente brasileiro? Apenas os usados no Brasil ou aqueles de língua portuguesa que têm uma maior frequência de uso no Brasil?
- (04) Qual é o tamanho da nomenclatura?

A primeira questão levantada é parcialmente respondida pelo próprio objetivo deste projeto, que visa dar opções aos estudantes espanhóis com relação à tradução de provérbios brasileiros. Nesse sentido, o objeto que se pretende coletar, analisar e registrar são as parêmiias que circulam e compõem a competência linguística e cultural do brasileiro e, em razão disso, podem ter uso mais frequente na língua escrita.

As construções “todo mundo só vê as pingas que tomo, mas não vê os tombos que levo” e “cu de bêbado não tem dono”, apesar de características do Brasil, não serão registradas por comporem formulações mais associadas à oralidade ou à linguagem escrita que a reproduz. Isso foi observado no decorrer das buscas por contextos em páginas *web*, em que unidades como as citadas tendem a aparecer em comentários, réplicas e ponderações pessoais, situações em que predomina o uso informal da língua, mais próximo à fala. Já uma série do tipo “muito ajuda quem não atrapalha” é mais reproduzida em textos escritos, porém, corresponde a uma formulação menos opaca que não ressalta o caráter cultural brasileiro, o mesmo pode ser percebido em “falem mal, mas falem de mim”.

Assim, uma das inquietações na elaboração de uma obra com este perfil é determinar o que é estritamente brasileiro no âmbito da língua portuguesa e o que, sendo brasileiro, carregue uma carga cultural marcada. Dessa maneira, compreende-se que a cultura determinaria as criações lexicais que, por sua vez, determinam as criações fraseológicas: “um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si próprio um símbolo na cultura da comunidade” (PAMIES BERTRÁN, 2008, p. 143, tradução nossa⁹).

Com base no exposto, visa-se identificar aquelas unidades do universo de provérbios brasileiros de marcado caráter cultural, dado que a cultura perpassa todos os níveis da organização social, o que se mantém também no plano linguístico. Portanto, para a seleção da nomenclatura, pretende-se conciliar um conjunto representativo de provérbios da língua padrão do Brasil com outro grupo de provérbios talvez menos frequentes, a fim de salientar aspectos históricos e culturais. É o que se nota em “rapadura é doce, mas

9 No original: “L’un des facteurs qui manifestent l’emboîtement du culturel dans le lexical est la possibilité de produire ou de comprendre les expressions figurées construites par expansion à partir de mots dont le référent est déjà lui-même un symbole dans la culture de la communauté.”.

não é mole, não” e “pimenta nos olhos dos outros é refresco”, provérbios que se referem a elementos da cultura alimentícia brasileira, rapadura e pimenta, e suas características, doce, dura, picante etc. Além disso, esses provérbios equilibram-se entre o registro oral e o registro escrito, são estruturas mais opacas do ponto de vista idiomático e conservam a característica primordial das parêmiás que é o caráter pedagógico, ou seja, dão advertência e aconselhamento moral nos termos da cultura da qual emergem e fazem parte.

Mesmo que se esclareça o quesito cultura, ainda há de se determinar o que é do âmbito da língua portuguesa do Brasil. Para isso, admite-se a necessidade de entrelaçamento entre três recursos de pesquisa: a *web*, os dicionários e os *corpora*. Utiliza-se a *web* como fonte para o levantamento e seleção de parêmiás, definições e contextos, uma busca que se faz pela ferramenta da pesquisa avançada, que restringe, o máximo possível, o universo digital de textos.

Com relação aos fraseologismos, a *web* apresenta-se como um meio de investigação muito importante, pois condensa variações e ocorrências legítimas que observamos no uso cotidiano da linguagem, dado o grau de fixidez e a espontaneidade do uso. Além do conteúdo e dos diferentes tipos textuais, podemos utilizar também a *web* com buscadores automáticos, estabelecendo parâmetros de pesquisa para que os dados sejam os mais homogêneos possíveis, isto é, estabelecer parâmetros e aplicar as mesmas regras de busca a todos os textos [...].(FONSECA, 2016, p. 460, tradução nossa¹⁰).

As obras de referência são outro rico recurso de pesquisa, como dicionários especiais e dicionários gerais do português europeu e brasileiro, alguns dicionários consultados são: *Tesouro da fraseologia brasileira* (NASCENTES, 1945), *Adagiário brasileiro* (MOTA, 1982), *O Grande Livro dos Provérbios* (MACHADO, 1996), *Dicionário de provérbios: francês, português, inglês* (LACERDA; LACERDA; ABREU, 1999), *O Livro dos Provérbios* (PARENTE, 2005), *PIP - Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões francês-português / português-francês* (XATARA; OLIVEIRA, 2008), *Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares* (URBANO, 2018), além dos dicionários gerais *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (CASTELEIRO, 2001), *Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2009), *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (FERREIRA, 2010) ou *Dicionário Online Caldas Aulete* (AULETE; VALENTE, 2019).

10 No original: “En relación a los fraseologismos, la web se presenta como un medio muy importante de investigación, pues condensa variaciones y ocurrencias legítimas que observamos en el uso cotidiano del lenguaje, dado el grado de fijación y la espontaneidad del uso. Además del contenido y de los diferentes tipos textuales, podemos utilizar también la web con buscadores automáticos, estableciendo parámetros de búsqueda para que los datos sean lo más homogéneos posible, es decir, establecer parámetros y aplicar las mismas reglas de búsqueda a todos los textos [...]”.

Posteriormente, em razão dos debates em eventos científicos, constatou-se também a necessidade de uso da Linguística de Corpus, amplamente explorada por pesquisadores do léxico. Uma das ferramentas à disposição é o *Corpus do Português: NOW*¹¹, que permite confrontar as frequências de uso no Brasil com as de outros países falantes de língua portuguesa. Cada uma dessas fontes aporta informações distintas que, juntas, dão pistas para o objeto que se pretende recolher e servirão para selecionar definitivamente a nomenclatura.

Tendo em vista o objeto e o consulente deste dicionário, a questão da extensão da macroestrutura fica dependente de uma condição básica: o suporte da publicação. De acordo com Welker (2004, p. 83), “o fator mais importante no que concerne ao tamanho da nomenclatura é, obviamente, a determinação do lexicógrafo ou da editora a respeito do tipo de dicionário que quer produzir”. Nesse contexto, contempla-se em princípio uma obra impressa, devido a algumas dificuldades administrativas de liberação de hospedagem e domínio.

Conseqüentemente, este fator vem associado à estrutura interna do verbete. Quanto mais informação é inserida após o lema, mais extensa é a obra como um todo, uma vez que “a microestrutura de base [...] é composta das informações ordenadas que seguem a entrada e têm uma estrutura constante, correspondendo a um programa e a um código de informações aplicáveis a qualquer entrada” (BARBOSA, 1999, p. 41). Dessa maneira, pensou-se em uma nomenclatura seletiva em que uma macroestrutura curta possa ser balanceada por uma microestrutura profunda.

No caso de adoção de um modelo eletrônico, a extensão das entradas e a organização interna delas deverão ser repensadas, tendo em conta a discussão anterior; porém, até a determinação desse aspecto, o presente artigo detalha o trabalho que tem sido feito para a elaboração da obra descrita. Nesse sentido, as informações que se concebem importantes para a composição da microestrutura deste dicionário são: entrada, variantes, definição, contextos, traduções dos contextos, comentários tradutológicos e observações. É por não perder de vista o estudante espanhol de tradução que as traduções dos contextos e seus comentários foram privilegiados em detrimento de outras informações, como classificação da parêmia na gama das unidades fraseológicas, por exemplo.

Implicações gerais

Os dois quesitos que norteiam a elaboração de um dicionário, tipo de obra e público-alvo, influenciam não só as decisões macroestruturais, mas interferem também na articulação de todos os componentes do dicionário, o que Hartmann e James (1998, p. 93 apud WELKER, 2004, p. 79) chamaram de “megaestrutura”. Sem entrar profundamente no mérito

¹¹ Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/now/>. Acesso em: 07 maio 2020.

das delimitações conceituais, há uma interrelação entre textos externos, macroestrutura e microestrutura, por mais que sejam, muitas vezes, explorados separadamente nos compêndios metalexográficos. Assim, a decisão de abordar as parêmias brasileiras em uma obra pensada para estudantes espanhóis de tradução, como vimos, direciona uma série de providências macroestruturais, no entanto, elas influenciam e são influenciadas por decisões microestruturais, como a complexidade do verbete, por exemplo, que por sua vez vai indicar que tipo de explicação aprofundar nos textos externos.

Nesse sentido, foram separados dois provérbios para ilustrar como se delineou um dicionário para estudantes espanhóis de tradução, acreditando-se que, desse modo, seja mais fácil mostrar as implicações que foram mencionadas acima.

Imagem 1. Primeiro exemplo de verbete

quem pariu Mateus que o embale

[quem pariu (algo/alguém) que o embale]

Quien es responsable de algo o de alguien, debe asumir las consecuencias.

A lógica do "eu, como contribuinte, pago seu salário", com que a apresentadora do JN tentou confrontar o "mito", é a mesma do moleque que humilha o professor na escola particular e diz que o pai paga, que vê o Estado como prestador de serviços e não como garantia de direitos, que defende a meritocracia, desconfia da política e prefere a democracia do mínimo esforço, sem sair do sofá. A lógica da Globo é a mesma que criou Bolsonaro e sua legião de fãs. Se merecem.

Quem pariu Mateus, que o embale.

[http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=9459&id_coluna=169]

*La lógica del "como yo soy contribuyente, le pago su salario", con la que la presentadora del JN (Jornal Nacional) hizo frente al "mito", es la misma del niño que humilla al profesor en la escuela privada diciendo que su padre le paga, que ve al Estado como prestador de servicios y no como garantía de derechos, que defiende la meritocracia, desconfía de la política y prefiere la democracia del mínimo esfuerzo, sin moverse del sofá. La lógica de la cadena Globo es la misma que creó a Bolsonaro y a su legión de fans. Se lo merecen. **Que cada palo aguante su vela.***

► Existe en español un equivalente natural con igual valor semántico y la misma frecuencia de uso. En la traducción, se han explicitado las referencias al informativo "JN" y a la cadena "Globo".

Mesmo com todos esses obstáculos, muitas de nós resistimos e nos inserimos nos espaços públicos, por diversas vezes sem apoio. Muitos ainda têm coragem de nos dizer que "quem pariu Mateus que o embale". Ora, só porque somos mães não temos mais direito a trabalho, cultura e lazer? Nos fazem acreditar que devemos abdicar de tudo em prol dos nossos filhos e que devemos nos sentir culpadas quando precisamos de terceiros para auxiliar com os cuidados. Devemos romper também com essa lógica, pois ela só serve para nos oprimir e nos isolar dentro de nossas casas, como pássaros enjaulados.

[<http://averdade.org.br/2016/11/as-dificuldades-da-mulher-mae/>]

A pesar de todos estos obstáculos, muchas de nosotras resistimos y participamos en los espacios públicos, a veces sin apoyo. Muchos incluso tienen el descaro de decirnos que "cada palo aguante su vela". ¿Acaso por ser madres no tenemos ya derecho al trabajo, a la cultura y al ocio? Nos hacen creer que debemos renunciar a todo por nuestros hijos y que debemos sentirnos culpables cuando necesitamos la ayuda de terceros para cuidarlos. Debemos romper también con esta lógica, pues solo sirve para oprimirnos y aislarlos dentro de nuestras casas, como si fuéramos pájaros enjaulados.

► El equivalente natural en español funciona también en esta propuesta de traducción, por inferencia, aunque se pierda la relación con la idea de "maternidad" transmitida por el refrán en portugués a través del verbo "parir".

Cunha é um emérito blefador, mas não tem cacife para reunir 342 votos contra o governo se os tucanos não votarem com ele. Se tudo o que é sólido desmancha no ar, imagine-se algo insólito como esse impeachment. O problema é como abortá-lo. A palavra de ordem em Brasília é: quem pariu o impeachment que o embale.

[<http://www.sganoticias.com.br/2015/12/quem-pariu-o-impeachment-que-o-embale.html>]

*Cunha es un reputado embaucador, pero no tiene capacidad para reunir 342 votos contra el gobierno si los diputados del PSDB (Partido de la Social Democracia Brasileña) no votan con él. Si todo lo sólido se deshace en el aire, imagínese algo tan insólito como este impeachment. El problema es cómo abortarlo. El lema en Brasília es: **quien creó el impeachment que lo solucione.***

► El refrán brasileño puede adecuarse al discurso mediante la inclusión en el espacio vacío, marcado por el paréntesis, de alguna referencia. Este recurso es muy utilizado en el lenguaje político, como se ve en este contexto. El traductor ha de proponer una solución que se adapte a cada caso: en nuestra propuesta hemos reproducido el refrán mediante una paráfrasis. Además, hemos mantenido "impeachment", en vez de traducirlo por "proceso de destitución", y hemos explicitado la alusión a "tucanos".

Fonte: Elaboração própria

Como é sabido, há parêmiias que apresentam um equivalente mais ou menos fixo que é indicado pelo dicionário com base na definição, ou explicação semântica, e no comportamento desta unidade na maioria dos discursos. Essa conjuntura permite uma tradução mais natural, pois o equivalente opera na maioria dos casos, como ocorre com “quem pariu Mateus que o embale” que poderia ser traduzido ao espanhol por “*que cada palo aguante su vela*”. Assim, nos dois primeiros contextos, percebe-se que a tradução explorou a frase proverbial equivalente, com igual valor semântico e frequência de uso, mas no último caso, devido à atualização discursiva do provérbio brasileiro, a proposta de tradução emprega uma paráfrase baseada na proximidade da forma original.

Nessa sequência, como assinalou Xatara (1998), é preciso distinguir entre aquela tradução que aparece no dicionário, que ficaria no nível da língua, e aquela tradução que procura uma equivalência funcional ou situacional e que se aproxima do discurso. A primeira pode ser denominada de correspondência e a segunda de equivalência. Segundo Zuluaga (2001, p. 68, tradução nossa¹²), “as equivalências – que são unidades do texto – nem sempre coincidem com as correspondências, que são unidades do sistema. Por isso, no processo de tradução é apenas parcial a ajuda dos dicionários bilíngues e da linguística contrastiva”.

No dicionário que apresentamos, formado por provérbios brasileiros marcados culturalmente, o nosso intuito não é oferecer uma relação de correspondências primárias, abstratas e descontextualizadas (CORPAS PASTOR, 2001), como acontece na maioria dos dicionários, mas propor diversas traduções com um valor equivalente da parêmia brasileira, sempre que possível, a partir de contextos autênticos de uso. Desse modo, pretende-se salientar com esta obra que as parêmiias têm um comportamento distinto da unidade lexical simples e, na maioria dos casos, não mantêm uma relação biunívoca com o que poderia ser considerado equivalente, a correspondência dos dicionários tradicionais, pois há uma instabilidade do sentido decorrente da atualização no ambiente discursivo novo, o que abre novas possibilidades de efeitos de sentido. Antecipando esse tipo de ocorrência, deu-se maior relevo às traduções e comentários tradutórios. Nessa lógica, afirmamos que a macroestrutura seria curta ao passo que a microestrutura seria profunda.

Para o segundo exemplo, “em rio que tem piranha, jacaré nada de costas”, não se encontrou um correspondente formal ou funcional, mas, no momento da tradução de cada contexto, optou-se pelo uso de uma unidade também idiomática com o objetivo de manter a expressividade que é trazida pelo provérbio e assegurar a equivalência comunicativa.

12 No original: “Las equivalencias –que son unidades texto– no siempre coinciden con las correspondencias, que son unidades del sistema. Por esto, en el proceso de traducción es apenas parcial la ayuda de los diccionarios bilingües y la de la lingüística contrastiva”.

Imagem 2. Segundo exemplo de verbete

em rio que tem piranha, jacaré nada de costas

[em rio de piranhas, jacaré nada de costas / em rio de piranha, jacaré nada de costas]

En determinadas situaciones hay que ser desconfiado y prevenirse contra los peligros.

Diz-se que em rio que tem piranha jacaré nada de costas. O trânsito ficou tão complicado e os perigos aumentam tanto a cada dia que este motociclista amou uma gaiola de proteção na sua scooter – perdão, motoneta. Laterais e até o teto da moto flagrada na foto contam com o equipamento que em carros de corrida é chamado de santantônio. Se a moda evoluir, em breve teremos vidros e portas nas laterais, teto e voilà! - inventaram o automóvel!

[<https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=60395>]

Suele decirse que hay que saber nadar y guardar la ropa. El tráfico se ha complicado tanto y los peligros han aumentado tanto cada día que este motociclista montó una jaula de protección en su scooter, perdón, motocicleta. Los laterales y hasta el techo de la moto, recogida en la foto, cuentan con un equipamiento que en los coches de carreras se llaman barras de seguridad. Si la moda evoluciona, pronto tendremos ventanas y puertas en los laterales, techo y, entonces, ¡habremos inventado el automóvil!

► Este refrán no tiene un equivalente natural en español por lo que será necesario adaptarlo en función del contexto. En este caso, se ofrece un equivalente contextual mediante el refrán "saber nadar y guardar la ropa" para transmitir la idea (parcial) de prevención que recupera el elemento "nadar" del original.

Com toda essa história, não é de admirar que sejamos seres mais para desconfiados e defensivos do que seres propensos a confiar e a ter fé em nós mesmos, nos outros e no mundo. Na guerra, todos têm razão para desconfiar de todos. A brincadeira de que "em rio que tem piranha, jacaré nada de costas" é uma boa metáfora para o clima da maioria de nossas relações.

[<https://tinyurl.com/y5wpkryb>]

Con toda esa historia, no ha de extrañarnos que seamos más seres desconfiados y defensivos que seres propensos a confiar y a tener fe en nosotros mismos, en los otros y en el mundo. En la guerra, todos tienen razón para desconfiar de todos. La frase "en la confianza está el peligro" es una buena metáfora para definir el clima de la mayoría de nuestras relaciones.

► De nuevo se ofrece un equivalente contextual tomando como base, en esta ocasión, la idea de la desconfianza en las relaciones humanas transmitida por el refrán "en la confianza está el peligro". La traducción propuesta procura adaptarse al contenido del original ya que la traducción literal, como en el ejemplo anterior, no tendría sentido en español.

Também conheci uma cidade onde condutor de moto só podia entrar em posto de gasolina empurrando a moto e sem capacete. Já é um extremo mas em rio de piranha jacaré nada de costas. Pensar que só com motos se fazem assaltos é um ledô engano mas a maior incidência de crimes tem sido com o uso deste tipo de veículo pela facilidade que tem de aproximação, fuga e ocultação do reconhecimento facial pelo capacete, quase uma toca ninja.

[<http://jornalsemanario.com.br/acao-reacao-e-oracao/>]

También conocí una ciudad donde los motoristas solo podían entrar en las gasolineras empujando la moto y sin casco. Parece un poco exagerado, pero más vale prevenir que curar. Pensar que solo se asaltan las gasolineras con moto denota cierta ingenuidad, aunque la mayor incidencia de este tipo de delitos se produce con este vehículo debido a lo fácil que resulta llegar y huir sin ser reconocido por llevar el casco puesto, a modo de capucha ninja.

► Como en los contextos anteriores, el traductor debe proponer una unidad fraseológica que transmita una idea aproximada. En este caso, se ha optado por "más vale prevenir que curar", un refrán que asegura la equivalencia comunicativa entre ambos textos a pesar de que en portugués existe "mais vale prevenir do que remediar".

Fonte: Elaboração própria

Como se pode notar, cada unidade foi escolhida segundo a observação do contexto, resultando em "hay que saber nadar y guardar la ropa", "en la confianza está el peligro" e "más vale prevenir que curar". Por conseguinte:

Uma boa tradução deve levar em conta não apenas seu conteúdo, mas também seu uso segundo a situação de comunicação, o que compreende grau de relação entre emissor / receptor, diversidade entre o oral e o escrito e grau de ajuste do emissor ao receptor, além das considerações de ordem sociolinguística. (XATARA, 1998, p. 62).

A tradução fraseológica evoca no usuário da outra língua uma imagem, que poderá ser mais ou menos expressiva, apesar de muitas vezes não ser representada da mesma forma e com os mesmos elementos linguísticos. No entanto, nem sempre um correspondente fraseológico é possível, cabendo ao tradutor a tarefa de avaliar na língua de chegada e no contexto de uso qual tipo de tradução é o mais indicado.

Assim, em um dicionário de provérbios característicos da língua portuguesa do Brasil, é frequente encontrar casos sem correspondência em espanhol; em vista disso, propomos traduções de diferentes contextos em que aparece o provérbio a fim de orientar as escolhas dos consulentes. Além das indicações tradutórias dadas nos dois exemplos anteriores, podemos deparar com outras que vão da transferência direta ou da tradução literal da parêmia brasileira à substituição por uma nova parêmia criada a partir das características estruturais dessas unidades fraseológicas de base, passando por outras técnicas como a substituição por outro fraseologismo, a paráfrase ou, até mesmo, a omissão (SABIO PINILLA; DÍAZ FERRERO, 2018).

Nessa lógica, a melhor solução será aquela que condiz com a situação comunicativa de cada contexto, conservando, se possível, a parêmia ou a unidade fraseológica. Seja como for, o aluno deverá ser informado do caráter relativo das equivalências, questão que poderia ser explicada globalmente na introdução da obra e especificada nos comentários tradutológicos e observações de cada verbete. Todavia, a estrutura do verbete deve ser sempre igual, embora, em certos casos, o nível de detalhamento possa variar em função de cada provérbio: número de variantes, acepções, equivalentes que não recobrem na totalidade o sentido do provérbio brasileiro ou até falta de equivalência. Todos esses aspectos poderiam demandar um desenvolvimento mais aprofundado da informação, o que implicaria verbetes mais extensos.

Uma obra de referência, portanto, deve ser pensada no todo. À medida que se aprofunda no objeto de análise, admite-se também uma série de características que são próprias a ela, mas que não devem ser tratadas isoladamente, pelo contrário, devem ser tratadas tendo em conta o consulente da obra. Como este é um dicionário para aprendizes, manteve-se a preocupação de comentar cada escolha tradutória para que os alunos possam se basear e tomar decisões de maneira mais fundamentada.

As explicações tradutórias, por sua vez, ocasionam a necessidade de explicações mais detalhadas no texto externo. Neste apartado dedicado à introdução da obra e às instruções de uso, o que se descreve é diretamente dependente da organização macro e microestrutural. É nesse espaço que se cogita justificar a elaboração de um dicionário de provérbios brasileiros para estudantes espanhóis de tradução e apresentar: os objetivos, os pressupostos teóricos e, sobretudo, o sistema de consulta da obra, com especial relevo para a abordagem tradutológica das unidades selecionadas.

Concebe-se, assim, que tanto os contextos como as traduções e comentários possam desenvolver um papel pedagógico auxiliando o aluno a perceber matizes de sentido, a buscar equivalentes mais significativos na língua meta e, ainda, a entender que as estratégias e as técnicas de tradução a elas associadas são diversas e podem ser adotadas de acordo com as particularidades de cada caso.

Considerações finais

No decorrer destas páginas, apresentamos uma proposta de macroestrutura de um dicionário de provérbios brasileiros orientado a estudantes espanhóis de tradução. Justificamos o projeto pela carência de estudos e de teorias aplicáveis à elaboração de dicionários de provérbios, no nosso caso, um dicionário semasiológico bilíngue português-espanhol, cuja função principal é auxiliar na tradução. Para isso, adotamos uma concepção ampla da Fraseologia, em que a parêmia é tida como uma unidade fraseológica abrangente de outros elementos proverbiais, e levamos em consideração o perfil do usuário e o objetivo de uso da obra. Assim, este trabalho pode ser considerado original, com características únicas, já que além de focar a atenção numa unidade fraseológica pouco estudada do ponto de vista lexicográfico, centra-se nos problemas e estratégias de tradução das parêmias e nos comentários das propostas tradutórias oferecidas nos verbetes.

Ao longo do artigo discutiu-se a forma como o corpo deste dicionário foi organizado, tendo em conta, sobretudo, a disposição das entradas, a seleção dos lemas e o tamanho da nomenclatura. Trata-se de uma primeira tentativa, suscetível de ser ampliada no futuro, por isso, a nomenclatura é seletiva e pretende conciliar um conjunto representativo de provérbios da língua padrão do Brasil com outro grupo de provérbios menos frequentes, porém, também representativos e usados na língua escrita brasileira. Pelo contrário, a microestrutura é profunda, uma vez que serão necessárias explicações linguísticas, históricas e, sobretudo, tradutológicas, devido ao caráter marcadamente cultural dos provérbios.

Para ilustrar como se projetou o dicionário, foram separados dois exemplos que apresentam diferentes problemas de tradução. O verbete é formado pela entrada ou lema; a variante é registrada abaixo da entrada; vem a seguir a definição, que pretende ser o mais concisa possível e expressar em outras palavras o conteúdo conceptual do provérbio; depois oferecemos três contextos, com a fonte em letra de corpo menor, e ao lado de cada contexto damos a tradução acompanhada de um comentário; por fim, as observações que recolhem outros aspectos tradutológicos, linguísticos ou históricos relacionados à parêmia brasileira. Sendo um dicionário orientado a estudantes de tradução, o eixo que articula o verbete é o comentário de cada proposta tradutória para que os alunos possam tomar decisões de maneira consciente.

Como parte da “megaestrutura”, o dicionário contará com um texto externo. A introdução deve proporcionar informação sobre os objetivos, a seleção dos provérbios, os pressupostos teóricos que norteiam a elaboração de uma obra destas características e as instruções de uso e manuseio do dicionário. Especial atenção deverá ser dada à explicação da estrutura do verbete e às estratégias e técnicas de tradução empregadas a fim de incentivar a reflexão sobre os problemas de equivalência que envolve a tradução das parêmys.

Cumprir indicar, por último, que cada obra é única, em função do direcionamento e do tratamento do objeto de análise, e que cada provérbio pode assumir, na atualização discursiva, uma nova roupagem; tudo isso se coloca como um desafio para o tradutor aprendiz. Assim, concebe-se que este projeto é mais um contributo para a investigação que concilia lexicografia, paremiologia e ensino da tradução.

REFERÊNCIAS

AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. S. *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital. Disponível em: aulete.com.br. Acesso em: 10 ago. 2019.

BARBOSA, M. A. Estrutura, funções e processos de produção de dicionários terminológicos multilíngues. *Revista do GELNE*, ano 1, n. 2, p. 41-44, 1999.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. v. 3. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 261-272.

CASTELEIRO, J. M. (coord.). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa; Editorial Verbo, 2001. 2 v.

CORPAS PASTOR, G. La creatividad fraseológica: efectos semántico-pragmáticos y estrategias de traducción. *Paremia*, n. 10, p. 67-78, 2001.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

CORPAS PASTOR, G.; LEIVA ROJO, J.; VARELA SALINAS, M. J. El papel del diccionario en la formación de traductores e intérpretes: análisis de necesidades y encuestas de uso. *In*: AYALA CASTRO, M. C. (coord.). *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. p. 239-273.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0*. 5. ed. Curitiba: Positivo Informática, 2010.

FONSECA, H. C. *Ensino e aprendizagem de fraseologismos zoônimos: proposta de interface web e dicionário bilíngue português e francês*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

FONSECA, H. C. La web como corpus y base de investigación científica. In: CORPAS PASTOR, G. (org.). *Fraseología computacional y basada en corpus: perspectivas monolingües y multilingües*. Ginebra: Éditions Tradulex, 2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LACERDA, R. C.; LACERDA, H. R. C.; ABREU, E. S. *Dicionário de provérbios: francês, português, inglês*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

MACHADO, J. P. *O Grande Livro dos Provérbios*. Lisboa: Editorial Notícias, 1996.

MATTOS, M. *Proposta de marco e microestrutura para um dicionário especial de locuções verbais – português-espanhol*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOTA, L. *Adagiário brasileiro*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1982.

NASCENTES, A. *Tesouro da fraseologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1945.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. *Fraseografía teórica y práctica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

PAMIES BERTRÁN, A. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. In: QUITOUT, M. (ed.). *Traduction, proverbs & Traductologie*. Paris: Éditions L’Harmattan, 2008. p. 143-156.

PARENTE, S. *O Livro dos Provérbios*. Lisboa: Âncora Editora, 2005.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. *Para un diccionario de locuciones: de la lingüística teórica a la fraseografía práctica*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2015.

RIVA, H. C. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

SABIO PINILLA, J. A. Para um dicionário de provérbios Português-Espanhol: proposta de verbete. *Guavira Letras*, n. 27, p. 62-74, 2018.

SABIO PINILLA, J. A.; DÍAZ FERRERO, A. M. Mínimo paremiológico do português europeu: correspondências e equivalências em Espanhol. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 8. Campo Grande: Editora UFMS, 2018. p. 39-58.

SEVILLA ÁLVAREZ, J.; CRIDA MUÑOZ, C. A. Taxonomía de las paremias en lengua española. *Phrasis. Rivista di studi fraseologici e paremiologici*, v. 1, 2017. Disponível em: <http://www.phrasis.it/rivista/index.php/rp/article/view/18>. Acesso em: 03 ago. 2019.

URBANO, H. *Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares: desatando nós*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998.

XATARA, C. M. Os dicionários bilíngües e o problema da tradução. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). v. 1. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 179-186.

XATARA, C. M.; OLIVEIRA, W. L. *Novo PIP: dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras em uso francês-português / português-francês*. São Paulo: Cultura, 2008.



ZAVAGLIA, C. Elaboração de um dicionário temático de homônimos frequentes semibilíngüe (DTHFS) português-italiano: uma proposta. *Fragmentos*, n. 21, p. 53-59, jul.-dez. 2001.

ZULUAGA, A. Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas. *Phin.*, n. 16, p. 67-83, 2001 [não paginado]. Disponível em: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>. Acesso em: 04 ago. 2019.

Por uma Terminografia Pedagógica

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2637>

Guilherme Fromm¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é, em primeiro lugar, apresentar o campo da Terminografia Pedagógica, mostrando suas possíveis bases teóricas e metodológicas, a importância da Linguística de Corpus neste tipo de trabalho, além de alguns exemplos de pesquisa advindos de um ambiente de gerenciamento terminográfico e sua respectiva página de visualização. Como resultado, apresento minha proposta para o que considero elementos fundamentais para o desenvolvimento e consecução de uma Terminografia Pedagógica.

Palavras-chave: terminografia pedagógica; linguística de corpus; aprendizagem; ambiente de gerenciamento terminográfico.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; guifromm@ufu.br; <https://orcid.org/0000-0001-5654-0135>

Towards a Pedagogical Terminography

Abstract

The aim of this paper is, firstly, to present the field of Pedagogical Terminography, showing its possible theoretical and methodological approaches and the importance of Corpus Linguistics in this kind of work, besides some research examples coming from a corpus management environment and its respective visualization page. As a result, I present my proposal for what I consider fundamental elements for the development and achievement of a Pedagogical Terminography.

Keywords: pedagogical terminography; corpus linguistics; learning; terminographic management environment.

Apresentação

Estudos sobre o Léxico, juntamente com sua Morfologia e Etimologia, são uma constante desde os primórdios da herança linguística ocidental. Podemos dizer que as palavras são os tijolos que fazem parte da construção de uma determinada língua; por esta razão, estudos nessa área sempre existirão, dada a dinamicidade das mudanças lexicais. Numa proposta linguística brasileira mais moderna (a partir de OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001 e livros subsequentes dentro da coleção), a área dos estudos lexicais vem sendo dividida entre três grandes subáreas: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Dentro de cada uma delas, encontramos mais subdivisões (Onomástica, Terminografia) e abordagens. Apresento, neste artigo, algumas bases e propostas para uma abordagem na subárea de Terminografia: a Terminografia Pedagógica² (em analogia à abordagem da Lexicografia Pedagógica, dentro da Lexicografia). Este artigo está dividido em cinco seções: nesta primeira, faço uma pequena introdução à área do Léxico; na segunda, apresento alguns referenciais teóricos que servem de sustentação para a abordagem e para as propostas apresentadas; a metodologia a ser trabalhada é apresentada na terceira seção; na quarta, apresento a proposta de um projeto que pode ser desenvolvido em um curso superior e, na quinta, teço minhas considerações finais.

Referenciais teóricos

A grande área do Léxico, em termos práticos, pode ser dividida em duas grandes vertentes: a teórica (*-logia*) e a prática (*-grafia*). Minha proposta parte de divisões e subdivisões já existentes e consolidadas, através de vários estudos na vertente de prática dos estudos lexicais. Para situar melhor essa proposta de prática, preciso, em primeiro lugar, fornecer as bases teóricas que a sustentam.

2 Barbosa (2009) já previu algumas das questões levantadas aqui, mas sua denominação para toda uma proposta de ensino de Terminologia foi denominada Terminodidática.

Em primeiro lugar, é importante citar um panorama genérico de como essas áreas estão divididas. A Lexicologia tem como foco o estudo do Léxico, de um modo geral, e do léxico de uma determinada língua, como objeto específico. Segundo Zavaglia e Welker (2008), a Lexicologia se detém nas palavras e cada uma delas “remete a particularidades relacionadas ao período histórico em que ocorre, à região geográfica a que pertence, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional”. A Lexicografia, com viés prático, se propõe a “elaborar obras de referência, principalmente dicionários, impressos ou on-line, além de bases de dados lexicais” (ZAVAGLIA; WELKER, 2008) e pode ser subdividida entre o estudo sobre como elaborar uma obra lexicográfica (a Metalexigrafia) e a elaboração da obra em si (Lexicografia Prática).

Enquanto a Lexicologia e a Lexicografia se atêm ao léxico de uma língua como um todo, a Terminologia já trabalha com um recorte específico dessa, o “conjunto vocabular próprio de uma ciência, técnica, arte ou atividade profissional” (ALMEIDA; CORREIA, 2008). Espelhada nas duas primeiras, a Terminologia pode ser dividida entre o estudo teórico sobre uma determinada área de conhecimento (a terminologia da computação, por exemplo) e o estudo prático sobre essa área, a Terminografia, que também se divide entre os questionamentos de como elaborar uma obra terminográfica (a Metaterminografia) e a própria elaboração da mesma (Terminografia Prática).

Pensando em abordagens com as quais podemos trabalhar dentro de cada linha, destaco a Lexicografia Pedagógica (como abordagem da Lexicografia), que já é uma realidade nos estudos e elaboração de dicionários voltados para públicos específicos (notadamente aprendizes de línguas materna e estrangeira) e que começa a ser trabalhada, no Brasil, a partir do século XXI (DARÉ-VARGAS, 2018). Essa abordagem trabalha tanto a parte teórica (estudos sobre dicionários pedagógicos; também conhecida como Metalexigrafia Pedagógica), quanto a prática do fazer lexicográfico (elaboração de dicionários pedagógicos)³.

Tendo em vista todas essas possíveis subdivisões dos estudos lexicais, sigo, de acordo com o Quadro 1, um sistema proposto por Barbosa (2001), no qual a autora classifica a tipologia de possíveis obras baseadas no léxico de uma língua. Dentro da proposta do presente artigo, trabalho com as ideias de vocabulário (denominação do tipo de obra), vocábulo (recorte de língua usado por determinado grupo social) e termo (pertencente a uma área de especialidade).

3 O PNLD (2012), por exemplo, dividiu os dicionários escolares em quatro categorias e os dicionários existentes no mercado foram encaixados (se apresentassem pertinência) numa dessas quatro categorias.

Quadro 1. Obras lexicais, segundo os níveis de atualização na língua

Dicionário	Vocabulário	Glossário
<i>Nível do sistema</i>	<i>Nível da norma</i>	<i>Nível da fala</i>
Trabalha com todo o léxico disponível e o léxico virtual	Trabalha com conjuntos manifestados dentro de uma área de especialidade	Trabalha com conjuntos manifestados em um determinado texto
Unidade: lexema (significado abrangente; frequência regular)	Unidade: vocábulos/termos (significado restrito; alta frequência)	Unidade: palavras (significado específico; única aparição)
Apresenta (teoricamente) todas as acepções de um mesmo verbete	Apresenta todas as acepções de um verbete dentro de uma área de especialidade	Apresenta uma única acepção do verbete (dentro de um contexto determinado)
Perspectivas: diacrônica, diatópica, diafásica e diastrática	Perspectivas: sincrônica e sinfásica	Perspectivas: sincrônica, sintópica, sinstrática e sinfásica

Fonte: Sistematizado a partir das teorias de Barbosa (FROMM, 2002)

Para estudos na área de Terminologia, dispomos de várias teorias (Teoria Geral da Terminologia, Teoria Comunicativa da Terminologia, Socioterminologia, Teoria Sociocognitiva da Terminologia, Terminologia Textual, Terminologia Cultural, Etnoterminologia), como bem apresentado por Carneiro (2016). No presente estudo, duas delas servem de base para minhas propostas: a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de Cabré (2000), e a Etnoterminologia, de Barbosa (2006).

Cabré (2000) propõe doze pressupostos para a sua teoria de caráter eminentemente descritivo, dos quais destaco (para fins deste trabalho): o termo é uma associação entre conteúdo (traços percebidos a partir de uma estrutura conceitual num contexto especializado) e forma (uma definição linguística a partir do conteúdo); um termo apresenta uma dupla sistematicidade em relação à língua e à área de especialidade a qual pertence; a elaboração de um termo parte de textos (escritos ou orais) reais de uma área de especialidade; a categoria gramatical dos termos é, basicamente, os substantivos; um trabalho terminológico conduz sempre a uma aplicação (como um vocabulário). Em relação à metodologia, é importante destacar que a autora reconhece que “com exceção de seus princípios mínimos que lhe servem como marco, cada trabalho concreto adota uma estratégia em função de sua temática, objetivos, contexto, elementos implicados e

recursos disponíveis” (CABRÉ, 2000, p. 137, tradução nossa⁴). A autora pressupõe, ainda, uma concepção menos hierárquica e menos segmentada do conhecimento (proposta na Teoria Geral da Terminologia, de Wüster, de caráter prescritivo e que buscava a univocidade na comunicação especializada), voltada para a comunicação natural, de base social, e assume que o termo pode transitar entre a linguagem comum e âmbitos especializados; nesse caso, uma lexia (ou fraseologia) geral da língua **está** termo dentro de uma determinada área, não significando que ela exista apenas como termo e, ao mesmo tempo, concatena-se a possibilidade de que essa lexia ou esse termo estejam sujeitos às diferentes concepções de mundo por parte da língua a que pertencem, ligando-se a traços semânticos e pragmáticos de acordo com a situação comunicativa.

Em consonância com essa proposta comunicativa de Cabré, Barbosa (2006) propõe uma possibilidade de análise mais específica, a qual denominou de Etnoterminologia. Assim como na TCT, o termo **está** termo, mas, desta vez, dentro de um discurso narrativo ou literário. Barbosa pressupõe que existe um movimento de terminologização de unidades lexicais (passando de vocábulos para termos), e também que (voltando ao Quadro 1) essas unidades podem assumir uma dupla função: vocábulo (pensado como um recorte do léxico geral, usado por determinado grupo de falantes e representando seu universo de discurso) e termo (dentro de uma linguagem quase de especialidade), o que nos leva de volta ao sistema da língua e tudo o que ele representa, resultado naquilo que denomino, aqui, como etnotermo⁵. Em sua proposta Barbosa coloca que o mesmo é construído dentro da narrativa de uma obra literária, não obedecendo, necessariamente, aos conceitos da língua comum ou de especialidade; para entender o significado específico desse etnotermo, temos que ter ciência (e aprender) de como a história funciona e como interpretá-lo no formato de termo dentro da narrativa.

Para a consecução de trabalhos lexicográficos e terminográficos, na atualidade, a abordagem e a metodologia da Linguística de Corpus (LC) passam a ser as mais adotadas; elas são de base empírica e pressupõem, como já apontado por Cabré (1999), uma análise de textos (sempre compilados com uma perspectiva de balanceamento entre os conteúdos) relativos às áreas pesquisadas. Berber Sardinha (2004) pressupõe que a LC só pode ser realizada com o auxílio de computadores. Mais especificamente, Tagnin (2004) observa que se trata de “uma coletânea de textos em formato eletrônico, compilada segundo critérios específicos, considerada representativa de uma língua (ou da parte que se pretende estudar), destinada à pesquisa”, além de destacar (2010) que os estudos relacionados à LC podem ser baseados em *corpora* (o *corpus* é usado para

4 No original: “Con excepción de los principios mínimos que le sirven de marco, cada trabajo em concreto adopta una estrategia em función de su temática, objetivos, contexto, elementos implicados y recursos disponibles”.

5 O próprio termo já existe, mas dentro de uma perspectiva da Etnografia e da Ecolinguística, com um viés teórico e significado diferentes. Por extensão, podemos entender, também, a existência de etno-fraseologismos.

comprovar (ou não) uma hipótese ou para extrair exemplos) ou direcionado pelos *corpora* (o estudo se desenvolve conforme dados apresentados pelo *corpus*, sem pressuposições teóricas). Teixeira (2008), baseada em Berber Sardinha (2004), aponta as possíveis tipologias na construção de um *corpus* de pesquisa: língua (monolíngue ou plurilíngue), modo (escrito ou oral), período de seleção (sincrônico ou diacrônico), seleção (estático ou monitor), conteúdo (especializado ou geral de língua), autoria (falantes nativos ou não-nativos, individual ou coletivo), disposição interna (comparável ou paralelo), uso na pesquisa (estudo ou referência), tamanho e nível de codificação (cabecinhos, etiquetas). O projeto de um *corpus*, na área de Terminografia, também pressuporia a elaboração de uma Árvore de Domínio (KRIEGER; FINATO, 2004, p. 134), a fim de se alcançar um balanceamento de textos entre as diversas subáreas de uma grande área, além de servir como mapa para a elaboração de conceitos da área estudada. Existem dezenas de áreas especializadas nas tentativas de elaboração de uma grande taxonomia da ciência (como na “Tabela de Áreas do Conhecimento”, do CNPq⁶); neste trabalho, tento mesclar algumas áreas de conhecimento existentes nessas taxonomias com os pressupostos da TCT e da Etnoterminologia, e lido com textos literários, ao invés de científicos (como artigos, dissertações, teses, documentos de divulgação científica).

Proponho uma releitura, dentro da Etnoterminologia, do que seja um texto literário: aqui estendo sua proposta para seriados de televisão (FROMM, 2011). Com o surgimento da televisão, seguida pela estreia de seriados, considero que esses (em seu todo) possam ser tomados como universos literários que passam a se preocupar, no avançar dos anos, com um elemento básico nos estudos sobre literatura: a verossimilhança⁷. Para atingir seu público-alvo por várias temporadas (alguns seriados passam de vinte), é necessário haver uma coerência interna em como os fatos são apresentados; além disso, vários seriados apresentam elementos que remetem às terminologias reais de diversas áreas do conhecimento descritas nas grandes taxonomias da ciência. Proponho uma tipologia⁸ de três tipos para seriados que contenham terminologias: **a.** Profissão (procedimental): retrata o cotidiano de médicos, investigadores, cientistas forenses e profissionais das mais diversas áreas, apresentando terminologias que tentam retratar, de forma fiel, aquelas usadas pelos profissionais dessas áreas nos seus afazeres cotidianos; **b.** Ficção-científica (procedimental ou serializada): misturam ficção e ciência, característica básica da área literária, fílmica e televisiva de ficção científica; nesses programas encontramos terminologia própria de áreas reais como Física, Química, Astronáutica, Astronomia, Engenharias, Biologia, etc.; no entanto, como a ficção também se faz presente, termos

6 Disponível em: <https://bit.ly/3fjAfpM>. Acesso em: 14 set. 2019.

7 “**ligação, nexos ou harmonia entre fatos**, ideias etc. numa obra literária, ainda que os elementos imaginários ou fantásticos sejam determinantes no texto; **coerência**” (HOUAISS, 2009, grifos meus).

8 Precedida por uma tipologia básica, que divide as séries entre procedimentais (têm começo, meio e fim dentro de um mesmo episódio, ou seja, a trama se resolve em 40/50 minutos) e serializadas (uma história pode ser desenvolvida por toda uma temporada, ou até por toda a série).

são criados, dentro dessas áreas, para explicar fenômenos que ainda não podem ser explicados ou, também, fenômenos inventados; **c.** Ficção (procedimental ou serializada): elas apresentam uma terminologia totalmente ficcional, exibem temáticas sobre o fantástico, com personagens e características que existem apenas em mundos criados a partir da imaginação; podem, também, retratar o folclore de diversos povos e, em virtude disso, apresentar um mesmo etnotermo (como Lobisomem) com diversas acepções (o que a TCT também já propõe) de uma série para outra.

Projetos relacionados ao ensino de Terminologia e/ou Terminografia não são novidade. Eles apresentam vários tipos de estudos e destaco alguns: projetos de interação entre ensino médio e superior com a proposição de melhorar definições para um público-alvo específico (LAFACE, 2001); estudos sobre maneiras de estabelecer um vínculo entre termos técnico-científicos e vocábulos da linguagem banalizada para que o aprendiz tenha acesso às áreas técnicas (BARBOSA, 2004); projeto de educação linguística (no sentido de divulgar que Linguista também pode ser uma profissão que o aluno vá escolher no futuro) para crianças no ensino fundamental II, propondo, entre vários temas, o reconhecimento da existência de terminologias que as crianças já reconhecem e exercícios para aprendizado de novas terminologias (CABRÉ; ESTOPÀ; FREIXA, 2006); descrição na elaboração de um dicionário (vocabulário, seguindo a proposta apresentada abaixo no quadro 1) na área de Linguística da Enunciação voltado para um público-alvo específico, a saber, alunos nos semestres finais de uma graduação ou alunos de pós-graduação (FINATTO, 2010). Cada um desses estudos aborda, de alguma maneira, características que trabalho neste texto.

Tendo levantado todas essas questões teóricas, parto agora para os procedimentos metodológicos adotados no projeto *Terminologia em Ficção (TF)*.

Passos metodológicos

O projeto *Terminologia em Ficção (TF)* tenta resgatar, em parte, princípios da Lexicografia Pedagógica, que pressupõem o recorte de um léxico geral de determinada língua para públicos-alvo de aprendizes dessa língua. De acordo com as especificidades de cada público-alvo, o conteúdo de um dicionário (tanto na macro- quanto nas microestruturas) muda; o que a maioria dos textos da área propõe, no entanto, é apenas como elaborar ou melhorar (na forma de crítica) essas obras de referência. O projeto TF pretende uma dupla função: que o público-alvo aprenda a elaborar uma obra terminográfica e que a mesma, concomitantemente, se adeque a esse público-alvo.

A escolha de seriados de televisão, obviamente, não foi aleatória. O público-alvo escolhido foram estudantes universitários (na graduação, na iniciação científica e na pós-graduação). Percebi, desde o começo de minha carreira universitária, que discussões entre alunos sobre seriados de televisão (assim como telenovelas) nunca saem de moda. Por que não capitalizar, então, esse interesse nos seriados para um trabalho de aprendizado?

Obviamente que muitos seriados de interesse do público-alvo não se encaixavam na tipologia apresentada no item anterior visando trabalhos etnoterminológicos. Percebi, logo no começo da empreitada, que a mão do professor é essencial para guiar os alunos na escolha de um seriado que possa ser trabalhado nesse viés.

O primeiro passo na metodologia, portanto, é a escolha do seriado a ser trabalhado, escolha essa feita de comum acordo entre o(s) aluno(s) e o professor; como já existe um ambiente de gestão terminográfica de cunho bilíngue (português/inglês bidirecional) desenvolvido a partir de outro trabalho (FROMM, 2007), normalmente os alunos trabalham em duplas, cada um cuidando de uma língua⁹. O segundo passo é a compilação do *corpus* do seriado escolhido nas duas línguas¹⁰ através das legendas¹¹ desses seriados, o que é feito de maneira bastante rápida. Escolher qual programa de análise lexical a ser usado se constitui o terceiro passo; dependendo do nível de conhecimento de informática dos alunos, podemos optar entre uma suíte de análise lexical executável, como o AntConc¹², uma suíte instalável no computador, como o WordSmith Tools¹³ ou um ambiente *on-line* de gerenciamento e análise de *corpora*, como o Sketch Engine¹⁴; todas as opções anteriores apresentam vantagens (como gratuidade ou fácil acesso) ou desvantagens (como a não gratuidade ou a não possibilidade de salvar o trabalho de análise). Seja qual for a opção informatizada usada no terceiro passo, o aluno trabalhará com três ferramentas básicas para a Linguística de Corpus: lista de palavras (contendo todas as palavras distintas do *corpus*, suas frequências de uso, etc.), palavras-chave (listagem elaborada a partir da análise contrastiva com outro *corpus*, no mínimo cinco vezes maior, denominado como *corpus* de referência; a listagem apresentada como resultado indica prováveis candidatos a etnotermos no *corpus* de estudo) e linhas de concordância (onde se demonstra, numa sucessão de linhas e com o termo escolhido centralizado, como se

9 Mesmo trabalhando línguas separadas, os alunos devem tomar decisões conjuntas. Toda essa fase é desenvolvida em um laboratório de informática e os pares trabalham em computadores lado a lado, discutindo sobre as decisões a serem tomadas.

10 Desde o advento do compartilhamento de dados através do sistema de *torrents* e dos *sites* de *streaming* (como o YouTube, o Netflix, o Prime Video e outros), o acesso às legendas de seriados é bastante simples: elas podem ser baixadas de *sites* especializados (como o www.legendas.tv ou www.opensubtitles.org) ou extraídas (através de *softwares* especializados) dos *sites* de *streaming*.

11 As legendas, em inglês, normalmente são uma reprodução do sistema *closed caption*, enquanto as em português são traduções das mesmas. A composição do *corpus* se configura, portanto, como paralela, com textos originais e suas respectivas traduções.

12 Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

13 Disponível em: <https://lexically.net/wordsmith/index.html>

14 Disponível em: <https://www.sketchengine.eu/>. Para visualizar um quadro comparativo entre o WordSmith Tools e o Sketch Engine, acesse: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.3.1191-1248>

comportam as coligações, colocações e *clusters*, numa perspectiva fraseológica¹⁵, deste possível etnotermo).

Tendo escolhido, no terceiro passo, as palavras-chave (e também fraseologismos) e de posse de suas linhas de concordância, os alunos podem caminhar para o quarto passo, que é o tratamento dessas informações previamente levantadas através de uma ferramenta que Wilkens *et al.* (2012) denominaram ambiente *web* de gestão terminológica para a criação de produtos terminológicos *on-line*, no nosso caso, o VoTec (FROMM, 2007). O professor inicia um projeto (com o nome do seriado escolhido), os alunos se inscrevem no ambiente e iniciam a produção de cinco verbetes bilíngues (no par português/inglês bidirecional) relacionados a esse seriado. O VoTec pressupõe, desde sua fase de desenvolvimento, o trabalho com linhas de concordância, ou seja, é um ambiente baseado em *corpus* e se divide em dois grandes blocos: um banco de dados (com o qual os alunos trabalham para inserir os mais diversos tipos de informação) e uma página de visualização dos resultados (disponível em: <http://ic.votec.ileel.ufu.br>). Os passos a serem trabalhados no banco de dados são os seguintes (do passo b em diante, toda a informação a ser inserida deve vir das linhas de concordância): **a.** inserção das linhas de concordância do etnotermo escolhido; **b.** preenchimento dos dados morfossintáticos do etnotermo/etnofraseologismo; **c.** preenchimento das informações advindas do *corpus* (como frequência); **d.** elaboração dos traços distintivos do etnotermo/etnofraseologismo, baseado na proposta de Análise Componential de Ilari (2003); **e.** levantamento, através das linhas de concordância, das relações semânticas que o etnotermo/etnofraseologismo apresenta nos textos: sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, co-hiponímia; **f.** ligação do etnotermo/etnofraseologismo com o seu equivalente na outra língua¹⁶; **g.** verificação se já há algum etnotermo/etnofraseologismo cadastrado que possa funcionar como remissivo; **h.** fornecimento de informações enciclopédicas sobre o etnotermo/etnofraseologismo¹⁷; **i.** elaboração de um primeiro protótipo de definição; **j.** elaboração da definição final do etnotermo/etnofraseologismo, que será disponibilizada na página de visualização. O último passo no ambiente é dado pelo gestor do projeto (normalmente o professor), que aprova, reprova ou pede correção dos verbetes criados. Após aprovação, os dados estão disponíveis para todo o público, como podemos verificar na próxima seção deste trabalho.

15 Existem várias noções do que seja um fraseologismo, mas considero o mesmo, neste texto, como qualquer agrupamento de duas ou mais palavras cuja frequência combinada seja destacada pelos programas de análise lexical.

16 O que só pode ser feito quando o termo/fraseologismo já está cadastrado em uma língua. Nos trabalhos em pares, um aluno tem que esperar o colega terminar o termo/fraseologismo em questão para que possa ligá-lo.

17 Como as informações desta seção serão apresentadas ao público, solicito aos alunos que usem fontes sem reservas de direito autoral, como a Wikipédia.

Resultados

Qualquer consulente pode acessar a página de visualização, onde encontrará os projetos (14 cadastrados no momento) e seus respectivos verbetes. A página de visualização permite vários formatos de acesso ao verbete¹⁸. Nas figuras 1, 2 e 3 podemos ver o resultado de três verbetes, seguindo a proposta de seriados de televisão apresentada na seção 2 deste texto. No caso da figura 1, o seriado sobre profissão trabalhado foi *House* e o trabalho foi elaborado por uma só aluna¹⁹ (que trabalhou com as duas línguas).

Figura 1. Verbetes *tomografia/scan*

Tipos de Exibição Normal Descritiva	▼ Português Voltar ao resultado da busca Tomografia. House. Tomografia. s.f.s. exame feito para diagnosticar doenças, tais como tumores, epilepsia, cistos, vasculite do SNC, e que não pode ser feito em pacientes que possuem titânio e/ou objetos de metal no corpo. Ex.: Faça uma tomografia da árvore biliar para descartar cálculos.. Corpus: Posição na Ordem de Frequência: (96); Nº de Ocorrências do termo: (180). Informações Enciclopédicas: É uma técnica assistida por computador, em que dados de diferentes perfis são combinados e calculados para formar imagens "em fatias" dos objetos analisados, sendo comum o seu uso, atualmente, em medicina. Em: Tomografia - Wikipedia
Tipos de Consulta Total Tradutor Modular	▼ English Go back to search results Scan. House. n.m/f.s. an exam that can be done to reveal pituitary damage, pulmonary aneurysm and biliary tumor, among other things. It can also reveal if there has been any changing metabolic activity in the cerebral cortex, ischemia or death of brain tissue, and can be used to locate a bleed. Ex.: "The base of the brain, leading to a pituitary adenoma, which leaks GNRH. Pituitary damage would not be visible on a CT scan.". Corpus: Frequency order position: (73); Term number of occurrences: (159). Encyclopedic Information: A picture of structures inside the body. Scans often used in diagnosing, staging, and monitoring disease include liver scans, bone scans, and computed tomography (CT) or computerized axial tomography (CAT) scans and magnetic resonance imaging (MRI) scans. em: Scan - Encyclo - Online Encyclopedia
Consultas Externas Corpus NILC Google Answers.com Wikipedia CORTEC	

Termo elaborado por Mila Bang (pt)

Fonte: Elaborado por Mila Bang

No caso da figura 2, temos um etnofraseologismo advindo de uma série de ficção científica, *Jornada nas Estrelas*. Esse etnofraseologismo é inventado na série, mas usa outro fraseologismo próprio da Astronomia para explicar sua elaboração: a velocidade da luz.

18 O projeto original deste autor prevê três modelos de visualização: um tradicional (compacto ou estendido), um criado para tradutores e um no qual o consulente escolhe que campos da microestrutura do verbete quer visualizar, criando uma experiência pessoal.

19 Importante notar que o sistema dá crédito de elaboração do verbete ao(s) aluno(s), como pode ser visto no canto inferior direito da figura.

Figura 2. Verbetes *velocidade de dobra/warp speed*

Tipos de Exibição Normal Descritiva	▼ Português Voltar ao resultado da busca Velocidade de Dobra. <i>Jornada nas Estrelas.</i> s.f.s. A rapidez com que uma espaçonave se desloca pelo espaço, medida conforme um fator de dobra. O fator 1 é igual à velocidade da luz. Valores menores do que 1 indicam velocidade sub luz. A partir do fator 1, uma espaçonave se desloca a velocidades cada vez mais rápidas que a luz, conforme suas próprias capacidades de dobra.. Ex.: - Estou captando uma grave distorção subespacial, senhor. Se expande para nós. Parece interferir com nossos reatores, Capitão. Não posso compensá-lo. - Desligue velocidade de dobra. Parada total. - Sim, senhor. Parada total. - Segurem-se!. Hipônimo de: dobra. Hiperônimo de: fator de dobra, fator 1, fator 2, impulso, sub luz. Cópus: <i>Posição na Ordem de Frequência:</i> (4); <i>Nº de Ocorrências do termo:</i> (127). Informações Enciclopédicas: A unidade utilizada para velocidade de dobra é o fator de dobra. Os factores de equivalência obtidos por velocidades de dobra pelo motor de dobra medidos em múltiplos da velocidade da luz é ambíguo. Em: <i>Fator de dobra - Memória Alfa</i>
	▼ English Go back to search results Warp Speed. <i>Star Trek.</i> n.m/f.s. The rate at which a spaceship moves though space, measured by a warp factor. Warp 1 equals the speed of light. Values below 1 indicate sublight speeds. Starting from warp 1, a spaceship is able to move increasingly faster than light, according to its own warp capabilities.. Ex.: - Tell them to get here as fast as they can. The Sh'Raan is capable of warp 7. If we could maintain warp 5, we'd reach them in 12 minutes.. Hyponym of: warp. Hypernym of: warp factor, warp 1, warp 2, impulse, sublight. Corpus: <i>Frequency order position:</i> (14); <i>Term number of occurrences:</i> (83). Encyclopedic Information: Warp factor, also known as time warp factor, was the primary means of measuring speeds attained using warp drive. The term was often shortened to warp when followed by its value so that saying "warp six" is the same as saying "warp factor six." Faster-tha em: <i>Warp factor - Memory Alpha</i>

Termo elaborado por [Lucas Maciel Peixoto](#) (pt)

Fonte: Elaborado por Lucas Maciel Peixoto

Já na figura três, encontramos no verbete baseado na série *Teen Wolf*, um etnotermo que remete totalmente ao folclore celta (e identificado no *corpus* como tal) sobre um ser sobrenatural; neste caso, o verbete foi elaborado por dois alunos.

Figura 3. Verbetes *Banshee*

Tipos de Exibição Normal Descritiva	▼ Português Voltar ao resultado da busca Banshee. <i>TeenWolf.</i> s.f.s. Banshees. Criatura metamorfa e perigosa, que não controla suas inspirações, prevê mortes, encontra cadáveres, tem pressentimentos sobrenaturais e vozes na cabeça, não tem garras e nem olhos brilhantes.. Ex.: - A Lydia é uma Banshee. Ela pode dizer quando alguém está para morrer.. Cópus: <i>Posição na Ordem de Frequência:</i> (502); <i>Nº de Ocorrências do termo:</i> (56). Informações Enciclopédicas: Mulheres humanas especiais que têm o poder sobrenatural de sentir e prever quando alguém está prestes a morrer. Em: <i>Banshee - Wiki TeenWolf.serie</i>
	▼ English Go back to search results Banshee. <i>TeenWolf.</i> n.m/f.s. A shapeshifter creature which can predict death or when someone's close to die, and is also good at finding dead bodies.. Ex.: - That was the experimentation part. He did it to Werewolves, Banshees, Wendigos, any creature he could get his hands on.. Hyponym of: Gaelic folklore. Corpus: <i>Frequency order position:</i> (278); <i>Term number of occurrences:</i> (55). Encyclopedic Information: Banshees are special human women who have the supernatural power to sense and predict when someone is about to die. em: <i>Banshee - Teen Wolf Wiki</i>

Termo elaborado por [Marden Aleandro Rangel](#) (pt) [Joel Victor Reis Lisboa](#) (en)

Fonte: Elaborado por Marden Aleandro Rangel e Joel Victor Reis Lisboa

Pensando o projeto como um todo, posso afirmar que ele compartilha os pressupostos da Aprendizagem Direcionada por Dados (ADD; PEIXOTO, 2016), tudo que foi apresentado neste texto está relacionado à abordagem *hard*, onde os alunos devem descobrir, através do *corpus*, dados para que construam suas hipóteses ou produtos; nada impede, no entanto, o trabalho com uma abordagem *soft*, na qual o professor já apresente alguns dados do *corpus* prontos para o aluno (como as linhas de concordância dos etnotermos com os quais pretende trabalhar). Este projeto pode ser replicado, como um todo ou em partes, com alunos universitários, do ensino médio ou segunda metade do ensino fundamental, através das abordagens *hard* ou *soft* da ADD.

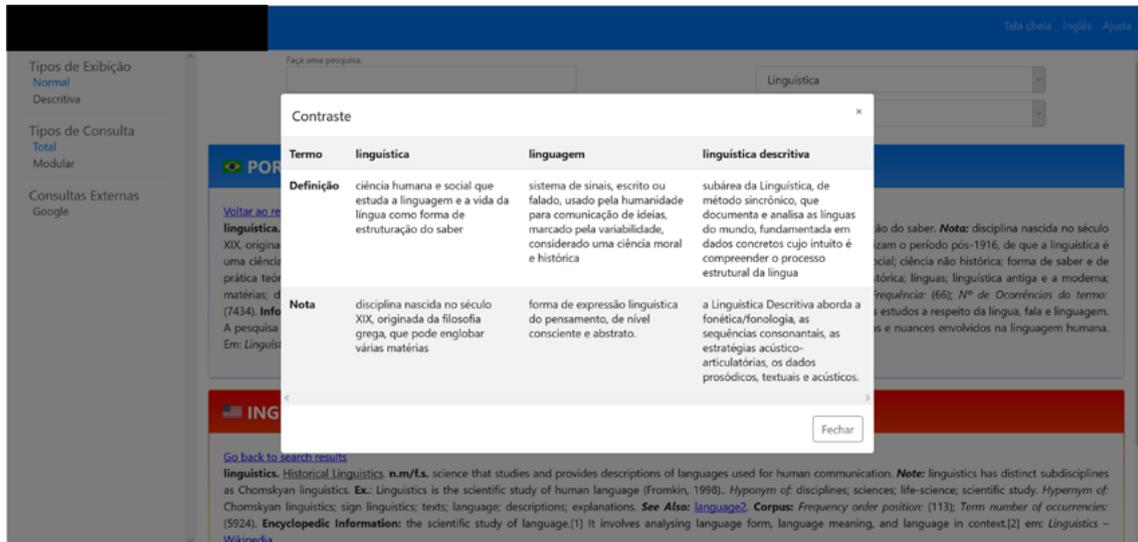
Considerações finais

Todo o caminho teórico e metodológico apresentado neste texto nos leva mais próximo a uma Terminografia Pedagógica. Demonstrei toda uma parte do que seria essa proposta: o aluno aprender a trabalhar com a Linguística de Corpus (compilação de *corpus* e seleção de etnotermos/etnofraseologismos através das suítes de análise lexical) e ambientes de gerenciamento terminográficos (como o VoTec) para criar o seu próprio verbete terminográfico (ainda que pertença a um seriado televisivo). Ser pedagógico, no caso, não é só trabalhar com ou criticar o produto (o que acontece muito com a literatura sobre Lexicografia Pedagógica), mas também saber escolher temas de interesse do público-alvo (no caso, os alunos) e investir no processo de aprendizagem desse público. Consumir um produto terminográfico pronto pode se mostrar como uma experiência incompleta para o aluno, já que terminologias fazem parte do nosso dia a dia: do Astronauta ao Zoólogo, do Artesão ao Zelador, todas as profissões têm terminologia própria; reconhecer que essas terminologias existem e saber elaborá-las é um passo importante para que os aprendizes possam reconhecê-las e valorizá-las.

Voltando ainda à questão dos produtos, concordo com vários autores que escrevem sobre Lexicografia Pedagógica (LP) e que criticam a elaboração das macroestruturas dos dicionários e as microestruturas de seus respectivos verbetes. Mas os produtos terminográficos parecem apresentar uma vantagem sobre os lexicográficos: a velocidade através da qual podemos mudar os ambientes de gestão e as páginas de visualização que trabalham com terminologias. Neste ponto, por exemplo, o ambiente VoTec está em constante evolução (já na versão 1.5) e foi adquirindo, com o passar do tempo, a característica de se tornar mais pedagógico, tendo em vista seus possíveis públicos-alvo (aprendizes de alguma área de especialidade); novas funcionalidades, sugeridas por dissertações e teses de alunos e/ou pelos próprios alunos que trabalharam com o ambiente, foram sendo acrescentadas ao banco de dados e página de visualização: etimologia, pronúncia da palavra, *hyperlink* para os termos já catalogados quando os

mesmos aparecem em definições de outros verbetes, remissivas didáticas²⁰ (como mostrado na figura 4²¹, já em outra versão do ambiente VoTec).

Figura 4. Verbetes *linguística*



Fonte: Elaborado por Márcio Issamu Yamamoto

Minha proposta de Terminografia Pedagógica (TP) leva em consideração, portanto, alguns passos essenciais: a. ela deve ser baseada em *corpus*, com documentos (nos mais variados gêneros) disponíveis naquela área do conhecimento, a fim de apresentar exemplos reais no uso da língua de especialidade e proporcionar fundamentos para a elaboração de uma Árvore de Domínio dessa área, quando possível; b. inversamente à LP (predominantemente disponível em papel), o suporte básico da TP deve ser unicamente o digital (computadores, *tablets*, celulares²²), podendo o vocabulário ser acessado a qualquer momento em qualquer plataforma e via Internet; c. ao contrário da LP, a TP não precisa de

20 Embora o ambiente sempre tenha apresentado a opção de criar remissivas em projetos mais robustos, notei que os consulentes raramente usavam essa funcionalidade na página de visualização. Para tentar melhorar o acesso e mostrar a importância de consultá-las, foi criada a remissiva pedagógica: ao invés do consulente ir até o verbete remissivo (que, por teoria, completa o sentido do termo que está sendo visualizado), basta passar o mouse sobre *Veja Também* (que nomeia a seção de remissivas) que um menu *pop-up* se abre e traz para o consulente uma tabela comparativa entre as definições do verbete que está consultando e aqueles disponíveis como remissivas.

21 Neste caso, o verbete visualizado é *linguística*. O menu *pop-up* mostrado apresenta este verbete, além dos dois que estão marcados como remissivas do mesmo, *linguagem* e *linguística descritiva*.

22 Celulares, por exemplo, podem ter páginas de visualização especialmente desenvolvidas para estes aparelhos.

um “atravessador” como editoras – os frutos de pesquisa e desenvolvimento de produtos terminográficos podem e devem ser disponibilizados diretamente ao público-alvo final; d. assim como na LP, a TP deve pressupor uma análise cuidadosa do(s) público(s)-alvo final(ais), especialmente com dados advindos de pesquisas com esse público, pois é a partir dessa análise que o acesso à macroestrutura e a elaboração da microestrutura dos verbetes devem ser pensadas; e. o suporte digital deve pressupor uma constante evolução na disposição da macro-, média e microestruturas, logo deve ser refletido, desde sua concepção, como um sistema que necessitará de constantes atualizações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. B.; CORREIA, M. *Terminologia*. 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/gtlex/>. Acesso em: 14 set. 2019.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. *In*: ALVES, I. M. (org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BARBOSA, M. A. Terminodidática: recortes epistemológicos e funções pedagógicas. *Acta Semiotica et Lingvistica*, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 58-71, 2009.

BARBOSA, M. A. Para uma etno-terminologia: recortes epistemológicos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 48-51, jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2MnsNgC>. Acesso em: 14 set. 2019.

BARBOSA, M. A. A terminologia e o ensino da metalinguagem técnico-científica. *In*: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. II. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

BERBER SARDINHA, A. *Lingüística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CABRÉ, M. T. Hacia una teoría comunicativa de la terminología: aspectos metodológicos. *In*: CABRÉ, M. T. *La Terminologia: representación y comunicación*. Barcelona: IULA, 2000. p. 129-150.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R.; FREIXA, J. Lengua y léxico. In: ESTOPÀ, R. (coord.). *Hablamos de lengua con niños y niñas*. Barcelona: Editorial Graó, 2006.

CARNEIRO, R. M. O. *Discurso literário de fantasia infantojuvenil: proposta de descrição terminológica direcionada por corpus*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18082>. Acesso em: 14 set. 2019.

DARÉ-VARGAS, M. Lexicografia Pedagógica. *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 4, p. 1934-1949, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-2>. Acesso em: 14 set. 2019.

FINATTO, M. J. B. A experiência de elaboração do dicionário de Linguística da Enunciação. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. V. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

FROMM, G. *Proposta para um modelo de glossário de informática para tradutores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FROMM, G. *VoTec: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FROMM, G. Ficção, Tradução, Terminografia e Linguística de Corpus: confluências. In: XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia. *Anais do SILEL*, Uberlândia, v. 2, n. 2, EDUFU, 2011.

HOUAISS, A. *Houaiss eletrônico*. Objetiva, 2009.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LAFACE, A. Definição de vocabulário terminológico no universo acadêmico: reflexões didático-pedagógicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

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

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

PEIXOTO, L. M. *O Corpus of English Language Videos: uma nova ferramenta de corpus on-line para aprendizagem direcionada por dados*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18315>. Acesso em: 15 set. 2019.

TAGNIN, S. E. O. *Corpora: o que são e para que servem*. Minicurso. São Paulo, 2004. Disponível em: http://comet.fflch.usp.br/sites/comet.fflch.usp.br/files/u30/Lexicografia_2004.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

TAGNIN, S. E. O. Glossário de Linguística de Corpus. In: TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. (org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

TEIXEIRA, E. D. *A lingüística de corpus a serviço do tradutor: proposta de um dicionário de culinária voltado para a produção textual*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI:10.11606/T.8.2008.tde-16022009-141747. Acesso em: 14 set. 2019.

WILKENS, R. *et alii*. Ambientes web de gestão terminológica para criação de produtos terminológicos online. *Debate Terminológico*, n. 8, p. 16-22, jun. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/29877/18474>. Acesso em: 31 jan. 2014.

ZAVAGLIA, C.; WELKER, H. *Lexicologia*. 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/gtlex/>. Acesso em: 14 set. 2019.

As orações introduzidas por “incluso si” no espanhol sob a abordagem discursivo-funcional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2635>

Talita Storti Garcia¹
Bárbara Ribeiro Fante²

Resumo

Este trabalho investiga as orações introduzidas por *incluso si* no espanhol peninsular escrito, concebidas como híbridas na literatura porque, de acordo com diferentes compêndios, mesclam características tanto das condicionais quanto das concessivas. O objetivo da presente pesquisa é investigar as propriedades funcionais dessas estruturas sob o aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional a fim de determinar o nível e a camada de atuação dessas relações sob a hipótese de que *incluso* constitui uma partícula que assinala ênfase. O corpus utilizado é o CREA - *Corpus de Referencia del Español Actual*, banco de dados disponível *on-line* que conta com textos de diferentes gêneros, tanto da modalidade falada quanto da modalidade escrita. Os dados mostram que as orações prefaciadas por *incluso si* tendem a se estabelecer nas camadas mais altas do Nível Interpessoal e Representacional, quando desempenham função semântica condição, função retórica concessão ou ainda função interacional adendo. Esse resultado sugere-nos um novo olhar para o fenômeno em análise, apresentado pela literatura como gradiente, mas concebido neste estudo de forma discreta, em termos de funções.

Palavras-chave: *incluso si*; concessivo-condicionais; funcionalismo; Gramática Discursivo-Funcional.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; talita.garcia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8695-6086>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; barbararfante@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3063-3127>

Las oraciones introducidas por *incluso si* en el español a la luz de la teoría de la gramática discursivo-funcional

Resumen

Este trabajo investiga las oraciones introducidas por *incluso si* en el español peninsular escrito, comprendidas como híbridas en la literatura porque, según diferentes compendios, mezclan características tanto de oraciones condicionales como de oraciones concesivas. El objetivo de la presente investigación es analizar las propiedades funcionales de esas estructuras a la luz de la teoría de la Gramática Discursivo-Funcional a fin de determinar el nivel y el estrato de actuación de esas relaciones bajo la hipótesis de que *incluso* constituye una partícula escalar de énfasis. El corpus utilizado es el CREA – *Corpus de Referencia del Español Actual* – banco de datos disponible en línea que está compuesto de textos de diferentes géneros, en lengua hablada y en lengua escrita. Los datos enseñan que las oraciones introducidas por *incluso si* se establecen en los estratos más altos del Nivel Interpersonal y Representativo, cuando desempeñan función semántica condición, función retórica concesión o función interactiva ‘adenda’. Ese resultado sugiere una nueva perspectiva del fenómeno en análisis, presentado por la literatura como escalar, pero concebido en ese estudio de forma discreta, en términos de función.

Palavras clave: *incluso si*; condicionales-concesivas; funcionalismo; Gramática Discursivo-Funcional.

Introdução³

As orações prefaciadas por *incluso si* são reconhecidas na literatura no rol das *concessivo-condicionais* (ou *condicionais-concessivas*⁴). Para Montolío (1999), quando *incluso* acompanha a conjunção *si*, constitui uma *locução conjuntiva*, ou seja, um bloco indissociável. As estruturas oracionais introduzidas por *incluso si* são concebidas por Flamenco García (1999) como *concessivo-condicionais*, reconhecidas também em outras línguas por autores como König (1985, 1986) no inglês, Haspelmath e König (1998) em estudos tipológicos e Neves (1999) no português. Todos eles admitem que as *concessivo-condicionais* caracterizam-se pelo hibridismo porque, para eles, mesclam características tanto das *concessivas* como das *condicionais*. Defendem que, com as

3 Os resultados deste artigo são advindos da dissertação de Mestrado intitulada *As orações prefaciadas por ‘incluso si’ no espanhol escrito peninsular à luz da Gramática Discursivo-Funcional*, defendida em agosto de 2018 na UNESP/São José do Rio Preto.

4 Em consonância com Flamenco García (1999), autor que aborda essas construções no espanhol, adotamos a nomenclatura *concessivo-condicionais*.

concessivas, compartilham a quebra de expectativa⁵; com as condicionais, por sua vez, compartilham o sentido hipotético⁶.

Considerando essas propriedades, três grupos distintos são estabelecidos na literatura: (i) *concessivo-condicionais universais*, em que a oração subordinada é integrada por um quantificador universal; (ii) *concessivo-condicionais alternativas*, em que a oração subordinada é integrada por uma disjunção; e (iii) *concessivo-condicionais escalares*, em que a oração subordinada é integrada por uma partícula escalar, sob a qual recai o foco de interesse do presente trabalho.

As orações concessivo-condicionais escalares apresentam elementos que trazem a noção de escalaridade, pois o papel dessas orações é o de estabelecer seu escopo em um ponto mais alto de uma escala de possibilidades. Para Flamenco García (1999), o falante, ao usar uma construção concessivo-condicional de natureza escalar, introduz a informação com o valor que considera mais forte, ou seja, aquele valor que supostamente impediria o cumprimento do afirmado na oração principal, para, ao mesmo tempo, descartá-lo, conforme mostra a ocorrência⁷ (1) a seguir:

(1) -Si el PP convocara elecciones a corto plazo, el PSOE está preparado para darle respuesta?

-Incluso si las convoca ya, no nos van a pillar desprevenidos.

(1997, 9, Política)

-Se o PP convocasse eleições a curto prazo, o PSOE estaria preparado para dar uma resposta?

-Mesmo se convocasse já, não nos pegaria desprevenidos.

Em (1), a oração *incluso si las convoca ya* apresenta o ponto mais alto de uma escala de possibilidades (as eleições serem convocadas de última hora), uma objeção hipotética com relação à possibilidade de serem “pegos de surpresa”, pois é consensual que uma convocação de última hora poderia pegar os candidatos desprevenidos.

5 Por delimitação do objeto de estudo, não trataremos das orações concessivas. Sobre esse assunto, ver König (1994), Haspelmath e König (1998), Crevels (1998), Zamproneo (1998), Mizuno (2007), Rosário (2012) e Garcia (2013).

6 Por delimitação do objeto de estudo, não trataremos das orações condicionais. Sobre esse assunto, ver Montolío (1999), Neves (1999), Oliveira (2008), Oliveira (2012) e Oliveira e Hirata-Vale (2016).

7 Todas as ocorrências serão seguidas da tradução livre para o português.

Tendo em vista essa ideia de escalaridade hipotética e a quebra de expectativa engendrada nesse tipo de construção, o objetivo deste trabalho é investigar, à luz da Gramática Discursivo-Funcional, as propriedades funcionais das orações prefaciadas por *incluso si* em dados do espanhol peninsular sob a hipótese de que a partícula *incluso* constitui um operador de ênfase. Para isso, pretendemos verificar como se dá a atuação dessas orações de acordo com os níveis e camadas da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) e pretendemos discutir o hibridismo postulado pela literatura, já que o modelo tende a apresentar uma concepção mais discreta dos fenômenos linguísticos.

O universo de investigação consiste em 69 ocorrências extraídas de textos da modalidade escrita do CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*), um banco de dados bastante diversificado, que oferece textos das modalidades falada e escrita de língua espanhola, tanto da América quanto da Espanha. A opção pelo espanhol peninsular escrito deve-se ao fato de que, nessa variedade e modalidade, os casos de orações prefaciadas por *incluso si* é muito mais recorrente do que no espanhol hispano-americano falado.

Este trabalho organiza-se da seguinte maneira: na seção (1) abordamos os principais conceitos da teoria base da presente pesquisa – a Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) para a compreensão da análise dos dados. Na seção (2) restringimo-nos a algumas considerações do que diz à literatura sobre as orações introduzidas por *incluso si*. Na seção (3), apresentamos os resultados advindos desta pesquisa sob a perspectiva discursivo-funcional, tendo como fator norteador a camada de atuação das construções prefaciadas por *incluso si*. Por fim, apresentamos, nas Conclusões, as principais contribuições deste estudo.

O modelo da Gramática Discursivo-Funcional

A Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) é uma teoria que leva em conta a natureza da comunicação, procurando fornecer uma explicação da relação entre linguagem e contexto. A teoria é vista como um modelo de interação verbal cujo Componente Gramatical se une aos componentes Conceitual, Contextual e de Saída. Os três últimos componentes interagem com o Componente Gramatical por meio de operações de formulação (regras que determinam qual constituinte será válido nas representações semânticas e pragmáticas subjacentes) e de codificação (regras que convertem as representações semânticas e pragmáticas em representações morfológicas e fonológicas).

O Componente Gramatical se divide em quatro níveis de organização linguística: o Interpessoal (relacionado à pragmática) e o Representacional (relacionado à semântica)

– responsáveis pelo processo de formulação⁸ – o Morfossintático (relacionado à morfossintaxe) e o Fonológico (relacionado à fonologia) – encarregados do processo de codificação. Todos esses níveis são impulsionados por um conjunto de primitivos e se organizam internamente em estratos hierárquicos.

O Nível Interpessoal, segundo Hengeveld e Mackenzie (2012), captura toda a formulação das distinções relativas à interação entre o Falante e o Ouvinte⁹. É organizado hierarquicamente pelas camadas seguintes: Movimento (M), Ato Discursivo (A) e Conteúdo Comunicado (C). Esse nível se refere aos aspectos pragmáticos da unidade da língua que refletem o papel da interação Falante-Ouvinte. Esses papéis se analisam em termos de funções *retóricas* e *pragmáticas*. Dentre as funções retóricas encontram-se: Motivação, Orientação, Correção, Aposição e Concessão (cf. PEZATTI; CAMACHO, 2017). Essas funções referem-se às formas em que os componentes do discurso são organizados pelo falante, a fim de alcançar seu propósito comunicativo, e também se relacionam às propriedades formais de um comunicado que influenciam o Ouvinte a aceitar o que diz o Falante. A *Concessão* para a GDF, portanto, é uma *Função Retórica* no Nível Interpessoal, em outras palavras, trata-se de uma relação de dependência entre dois Atos Discursivos (A), um Nuclear (Ai) e outro Subsidiário (Aj), sendo que esse último deve ser entendido como uma estratégia de que dispõe o Falante para alcançar seu objetivo comunicativo.

O Nível Representacional, por sua vez, refere-se aos aspectos semânticos da unidade linguística. Enquanto o Nível Interpessoal evoca algo, o Nível Representacional é responsável pela designação. Por isso, a utilização do termo *semântica* se relaciona aos meios pelos quais uma língua lida com os mundos possíveis que ela descreve. As relações hierárquicas que são designadas neste nível são: Conteúdo Proposicional (p), Episódios (ep), Estados-de-Coisas (e) e Propriedade Configuracional (f)¹⁰.

8 A formulação, na Gramática Discursivo-Funcional, se refere às regras que determinam quais representações pragmáticas e semânticas são válidas na linguagem. Essa operação leva em consideração três processos interligados (i) a seleção de estruturas apropriadas do NI e do NR; (ii) a inserção de lexemas apropriados dentro dessas estruturas; (iii) aplicação de operadores simbolizando as diferenças gramaticais requeridas na linguagem sob análise (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

9 Falante e Ouvinte serão grafados com letra maiúscula quando se tratar de termos da GDF.

10 A Gramática Discursivo-Funcional é uma teoria funcionalista – derivada da Gramática Funcional de Dik (1997) – que, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), reflete o processamento linguístico, pois começa com a intenção do falante e acaba com a articulação de uma expressão linguística. Isso explica o porquê de sua organização hierarquicamente descendente. Apesar da rígida organização do modelo, não se trata de uma teoria formalista, uma vez que não limita o estudo linguístico à investigação de um sistema independente do uso da linguagem, tampouco está comprometida com a existência de estruturas mentais, cujos fundamentos são tipicamente considerados inatos.

O Nível Morfossintático, por sua vez, trata dos aspectos estruturais de uma unidade linguística. Juntamente com o Nível Fonológico, ele cuida da codificação das distinções interpessoais e representacionais.

Já o Nível Fonológico, último proposto pela teoria, é responsável pela parte da codificação que não foi abrangida pelo Nível Morfossintático. Esse nível fornece um número de indicações, em cada camada, que o componente de saída converte em um resultado sonoro.

Interessa-nos o conceito de *função retórica*, que se relaciona aos modos como os componentes do discurso são ordenados e também às propriedades formais dos enunciados que influenciam o Ouvinte a aceitar tais propósitos. Como mencionado, a Concessão enquanto função retórica constitui uma maneira encontrada pelo Falante de conceder algo ao Ouvinte a fim de atingir algum objetivo conversacional, como em (2), extraído de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 54), em que o Falante afirma que o trabalho foi fácil, e, logo após, considerando seu Ouvinte, concede a informação que levou mais tempo que o esperado.

(2) O trabalho foi fácil, *embora tenha levado mais tempo que o esperado.*

(Traduzido de Hengeveld e Mackenzie, 2008, p. 54)

Na GDF, a concepção de duas entidades ligadas por uma *função* ocorre quando tais entidades estabelecem entre si algum tipo de relação. No caso das funções retóricas essa relação é interpessoal, isto é, trata-se de uma estratégia comunicativa do falante. Quando a relação não ocorre no domínio interpessoal, mas sim representacional, configura *função semântica*, uma relação entre um núcleo e um dependente. As concessivas podem constituir também funções semânticas, quando se alinham ao esquema *embora p, q*, em que *p* corresponde às tradicionais orações subordinadas e *q*, às principais. Interessa-nos, no presente estudo, as concessivas que constituem funções retóricas.

Assim como as concessivas, as condicionais também podem exercer função retórica ou semântica. Oliveira e Hirata-Vale (2016), ao descreverem a atuação das orações condicionais na língua portuguesa com base na GDF, reconhecem esses dois tipos de função. Interessa-nos, aqui, os casos de função semântica, os quais se alinham àqueles que se encaixam no esquema *Se p, (então) q* (cf. NEVES, 2000), em que *p* representa as orações condicionais e *q*, as principais, sendo, então, *p* a condição para a realização de *q*.

Em vista do exposto, observa-se que, na GDF, tanto as relações concessivas quanto as condicionais podem constituir funções semânticas ou retóricas, a depender do domínio de atuação.

Operadores de ênfase

Operadores são elementos de natureza gramatical que fornecem informações adicionais (opcionais) sobre o papel de uma variável no discurso. Uma característica importante dessa categoria, conforme aponta Keizer (2015), é que os operadores não podem receber modificação ou serem expandidos, sendo essa uma característica dos modificadores.

Um operador de ênfase é, portanto, um elemento de natureza gramatical opcional que assinala ênfase, sendo essa uma categoria pragmática muito importante no escopo da GDF. Trata-se, portanto, de uma instância gramaticalmente codificada que revela a intenção do Falante com relação ao Ato Discursivo que escopa. Aplicada a uma construção do espanhol encabeçada por *incluso si*, como em (3), tem o propósito de destacar a informação que segue:

- (3) La situación, económicamente dramática para una población acogotada tras años de penuria, se ha hecho insostenible políticamente para los dirigentes de La Habana. *Incluso si la aventura de los ciudadanos no termina como deseaban*, esto es, con la obtención del asilo político, *el daño al régimen ya está hecho*. (1994, 5, Política)

A situação, economicamente dramática para uma população esgotada depois de anos de penúria, está insustentável politicamente para os dirigentes de La Habana. *Mesmo se a aventura dos cidadãos não terminar como desejavam*, isto é, com a obtenção do asilo político, o dano ao regime já está feito.

Nota-se em (3) que a função do operador de ênfase, conforme já propunha Keizer (2015) é a de providenciar informação adicional à oração seguinte, no caso, *la aventura de los ciudadanos no termina como deseaban* na medida em que destaca um conteúdo para a correta interpretação do ouvinte.

As construções com um operador enfático que pertencem à camada do Ato Discursivo são representadas da seguinte forma:

(emph A₁: [(F₁) (P₁)_S (P₂)_A (C₁)]^A)

Na representação, a ênfase (emph) encabeça a estrutura no Nível Interpessoal, o que significa que os elementos gramaticais que desempenham papel enfático escopam todo o Ato Discursivo (A₁) subsequente, que contém uma llocução (F₁), Conteúdo Comunicado (C₁) e dois Participantes (P₁ e P₂): um Falante (*Speaker*) e um Ouvinte (*Addressee*).

As orações introduzidas por *incluso si* e a noção de escalaridade

Incluso, para Flamenco García (1999), situa a expressão que escopa em um ponto determinado e, implicitamente, estabelece um contraste com outras expressões alternativas. A função desse elemento, para o autor, consiste em assinalar a presença de uma escala de natureza pragmática com relação ao contexto em que o enunciado ocorre. Uma escala linguística, segundo Flamenco García (1999), é um conjunto de elementos ou expressões contrastivas que podem se ordenar linearmente de maior para menor em virtude da sua força semântica ou do grau de informação que veiculam.

Incluso si, por sua vez, para Flamenco García, proporciona uma interpretação concessivo-condicional quando o foco recai sobre toda a oração subordinada, conforme exemplo do autor em (4), e não apenas um elemento dessa oração, conforme exemplo do autor em (5), pois, nesse caso, a estrutura passa a expressar condicionalidade.

- (4) *Incluso si* bebes una sola gota de alcohol en el trabajo, el jefe te despedirá. (FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3845)

Mesmo se você beber uma só gota de álcool no trabalho, o chefe te despedirá.

- (5) Si bebes *incluso* una sola gota de alcohol en el trabajo, el jefe te despedirá. (FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3845)

Se você beber *mesmo* uma só gota de álcool no trabalho, o chefe te despedirá.

Rodríguez Rosique (2012) não reconhece as orações introduzidas por *incluso si* exatamente como concessivo-condicionais. A autora propõe a existência de três tipos diferentes de orações introduzidas por *incluso si* e considera que a diferença entre eles depende do escopo de *incluso* e de questões discursivas e contextuais.

O primeiro tipo corresponde ao *sentido condicional com força argumentativa*. Rodríguez Rosique (2012) afirma que, nesse caso, *incluso* implica que uma proposição é mais informativa do que outra, que é contextualmente acessível. O propósito de *incluso* é interagir com *si* e conectar sentenças favorecendo a mesma conclusão, como representa (6).

- (6) La primera medida fundamental, tenga el enfermo una u otra edad, y sea la hemorragia más o menos voluminosa, es el reposo absoluto en cama. Si existen fenómenos de defectuosa irrigación cerebral, se colocarán las extremidades inferiores en un plano más alto, e *incluso* si fuera preciso se ligarán transitoriamente. (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2012, p. 103)

A primeira medida fundamental, tenha o doente uma idade ou outra, e seja a hemorragia mais ou menos volumosa, é o repouso absoluto na cama. Se existirem fenômenos de irrigação cerebral defeituosa, as extremidades inferiores serão colocadas em um plano mais alto, e *mesmo* se for preciso, se ligarão transitoriamente.

Rodríguez Rosique (2012) aponta que, nesse tipo de construção, *incluso* funciona como marca discursiva, *status* demonstrado pela possibilidade de ser substituído por outra marca discursiva similar, como *es más*. Ao mesmo tempo, *incluso* admite uma conjunção precedente, como *y* (conjunção aditiva, correspondente a *e* em português), conforme comprova (7) a seguir:

- (7) Si existen fenómenos de defectuosa irrigación cerebral, se colocarán las extremidades inferiores en un plano más alto, *y, es más*, si fuera preciso se ligarán transitoriamente. (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2012, p. 105)

Se existirem fenômenos de irrigação cerebral defeituosa, as extremidades inferiores serão colocadas em um plano mais alto, e, *além disso*, se for preciso, se ligarão transitoriamente.

Uma reinterpretação desse caso permite considerar que a função de *incluso* em (8) é chamar a atenção para a pior das hipóteses apresentada pelo falante, que é a necessidade de se relacionar transitoriamente. Vale a pena ressaltar que o exemplo apresenta uma sequência de hipóteses: *si existen fenómenos... se colocarán las extremidades, si fuera preciso... se ligarán transitoriamente*, o que justifica a classificação *condicional com força argumentativa*.

O segundo tipo proposto pela autora diz respeito às construções que se aproximam das concessivas prototípicas. Como ocorre com o caso anterior, a oração introduzida por *incluso* veicula uma informação mais importante e representa um argumento mais forte para uma conclusão contextual implícita ou explícita. Segundo a autora, nesses casos, a estrutura condicional parece argumentar em favor de uma verdade mais geral que é acessível no discurso. Para ela, essas estruturas são conhecidas por engatilhar um sentido concessivo, como mostra (8) a seguir.

- (8) Parece ser que tomar un suplemento de ácido fólico antes del embarazo es bastante preventivo e *incluso* si se toma después de haber detectado espina bífida en el feto, reduce la gravedad de la lesión. (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2012, p. 106).

Parece que tomar um suplemento de ácido fólico antes da gravidez é bastante preventivo e, *mesmo* se se tomar depois de haver detectado espinha bífida no feto, reduz a gravidade da lesão.

Ao contrário do primeiro grupo, ainda para Rodríguez Rosique (2012), essas estruturas podem desencadear um sentido contrastivo, comprovado em (9) a seguir pela possível paráfrase de *aunque + subjuntivo*:

- (9) *Aunque* se tome después de haber detectado espina bífida en el feto, reduce la gravedad de la lesión. (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2012, p. 107)

Ainda que se tome depois de haver detectado espinha bífida no feto, reduz-se a gravidade da lesão.

Para a autora, o sentido contrastivo é gerado pela interação entre *incluso* e seu escopo, que é um constituinte da oração subordinada (*después*), conforme mostra a possível mobilidade de *incluso* na construção: *y si se toma incluso después de haber detectado espina bífida en el feto, reduce la gravedad de la lesión*.

O terceiro e último tipo considerado por Rodríguez Rosique (2012) diz respeito a *incluso si* concessivo-condicional. Segundo ela, há dois tipos de *incluso si* concessivo-condicional: de sentido polar e de sentido universal.

No que diz respeito ao primeiro tipo, o de sentido polar, *incluso* não precede mais uma condição suficiente, isto é, nesse caso, a oração principal não resiste por causa da oração subordinada, mas apesar dela. O significado dessa estrutura é contrastivo, sendo possível a paráfrase de *aunque + subjuntivo*, como representa (10) e sua paráfrase em (10a).

- (10) [...] Si Gonzallo me ha llamado, por algo será. Yo vendré siempre que él quiera verme, *incluso si* eso pone en riesgo mi matrimonio. (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2012, p. 109)

[...] Se Conzallo me chamou, por alguma coisa será. Eu virei sempre que ele quiser me ver, *mesmo* se isso puser em risco meu casamento.

- (10a) (10a) Yo vendré siempre que él quiera verme, *aunque* eso ponga en riesgo mi matrimonio.
Eu virei sempre que ele queira me ver, *mesmo que* isso coloque meu casamento em risco.

No que diz respeito ao caso de *incluso si* de sentido universal, Rodríguez Rosique considera que, em alguns casos, *incluso* não é o único responsável pela ideia de escalaridade. Embora consiga fazer isso sozinho, há informações contextuais, como o superlativo por exemplo, que focalizam o extremo de uma escala, como apresenta (11) a seguir.

- (11) En España, una mujer futbolista, internacional absoluta, *incluso si* fuera considerada la mejor jugadora del mundo, siempre partiría con desventaja frente a sus colegas internacionales masculinos en la carrera hacia el título de entrenador nacional. (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2012, p.113)

Na Espanha, uma mulher futebolista, absolutamente internacional, *mesmo se* fosse considerada a melhor jogadora do mundo, sempre partiria com desvantagem em relação a seus colegas internacionais masculinos na carreira até o título de treinador nacional

Nesses casos, a oração subordinada denota um parâmetro completo e focaliza o extremo de uma escala. Curiosamente, no entanto, o valor universal não é engatilhado por *incluso*, mas pelo superlativo *la mejor jugadora del mundo*.

Em síntese, para Rodríguez Rosique (2012), o sentido condicional das orações introduzidas por *incluso si* sempre está presente, em maior ou menor grau, independente da presença de um valor contrastivo entre oração subordinada e oração principal.

Análise e discussão dos resultados

Nossas análises revelam que as orações introduzidas por *incluso si* no espanhol escrito exibem relações de três tipos distintos¹¹: uma relação entre proposições, entre atos de fala (cf. SWEETSER, 1990) e de porções textuais (cf. STASSI-SÉ, 2012).

***Incluso si* entre proposições**

As orações desse tipo apresentam entre si uma relação que se refere aos traços semânticos da unidade linguística, uma vez que o vínculo entre oração principal e subordinada envolve relações que não podem ser localizadas no tempo e no espaço, mas sim concebidas na mente do Falante, conforme representa (12):

- (12) Ayer terminaron los ensayos, a lo largo de los cuales Indurain ha rodado en tiempos de récord, pero sin superar jamás los 18 minutos de esfuerzo continuado. El objetivo marcado claramente por el equipo que dirige José Miguel Echavarri es batir "aunque sea por un metro" la marca de Obree. "***Incluso si*** sólo superamos el anterior récord de Boardman (52,270) ya nos daríamos por satisfechos". (1994, 4, Deporte)

11 Destacamos que o percurso desta análise não será guiado pela organização descendente da GDF, já que, por fins didáticos, optamos por iniciar a descrição pelo tipo oracional que coincide com o comumente apresentado nos compêndios descritivos do espanhol. (cf. FLAMENCO GARCÍA, 1999).

Ontem os ensaios terminaram, durante os quais Indurain disparou em tempo recorde, mas nunca ultrapassou 18 minutos de esforço contínuo. O objetivo claramente marcado pela equipe liderada por José Miguel Echavarri é bater “mesmo que por um metro” a marca Obree. “**Inclusive se** apenas ultrapassarmos o recorde anterior do Boardman (52.270), já nos daríamos por satisfeitos”.

Em (12), o falante apresenta um julgamento sobre sua atitude na oração subordinada (*superar o recorde anterior de Boardman*) e apresenta uma conclusão, com base em premissas, na oração principal (*ya nos daríamos por satisfechos*). Na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, essas relações são concebidas na camada do Conteúdo Proposicional, camada mais alta do Nível Representacional, pois trata-se de construtos mentais e julgamentos que passam pelo crivo do Falante. Nos dados, essas relações são encontradas em 54 ocorrências, responsáveis por 78% do total.

Conteúdos Proposicionais, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), estão relacionados à especificação de atitude proposicional, como certeza, dúvida ou descrença. Esse estatuto pode ser comprovado por meio de alguns testes, como a inserção dos modificadores *efectivamente* e *probablemente*, que indicam certeza ou dúvida, respectivamente. Dessa forma, a natureza epistêmica das ocorrências pode ser avaliada, conforme é possível notar em (12a) e em (12b) a seguir, que apresentam a inserção de modificadores na oração subordinada e na oração principal respectivamente.

(12a) **Incluso si** *probablemente/efectivamente* sólo superamos el anterior récord de Boardman (52,270) ya nos daríamos por satisfechos.

(12b) **Incluso si** sólo superamos el anterior récord de Boardman (52,270) *probablemente/efectivamente* ya nos daríamos por satisfechos.

Não é difícil reconhecer que esses casos coincidem com aqueles postulados por Rodríguez Rosique (2012) como condicional com força argumentativa, em que *incluso* atua como uma *marca discursiva* (termos da autora) e pode ocorrer em outras posições na oração.

O teste da retirada de *incluso* mostra que o que se perde é, na verdade, “a marca discursiva”, a noção de ênfase que essa partícula veicula sobre a hipótese apresentada pelo Conteúdo Proposicional. Essa hipótese é codificada no domínio morfossintático pela conjunção *si*, como se comprova em (12d) a seguir, em que a mudança da posição de *incluso* altera também seu escopo, que passa a enfatizar uma parte ou um único elemento da oração e não mais recai sobre a hipótese codificada por *si*.

(12d) **Si** sólo superamos **incluso** el anterior récord de Boardman (52,270), ya nos daríamos por satisfechos.

Em (12d) observamos que *incluso* passa a enfatizar *el anterior récord de Boardman*, o que mostra que essa partícula não precisa ocorrer necessariamente ao lado de *si* quando da atuação dessas construções no Nível Representacional, pois, nesse caso, o que há é a veiculação de uma hipótese e uma conclusão, o que nos permite dizer que se trata, no âmbito da GDF, de função semântica condição. Essa função, observada por Oliveira e Hirata-Vale (2016) na expressão das condicionais em português, pode ser alinhada ao esquema *Se p, (então) q*; em outras palavras, em espanhol, *Si p (superar é récord), q (darnos por satisfechos)*.

Funções semânticas, de acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), como já mencionado, especificam uma relação entre um núcleo e um dependente. Ao representar essa relação, atribuem-se funções semânticas ao dependente, conforme representado em (12e):

(12e) [(p_i: - ya nos daríamos por satisfechos - (p_j): (p_j: sólo superamos el anterior récord de Boardman - (p_j))_{Cond} (p_i)]

Em (12e), o Conteúdo Proposicional *ya nos daríamos por satisfechos* é representado por (p_i) e o Conteúdo Proposicional *sólo superamos el anterior récord de Boardman* é representado por (p_j). Nesse caso, (p_i) atua como modificador de (p_j), recebendo a função semântica de Condição (_{COND}). O Conteúdo Proposicional descrito em (p_j) é localizado dentro do escopo do Conteúdo Proposicional principal (p_i).

Vale ressaltar que, na representação, a conjunção *si* não é considerada, pois, como já afirmado, é responsável por assinalar a relação de condição no processo de codificação no Nível Morfossintático, onde se reconhece a relação de subordinação.

Essa relação perpassa as três camadas abaixo da Expressão Linguística (Le), portanto, as camadas da Oração (Cl), do Sintagma (Xp) e da Palavra (Xw). Em uma relação de subordinação, Orações podem ocorrer como constituintes de outras Orações, desempenhando papel de Orações adverbiais, complementares ou predicativas.

***Incluso si* entre atos de fala**

O segundo tipo de oração prefaciada por *incluso si* detectado em nossos dados pode ser observado em (13) a seguir:

- (13) [...] marcaría el número. Esperaría a oír su voz. *Estoy seguro de que su voz la reconocería inmediatamente. Incluso si se ha vuelto borracha y fumadora.* Aun así la reconocería. (1995, 79, Novela)

[...] marcaria o número. Esperaria ouvir sua voz. Tenho certeza de que sua voz reconheceria imediatamente. **Mesmo se se tornou alcoólatra e fumante.** Ainda assim a reconheceria.

Percebe-se que a oração *incluso si se ha vuelto borracha y fumadora* acrescenta uma informação nova ao que foi dito anteriormente; trata-se, na verdade, de uma ressalva feita pelo escrevente a fim de justificar a oração principal anterior *estoy seguro de que su voz la reconocería inmediatamente*, o que coincide com o que Chafe (1984) denomina *aftherthough*, um “adendo” em que o Falante adiciona um comentário ao que foi dito anteriormente.

Esse tipo de relação caracteriza, na Gramática Discursivo-Funcional, uma relação estabelecida entre dois Atos Discursivos, caso reconhecido em 11 ocorrências, responsáveis por 16% do total. O primeiro Ato Discursivo é *estoy seguro de que su voz la reconocería inmediatamente*, e o segundo, *se ha vuelto borracha y fumadora*. Os Atos Discursivos, segunda camada mais alta do Nível Interpessoal, segundo Kroon (1995) consistem nas menores unidades identificáveis do comportamento comunicativo.

Em uma relação desse tipo, o primeiro Ato Discursivo é o Nuclear (Ai), e o segundo, o subsidiário (Aj), que carrega a *função retórica*. Aqui, o que está em jogo na comunicação é a intenção do Falante e, a partir dessa intenção, ele vale-se de estratégias comunicativas para chegar ao seu propósito na interação. A estratégia do Falante, nesse caso, é acrescentar uma ressalva com relação ao que foi dito no primeiro Ato, o que configura a função retórica Concessão. Pode-se comprovar que se trata de função retórica Concessão também ao atentar-se para o contexto que segue, *aun así la reconocería* (mesmo assim eu a reconheceria), uma reformulação claramente concessiva de tudo o que foi dito: eu reconheceria sua voz de qualquer maneira, até mesmo na pior das possibilidades, se ela tivesse se tornado bêbada e fumante, já que, as informações advindas do Componente Contextual permitem que o Ouvinte infira que os bêbados e os fumantes apresentam alterações na voz.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), a função retórica Concessão corresponde a uma estratégia do falante para chegar a determinado propósito comunicativo, seja o de fazer uma ressalva ou propor uma explicação, justificativa para o Ato Subsidiário enunciado anteriormente, a fim de *conceder* algo, conforme podemos observar na ocorrência (14):

- (14) En Fina hay algo de cazadora, de animal de presa, puedes asegurarlo, aunque yo pienso que lo que le pasa, lo de veras preocupante en ella, es que se lanzó muy niña al arroyo. La calle no es fácil. Sí, no es necesario que pongas esa cara. Tiene un niño. Es normal, ¿no? La gente sólo opina si nos ocurre a personas como nosotras. *Pero joder y tener un hijo es normal, ¿verdad? Incluso si* tomas precauciones... Por eso todo es una mierda, amigo mío. Ocurre, es voluntad de Dios. (1991, 77, Novela)

Na Fina há algo de caçador, de animal de presa, pode assegurar, embora eu pense que o que passa, o que de verdade é preocupante nela é que se lançou muito nova ao ambiente de marginalização. A rua não é fácil. Sim, não é necessário que faça essa cara. Tem um filho. É normal, não? As pessoas só opinam se acontecer com pessoas como a gente. *Mas transar e ter um filho é normal, não é? Mesmo se* você tomar precaução...por isso tudo é uma merda, meu amigo. Acontece, é vontade de Deus.

Em (14), observamos que o Ato Subsidiário *Incluso si tomas precauciones* veicula um matiz hipotético (pode-se ou não tomar precauções) e antecipa possíveis objeções do Ouvinte. A oração prefaciada por *incluso si* adiciona uma informação nova e não esperada ao Ato Discursivo Subsidiário *joder y tener un hijo es normal*, pois insere uma observação ao que foi dito antes, ou seja, o Falante *concede* um fato ao Ouvinte, algo que poderia ser usado por seu interlocutor como objeções.

O Falante pode ter muitas intenções ao fazer uma ressalva. De modo geral, essa característica se relaciona à tentativa de preservação de face, isto é, o locutor antecipa uma possível conclusão do interlocutor e insere o Ato Discursivo que contém a função retórica para justificar o Ato enunciado anteriormente que pode levar o interlocutor a essa conclusão não desejada. Assim, em outras palavras, podemos dizer que a ressalva é uma estratégia utilizada pelo Falante que busca evitar interpretações equivocadas e possíveis objeções por parte do interlocutor.

As construções desse tipo assemelham-se às que a autora classifica como *concessivo-condicional* com sentido contrastivo em que é evidente o sentido concessivo, o que permite que *incluso si* seja substituído por *aunque + subjuntivo* (embora + subjuntivo), conforme mostra a paráfrase (14a), em que se observa a conjunção *aunque* acompanhada do verbo *tomar* no subjuntivo (*tomes*):

- (14a) La gente sólo opina si nos ocurre a personas como nosotras. *Pero joder y tener un hijo es normal, ¿verdad? Aunque tomes* precauciones...

Para avaliar a natureza dos Atos Discursivos que desempenham função retórica Concessão, Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 55), admitem a possibilidade de inserir *yo admito/admita que (I concede that)* no Ato Subsidiário, conforme (14b). Uma vez que essa

inserção é possível e não altera o sentido da construção, o que confirma a relação de concessão entre Atos Discursivos.

(14b) Pero joder y tener un hijo **es** normal, ¿verdad? **Incluso si** yo admito/a que tomas precauciones.

O teste realizado em (14b) comprova que é possível a inserção do ato performativo *yo admito/a que* no Ato Discursivo *Incluso si tomas precauciones*, o que comprova caráter interpessoal desse tipo de construção.

Esse Ato Discursivo, como vimos, é Subsidiário (A_j) com relação ao Ato Nuclear (A_i). Nessa relação, é o Ato Subsidiário que carrega a função retórica (Conc), conforme se verifica na representação a seguir:

(14c) $[(A_i: - \text{joder y tener un hijo es normal} - (A_i)) (A_j: - \text{tomas precauciones} - (A_j))_{\text{Conc}}]$

Na representação, os Atos Discursivos são dispostos na ordem em que eles se realizam. Por essa razão, o Ato Nuclear, representado por (A_i), é apresentado antes do Ato Subsidiário, representado por (A_j). A função retórica de Concessão (Conc) recai, como vimos, sobre o Ato Subsidiário, que expressa uma ressalva à enunciação do que foi dito no Ato Nuclear.

Percebe-se que *incluso si tomas precauciones* é dependente da unidade *joder y tener un hijo es normal*, enquanto esta última poderia ser usada de forma independente. Na perspectiva da GDF, essa relação, no Nível Morfossintático, engendra o processo da *cossubordinação*, em que uma das Orações não poderia ocorrer por si só, enquanto a outra, sim. Assim, a Oração *joder y tener un hijo es normal* pode ocorrer de forma independente e a oração *Tomas precauciones* não pode, pois depende da primeira.

***Incluso si* entre porções textuais**

O terceiro tipo de oração detectado em nossos dados diz respeito a orações que não se subordinam sintática e semanticamente a outra oração, conforme representa (15) a seguir.

(15) British Airways firmó un acuerdo en julio pasado en el que se comprometía a decidir antes de fin de año si compraba una parte del capital de Iberia. ¿Sigue en pie esa fecha?

- Sí. Estamos esperando la información que nos tienen que dar Sepi e Iberia para que evaluemos la situación. Pero nuestra intención es poder llegar a una conclusión antes de fin de año.

- **¿Incluso si** la alianza entre British y American Airlines para esa fecha aún no se ha resuelto en Bruselas?

- Incluso. Continuaremos la evaluación independientemente de cómo esté el proceso de la alianza (1997, 8, Negocios)

- British Airways assinou um acordo em julho do mês passado no qual se comprometia a decidir antes do fim do ano se comprava uma parte do capital da Iberia. Continua de pé essa data?

- Sim. Estamos esperando a informação que Sepi e Iberia tem que dar para que avaliemos a situação. Mas nossa intenção é poder chegar a uma conclusão antes do fim do ano.

- **Mesmo se** a aliança entre British y American Airlines para essa data ainda não tenha se resolvido em Bruxelas?

- Mesmo. Continuaremos a avaliação independientemente de como esteja o processo da aliança.

Observamos em (15) que a oração prefaciada por *incluso si* tem a função de impulsionar o discurso, uma vez que constitui uma reação do interlocutor por meio de uma pergunta. Assim, *Incluso si la alianza entre British y American Airlines para esa fecha aún no se ha resuelto en Bruselas* pode ser considerado um lance na interação, o que caracteriza, na GDF, um Movimento, maior camada do Nível Interpessoal, responsável por 4 ocorrências, o que corresponde a 6% do total.

Esse Movimento, por sua vez, é constituído por um único Ato Discursivo, com llocução interrogativa e se refere a todo o contexto imediatamente anterior [...] *estamos esperando la información que nos tienen que dar Sepi e Iberia para que evaluemos la situación. Pero nuestra intención es poder llegar a una conclusión antes de fin de año*, o qual, por também representar um lance na interação, constitui igualmente um Movimento, mas constituído por mais de um Ato Discursivo.

Stassi-Sé (2012) afirma que orações adverbiais que iniciam Movimentos representam funções que dizem respeito a diferentes contribuições que essas estruturas podem trazer ao discurso, pois indicam o tipo de avanço na interação. Tendo isso em vista, a autora propõe a *função interacional* como um tipo de função discursiva típica entre Movimentos.

Ela postula ainda, para as concessivas, a função interacional *Adendo*, representando aspectos discursivos das unidades linguísticas que se relacionam ao papel de adicionar informação nova no discurso, ou, em outros termos, essa função constitui um adendo a uma informação anteriormente expressa no discurso.

Embora não seja o tipo de oração mais frequente, as estruturas prefaciadas por *incluso si* exercem essa função, pois introduzem uma informação contrária e hipotética ao que estava sendo dito, como já apresentado em (16), representado a seguir em (16a):

- (16a) (M_i: - Estamos esperando la información que nos tienen que dar Sepi e Iberia para que evaluemos la situación. Pero nuestra intención es poder llegar a una conclusión antes de fin de año – (M_j)): (M_j: - *la alianza entre British y American Airlines para esa fecha aún no se ha resuelto en Bruselas* – (M_j))_{ADEUDO})

Em (16a), o Movimento Subsidiário (M_j) exerce a função interacional Adendo em relação ao Movimento Nuclear (M_i) e *incluso si* é inserido no Nível Morfosintático para codificar a função interacional.

Não é difícil reconhecer que esse caso coincide com o terceiro tipo postulado por Rodríguez Rosique (2012, p. 108), em que, para a autora, *incluso* atua como um *contra-argumentador* (nos termos da autora), pois indica “que a informação que introduz é mais informativa do que proposicional”. Argumenta a pesquisadora ainda que, nesses casos, *incluso* deixa de veicular escalaridade e passa a fazer parte do *discurso* (nos termos da autora), o que confirma o funcionamento interpessoal desses casos.

Nesse sentido, podemos dizer que *incluso* incide sobre o Conteúdo Comunicado do Ato Discursivo que compõe o Movimento, por isso é fundamental no contexto e pode, inclusive, apresentar funcionamento autônomo, como comprova o trecho que segue a pergunta do documentador, repetido em por conveniência em (16c) a seguir:

- (16c) - ¿Incluso si *la alianza entre British y American Airlines para esa fecha aún no se ha resuelto en Bruselas?*

-Incluso. Continuaremos la evaluación independientemente de cómo esté el proceso de la alianza.

Pode-se dizer, em resumo, que aqui *incluso* tem a função escalar e enfática, que, juntamente com a conjunção *si*, adiciona uma hipótese que contrasta com todo o contexto anterior.

Os resultados mostram que a maioria dos casos (78,3%) concentra-se na camada do Conteúdo Proposicional, a mais alta do Nível Representacional, único caso apresentado pelos compêndios descritivos do espanhol (cf. FLAMENCO GARCÍA, 1999). Não deixam de ser significativos, no entanto, os números encontrados na camada do Ato Discursivo (16%) e, em menor escala, na camada do Movimento (5,7%), as quais, juntas (21,7%) representam a atuação dessas construções no Nível Interpessoal.

Conclusões

Tendo como fator norteador as camadas de organização da GDF, constatamos que essas construções podem ser de três tipos diferentes, contrariamente ao que propõe os compêndios descritivistas do espanhol que apresentam apenas um tipo de oração prefaciada por *incluso si*. Nossos dados revelam a incidência dessas orações não apenas no nível semântico, único considerado pelas gramáticas descritivistas, mas também no nível pragmático, quando atuam como estratégia retórica ou interacional.

No que diz respeito ao primeiro tipo de orações prefaciadas por *incluso si*, as que se estabelecem na camada do Conteúdo Proposicional (78%), os dados mostram que desempenham *função semântica condição*. Nessa camada, constatamos que *incluso* interage com a conjunção condicional prototípica do espanhol *si* e tem o papel de enfatizar a hipótese codificada por essa conjunção. Como um elemento focal, *incluso* não tem a obrigatoriedade de acompanhar a conjunção *si* e pode incidir sobre outros termos da oração. Nesse caso, diferentemente do que considera Montolíó (1999), *incluso si* não constitui um bloco indissociável.

Quanto ao segundo tipo, as que ocorrem entre Atos Discursivos (16%) desempenham função retórica Concessão. Nesse caso, do ponto de vista da interação, sem a partícula *incluso*, a informação inserida pelo Falante a fim de guiar seu Ouvinte não é aceitável, o que se explica porque *incluso* introduz uma informação que é comunicativamente relevante. Dito de outro modo, nas orações que se estabelecem entre Atos Discursivos, *incluso* enfatiza o Conteúdo Comunicado do Ato Discursivo Subsidiário, sendo imprescindível no contexto.

O terceiro e último tipo estabelece-se entre Movimentos (6%) e desempenha a *função interacional Adendo*. Assim como no segundo caso, *incluso* tem o papel de enfatizar a informação que virá em seguida, a qual constitui um possível obstáculo de uma escala de possibilidades. Neste caso, *incluso* também é imprescindível para o contexto.

Nossos resultados mostram, portanto, que as orações prefaciadas por *incluso si* podem se estabelecer nas camadas mais altas do Nível Interpessoal, Movimento e Ato Discursivo, quando desempenham, respectivamente, função interacional adendo e função retórica

concessão. Estabelecem-se ainda na camada mais alta do Nível Representacional, Conteúdo Proposicional, quando desempenham função semântica concessão.

Os resultados mostram que, apesar de *incluso si* ser apresentado na literatura como uma locução conjuntiva que introduz orações híbridas que mesclam características tanto das concessivas quanto das condicionais, sob o escopo da GDF constatamos que essas construções são concebidas de forma discreta, em termos de *funções*, um conceito necessariamente relacional, sendo elas: função interacional adendo, função retórica concessão e função semântica condição, a depender das intenções comunicativas do falante.

Agradecimentos

Esta pesquisa teve apoio da FAPESP (Processo 2016/01435-9), a quem agradecemos.

REFERÊNCIAS

CHAFE, W. L. How People Use Adverbial Clauses. *Annual Meeting of the Berkely Linguistic Society*, v. 10, p. 437-449, 1984.

CREVELS, M. Concession in Spanish. In: BOLKESTEIN, A. M.; HANNAY, M. (ed.). *Functional grammar and verbal interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1998. p. 129-148.

FLAMENCO GARCÍA, L. Las construcciones concesivas y adversativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, v. 3: Entre la oración y el discurso, 1999. p. 3805-3878.

GARCIA, T. S. *Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional*. Alfa, São José do Rio Preto, p. 475-494, 2013.

HASPELMATH, M.; KÖNIG, E. Concessive conditionals in the languages of Europe. In: VAN DER AUWERA, J. *Adverbial constructions in the languages of Europe*. New York: Mouton de Gruyter, 1998. p. 335-419.

HENGVELD, K. Adverbial Clauses in the languages of Europe. In: VAN DER AUWERA, J. (ed.). *Adverbial constructions in the language of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998. p. 335-419.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Gramática Discursivo-Funcional. In: SOUSA, E. F. (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. Tradução Marize Dall'Aglio Hattner. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-82.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.

KEIZER, E. *A functional Discourse Grammar for English*. Oxford: University Press, 2015.

KÖNIG, E. Concessive clauses. In: ASHER R. E. (ed.). *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, 1994. p. 679-681.

KÖNIG, E. On the history of concessive connectives in English, diachronic and synchronic evidence. *Lingua*, Amsterdam, v. 66, n. 1, p. 1-19, 1985.

KÖNIG, E. Conditionals, concessive conditionals and concessives: areas of contrast, overlap and neutralization. In: TRAUGOTT, E. et al. (ed.). *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 229-246.

KROON, C. *Discourse Particles in Latin* (Amsterdam Studies in Classical Philology 4). Amsterdam: Gieben, 1995.

MONTOLÍO, E. Las construcciones condicionales In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, v. 3: Entre la oración y el discurso, 1999. p. 3642-3737.

MIZUNO, Y. *Although Clauses in English Discourse: a functional analysis*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – The Graduate School of Letters, Universidade de Hokkaido, Osaka, 2007.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. construções concessivas. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, v. 7: Novos estudos, 1999. p. 545-591.

OLIVEIRA, T. P. *As conjunções e orações condicionais no português do Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. Orações condicionais no português: uma análise à luz da Gramática Discursivo-Funcional. In: OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. *Funcionalismo linguístico: diálogos e vertentes*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2016. p. 185-204.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. As conjunções condicionais na Gramática Discursivo Funcional. In: SOUZA, E. R. F. *Funcionalismo linguístico*. Análise e descrição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 119-146.

PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G. Funções retóricas e ordem: relação entre pragmática e morfossintaxe. In: RIOS, M.; CEZARIO, M. M. (org.). *Funcionalismo linguístico: diálogos e vertentes*. v. 40. Niterói: EDUFF, 2017. p. 157-184.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Disponível em: <http://www.rae.es>. Acesso em: 15 jan. 2017.

RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. R. From discourse to grammar: when the Spanish *incluso* meets a *si* conditional. *Linguística e Investigaciones*, John Benjamins Publishing Company, p. 94-119, 2012..

ROSÁRIO, I. C. *Expressão da Concessividade em construções do português do Brasil*. 2012. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STASSI-SÉ, J. C. *Subordinação discursiva no português à luz da gramática discursivo funcional*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure* (Cambridge Studies in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ZAMPRONEO, S. *A Hipotaxe Adverbial Concessiva no Português Escrito Contemporâneo do Brasil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998.

Rede de herança para construções complexas subjetivas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2621>

Sebastião Carlos Leite Gonçalves¹

Resumo

Este artigo trata de construções complexas, sob a perspectiva dos *Modelos Baseados no Uso* (BARLOW; KEMMER, 2000), que assumem a *construção* como unidade de análise, um pareamento simbólico de forma e sentido. Recorrendo-se a dados de fala do português brasileiro e, a partir do esquema genérico [[Argumento][Predicado]], organiza-se uma rede de herança para construções complexas subjetivas, considerando-se se ocorre ou não topicalização de Sujeito ou Objeto encaixado para o domínio de sua matriz. Assentada em princípios cognitivos relevantes (GOLDBERG, 1995), a rede de herança comprova a adequação da abordagem construcional para o tratamento também de construções complexas.

Palavras-chave: Modelos Baseados no Uso; rede de herança; construções subjetivas; topicalização.

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>

Inheritance network for subjective complex constructions

Abstract

This paper deals with complex constructions, under perspective of *Usage-Based Models* (BARLOW; KEMMER, 2000), which assumes the *construction* as its unit of analysis, a symbolic pairing of form and meaning. Using Brazilian Portuguese speech data and starting from the generic scheme [[Argument] [Predicate]], an inheritance network is organized for subjective complex constructions, arranged in sublevels, considering whether or not topicalization of embedded Subject or Object for the domain of its matrix occurs. Based on cognitive principles (GOLDBERG, 1995), the inheritance network proves the adequacy of the constructional framework for treating also complex constructions.

Keywords: Usage-based Models; inheritance network; subjective constructions; topicalization.

Introdução

Este artigo trata da proposição de uma rede de herança de construções argumentais complexas do português brasileiro, situando, nela, o caso particular de construções complexas subjetivas (CCS), tradicionalmente reconhecidas como *orações subordinadas subjetivas*. Ao propor essa rede de herança, argumenta-se em favor da adequação da abordagem construcional para o tratamento também de construções complexas instanciadas por *subordinação*, aqui entendida, em sentido estrito, como o ambiente sintático em que se reconhece entre as partes do complexo oracional uma relação do tipo [[Pred(icado) [Arg(umento)]]. Essa relação restringe a noção mais tradicional de *subordinação*, para nela incluir casos de construções sintáticas complexas que, nucleadas por um elemento com papel predicador, expressam relação de predicação entre duas construções, e, ao mesmo tempo, dela remover casos de construções sintáticas complexas nas quais uma das partes constitutivas ocorre como adjunto, expressando relações de circunstâncias variadas, como de causa, condição, concessão, tempo etc.^{2,3}.

No desenvolvimento dessa proposta, pretende-se, então, confrontar propriedades de forma e sentido das construções em análise, visando estabelecer entre elas relações de herança, a serem atestadas por princípios psicológicos relevantes para a organização

2 Para uma visão geral de como construções complexas que expressam relações de circunstância podem também receber um tratamento dentro da abordagem construcional, ver trabalho de Gonçalves e Oliveira (2020), a sair, em breve, como artigo completo.

3 Ao longo do artigo, as seguintes notações são recorrentes: PB = português brasileiro; MBU = Modelos Baseados no Uso; GC = Gramática de Construções; CCS = Construção complexa subjetiva; Pred = Predicado; Arg = Argumento; Suj = Sujeito; Obj = Objeto; Top = Tópico.

linguística de redes construcionais (GOLDBERG, 1995, 2003). Para isso, assumem-se as bases teóricas dos chamados *Modelos Baseados no Uso* (LANGACKER, 1987; BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2016), associadas a postulados da *Gramática de Construções* (GOLDBERG, 1995, 2003; CROFT, 2001; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). As análises assentam-se em dados de CCS de amostras de fala do PB contemporâneo, já apresentados e discutidos anteriormente (GONÇALVES, 2001, 2009, 2011, 2012, 2015, 2016 e 2017), mas sob outras perspectivas teóricas.

Assumindo, então, a construção como unidade de análise, justifica-se o objetivo último de propor uma rede de construções argumentais complexas onde seja possível situar o caso das CCS, em razão de, na abordagem construcional, maior ênfase ser dispensada ao tratamento de construções argumentais simples (transitivas, ditransitivas, por exemplo) ou mesmo à formação de conectivos oracionais, com pouca atenção ainda para construções complexas resultantes de processos de combinação de oração.

Apresentada a proposta geral que aqui se desenvolve, o artigo segue estruturado em três outras seções principais: na primeira seção, delimita-se o fenômeno gramatical em análise, as CCS e seus subtipos; na segunda seção, apresentam-se as bases teóricas dos MBU, sob as quais o fenômeno é analisado, para, na terceira seção, se alcançar o objetivo principal, a formulação de uma rede de herança, na qual se implementam os padrões de CCS. Fecham o artigo as conclusões, seguindo-se as referências.

Delimitando o objeto de investigação

Revisitam-se, neste artigo, resultados de investigações anteriores acerca de CCS, tratando-se, agora, de aspectos ainda não contemplados (GONÇALVES, 2001, 2009, 2011, 2012, 2015, 2016 e 2017), sobretudo os voltados para processos cognitivos explicativos da topicalização de constituintes argumentais da construção subordinada. Tal empreitada requer que se considerem três diferentes tipos de CCS, como os exemplificados nas ocorrências de (1) a (3)⁴, nas quais se representam: (i) a construção alvo da análise e suas subpartes entre colchetes ([...]); (ii) as construções matrizes relevantes, **em negrito**; (iii) Sujeito/Objeto do predicado encaixado, em sublinhado; (iv) paráfrases de construção com topicalização, em alguns casos, antecedidas do sinal de “igual” (=), para mostrar sua relação com construção sem topicalização.

4 Abaixo de cada ocorrência, entre colchetes, aparecem identificados como: *BDI*, o Banco de dados Iboruna (<http://www.unesp.iboruna.ibilce.unesp.br>) (GONÇALVES, 2007), de onde provém os dados; *AC*, a Amostra Censo do BDI; *L.*, a linha de localização da ocorrência, seguida do número do inquérito.

- (1) Tipo-1: CCS com Sujeito e/ou Objeto em posição argumental
- a. Acho que na época do Mané né? ... [[**parece**] [que a cidade estagnô(u) um po(u)co]] né?
[BDI; AC-118; L. 658]
- b. [[é difícil] [alguém acreditá(r) nessas coisas]] né?
[BDI; AC-15; L. 261]
- c. saben(d)o as peças que você tá mexen(d)o ... éh:: [[**fica fácil**] [pra consertá(r) as coisa]]
[BDI; AC-29; L. 171]
- (2) Tipo-2: CCS com Sujeito topicalizado
- a. ele CHOrá de um jeito que [[aquilo **parece**] [que toca lá no fundo da gente]]
= [[**parece**] [que aquilo toca lá no fundo da gente]]
[BDI; AC-86; L.839]
- b. [[eu **sô(u) assim muito difícil**] [pa aprendê(r) a fazê(r) as coisas]]
[= [[é muito **difícil**] [para eu aprender a fazer as coisas]]
[BDI; AC-36; L.268]
- (3) Tipo-3: CCS com Objeto topicalizado
- a. quando o aluno tem dom ... [[ele é muito **mais fácil**] [do professor ensiná(r)]]
= [[é muito mais fácil] [de o professor ensinar ele]]
[AC-109; L. 620]
- b. [[massa podre ela **fica um po(u)QUI::nho difícil**][de... de abrí(r)]]
= [[**fica um pouquinho difícil**] [de abrir massa podre]]
[AC-134; L. 249]

A configuração estrutural prototípica de CCS, coincidente com a do Tipo 1, permite que Sujeito e Objeto da construção encaixada sejam topicalizados e ocorram fora de sua posição argumental, como se observa na configuração dos Tipos 2 e 3, mais especificamente na periferia à esquerda da construção matriz. Interessa, portanto, focalizar propriedades de CCS prototípicas como motivadoras de construções com topicalização de Sujeito e Objeto, sob a hipótese geral de que estes dois últimos tipos se instanciam, na língua, por processo cognitivo de analogização a outros tipos de construções argumentais altamente produtivos, herdando deles traços de forma e de função. Defende-se aqui a existência de uma rede de herança entre construções argumentais do PB, motivada nas seguintes bases: (i) um esquema construcional abstrato [[Arg(umento)] [Pred]], predominante no sistema linguístico, independentemente da ordenação e da complexidade interna de suas subpartes, estrutura diversos subesquemas construcionais, tanto simples como

complexos; (ii) CCS, como subesquemas, instanciam três tipos de padrões construcionais organizados em subníveis: um subnível mais esquemático, para CCS prototípicas; um subnível intermediário, para CCS com matrizes impessoais epistêmica ou avaliativa, sem topicalização; um subnível mais baixo na rede, para dois padrões de CCS com topicalização: um para Sujeito em matriz epistêmica ou avaliativa, e outro para Objeto em matriz somente avaliativa.

Bases teóricas

A análise do objeto sob investigação assenta-se nas bases teóricas dos *MBU*, que conjugam postulados do Funcionalismo e do Cognitismo norte-americanos. Também importante para as análises propostas é a noção givoniana de *Topicalização*. Tais construtos seguem expostos nas duas próximas subseções.

Modelos Baseados no Uso (MBU) e Gramática de construções

Cunhado inicialmente por Langacker (1987), o rótulo *MBU* identifica, hoje, uma corrente teórica que advoga que a língua é um sistema adaptativo complexo que exhibe, ao mesmo tempo, estrutura, variação e gradiência, e não deve, portanto, ser considerada produto acabado, mas sempre emergente do uso ao qual nossas habilidades cognitivas sempre se adaptam (BYBEE, 2016).

Segundo Barlow e Kemmer (2000), os *MBU* se movimentam em torno de oito princípios básicos, que seguem sumarizados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Princípios teórico-metodológicos dos *MBU*

Princípio	Explicação
1. Importância da frequência de uso	A frequência de uso de um padrão particular é tanto resultado quanto força de moldagem do sistema, porque a rotinização cognitiva de uma unidade linguística afeta o modo de seu processamento.
2. Compreensão e produção integradas ao sistema linguístico	Eventos de uso dirigem a formação e o funcionamento do sistema linguístico, não se admitindo separação entre estrutura e atos do processamento mental que ocorre no uso da língua; como performance é parte de competência, “erros de performance” conformam-se ou não a normas em diferentes graus.
3. Foco na experiência durante o processo de aquisição da linguagem	Produção e compreensão linguísticas são significantes na aquisição da linguagem, sendo desnecessário postular estruturas linguísticas geneticamente especificadas; o estágio inicial da aquisição é marcado por poucas estruturas; é do uso da língua que a criança vai abstraindo padrões construcionais mais gerais.

4. Emergência das representações linguísticas	Como rotinas cognitivas de padrões mentalmente ativados, unidades linguísticas não são “estocadas” em qualquer localização neural particular, porque são sempre emergentes do uso.
5. Importância de dados de uso na construção de teorias	O estudo da língua deve se pautar pelo que as pessoas produzem e entendem; teorias devem ser fundamentadas na observação de dados de uso real, e não em intuições; dados de <i>corpora</i> trazem <i>insights</i> para questões linguísticas relevantes.
6. Íntima relação entre uso, variação sincrônica e mudança diacrônica	Quanto mais interação, mais os usuários tendem à padronização da variação; o uso é lócus de mudança, e o falante, fonte de micromudanças diacrônicas em seu próprio sistema e no de outros; em cada estágio da mudança, as mesmas motivações operam, afetando atos de percepção e de produção.
7. Relação entre sistema linguístico e processos cognitivos gerais	Processos de abstração linguística não são diferentes dos que ocorrem em outros domínios cognitivos, porque estrutura linguística é parte de estruturas conceituais; modelos cognitivos e culturais são quadros para o entendimento do significado das expressões linguísticas.
8. Papel do contexto no funcionamento do sistema linguístico	O significado não está na estrutura em si; contextos de uso (linguísticos e não linguísticos) influenciam todos os aspectos da língua e revelam complexa interação com representações cognitivas abstraídas da experiência.

Fonte: Adaptado de Barlow e Kemmer (2000)

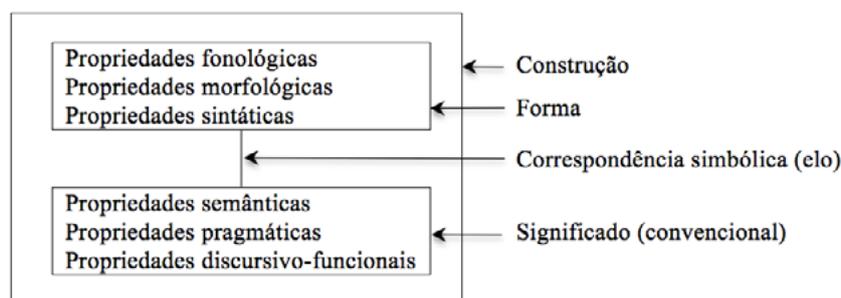
Esses princípios levam ao entendimento de que a dinâmica das línguas confere a elas relativa estabilidade, sem necessidade de aplicação de regras fixas a qualquer situação. Subjaz a eles a crença de que a relação entre a representação abstrata da gramática e os eventos de uso é muito mais direta do que o que se assume em outros modelos de gramática. Concebe-se, assim, que o abstrato e o particular estão fortemente relacionados, pois é da repetição de exemplares específicos da língua que, gradualmente, se abstraem representações mais gerais. A relação entre padrões gerais, ou simplesmente *esquemas*, e suas realizações específicas traz consequências para a gramática das línguas, cujas unidades não são fixas, mas dinâmicas, porque estão sempre sujeitas à extensão criativa e são constantemente reformatadas com o uso.

Bybee (2016) considera que, na busca de explicações das propriedades observadas nas estruturas linguísticas, processos específicos às línguas podem ser mais bem compreendidos à luz de processos cognitivos mais gerais, tais como: *categorização* (representações com base em protótipos), *chunking* (sequências de processamento simples e automatizado), *memória enriquecida* (estocagem na mente de detalhes da experiência), *analogia* (criações com base em experiências prévias) e *associação transmodal* (elo de ligação entre experiências coocorrentes). Na construção de teorias

linguísticas mais coerentes e econômicas, investigar a atuação desses processos sobre as representações linguísticas implica reconhecer que é possível “derivar a língua da não língua” (BYBEE, 2016, p. 196). Assim, os *MBU* rejeitam a autonomia da sintaxe e conjugam a semântica e a pragmática na análise da estrutura linguística.

Levando em conta esses princípios, os *MBU* assumem a *construção* como unidade de análise mais adequada para a representação morfológica e sintática, sem distinção entre léxico e gramática, pois o que se defende é que os usuários da língua armazenam padrões construcionais, e não informações lexicais individuais. A *construção* (de morfemas a, até mesmo, padrões textuais), definida como unidade simbólica e convencional da gramática, representa uma rotina consolidada, que, geralmente usada “de modo convencional” na comunidade de fala, envolve pareamento (“simbólico”) de forma e significado, tal como a representa Croft (2001) na figura 1.

Figura 1. A estrutura simbólica de uma construção



Fonte: Croft (2001, p. 18, tradução nossa)

Sob essa representação, a construção, como entidade teórica, é um esquema abstrato capaz de reunir semelhanças entre elementos de mesma natureza, tornando-se, assim, essencial para descrever padrões não usuais, especialmente complexos, e padrões regulares, básicos, da língua, sem necessidade de derivação de um padrão de outro. Segundo Goldberg (2003), generalizações particulares podem ser captadas por redes de herança entre construções: esquemas genéricos são abstraídos de padrões construcionais mais restritos (subesquemas) que, situados em pontos mediais da rede, sancionam padrões particulares de níveis mais baixos.

Para construção de redes de herança, Goldberg (1995, p. 67-68) propõe que se verifique a aplicação dos quatro princípios básicos explicitados em (4).

- (4) Princípios psicológicos relevantes para organização linguística de redes construcionais
- i. Motivação maximizada:** entre duas construções sintaticamente relacionadas deve haver motivações semânticas e pragmáticas.

ii. Não-sinonímia: entre construções sintaticamente diferentes deve haver também diferenças semânticas e/ou pragmáticas.

Corolário A: duas construções sintaticamente distintas e semanticamente sinônimas devem ser pragmaticamente distintas. Aspectos pragmáticos particulares da construção envolvem estrutura da informação (Tópico e Foco) e aspectos estilísticos, como registro.

Corolário B: duas construções sintaticamente distintas e pragmaticamente sinônimas devem ser semanticamente distintas.

iii. Poder expressivo maximizado: o inventário de construções é maximizado para atender a propósitos comunicativos.

iv. Economia maximizada: diante do Princípio (iii), o número de construções distintas é minimizado tanto quanto possível.

Partindo desses princípios, Goldberg (1995) deriva quatro tipos de ligações entre construções em rede: 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* (da projeção do sentido de uma construção, pode-se construir outra construção de um outro domínio semântico).

Traugott e Trousdale (2013), tratando de mudanças que levam a modificações em uma rede construcional, ou por *construcionalização* (formação na rede de novas construções com funções procedurais) ou por *mudança construcional* (alterações na forma e/ou no sentido de uma construção já formada), propõem a verificação dos seguintes parâmetros intervenientes: (i) *esquematicidade*: abstração da construção a partir de exemplares específicos; (ii) *produtividade*: habilidade de uma construção em atrair construções menos esquemáticas, via analogização; (iii) *composicionalidade*: derivação ou não do significado da construção de suas subpartes. Os dois tipos de mudança previstos podem afetar os diferentes níveis construcionais de uma rede: o das *macroconstruções* (ou esquemas abstratos), reservado a esquemas altamente abstratos, é pouco suscetível à atração semântica de outras construções; o das *mesoconstruções* (ou subesquemas), por agrupar microconstruções com traços semânticos e sintáticos comuns, já pode atrair novas construções, por analogização; o das *microconstruções*, agrupando tipos de construções individuais alinhadas a mesoconstruções, mantém suas idiosincrasias de forma e sentido, por conta de itens específicos recrutados na sua formação; e, o último nível, o dos *construtos*, é o lugar de representação de instâncias de uso responsáveis por qualquer tipo de inovação na rede mais ampla.

Topicalização de constituintes argumentais

Langacker (1995) argumenta que, mais do que funções semânticas e sintáticas de constituintes argumentais de uma construção, em termos cognitivo-funcionais, é a saliência cognitiva de uma cena ou de um de seus participantes que explicaria o fato de Sujeito e Objeto poderem ou não receber proeminência focal em uma construção argumental, e não a simples natureza “gramatical lógica” da construção. A saliência cognitiva de que trata o autor pode ser apreciada na base de fatores semântico-pragmáticos, como *definitude*, *topicalidade*, *animacidade* e *status informacional* de um dado referente discursivo, os quais determinam sua acessibilidade num discurso corrente, como propõe Givón (2001, 2012).

Segundo Givón (2012), dependendo do grau de dificuldade que o falante assume que o ouvinte possa ter na identificação de um referente de discurso, a construção de tópico ocorre como estrutura marcada. É nesse sentido que, segundo o autor, “Sujeito-tópico serve como ponto de continuidade, o *leitmotif*, o fio sobre o qual os humanos fazem afirmações em cadeias multiproposicionais” (GÍVON, 2012, p. 93). Assim, nas línguas, em geral, não raro, posições reservadas a Sujeito e a Tópico coincidem, pelo fato de tanto um quanto outro constituírem marcadores de continuidade tópica. Como comprova Givón (1976), a concordância entre Sujeito e verbo surge diacronicamente nas línguas como expediente gramatical, via reanálise de Tópico em Sujeito, e a gramaticalização de Tópicos em Sujeitos não significa que a língua perdeu a construção de tópico, mas sim que ela ganhou concordância gramatical como propriedade de codificação morfológica adicional do seu Sujeito gramatical.

Givón (2001) postula que a topicalidade de referentes não é propriedade de nível sentencial, mas de nível do discurso, o que equivale a dizer que um referente é tópico não porque ocorre como Sujeito ou Objeto; deve-se ao fato de ser tópico ao longo do discurso multiproposicional, propriedade apreensível em termos de *acessibilidade referencial* (recuperação anafórica do referente) e *importância temática* (persistência catafórica do referente). Contudo, segundo o autor, a posição de Sujeito (tópico primário) ou de Objeto (tópico secundário) guarda relação com o uso pragmático da ordenação de palavras no discurso. O autor esclarece ainda que, no interior de uma proposição encaixada, um referente, dada sua importância tópica, pode ser topicalizado (ou *alçado*, nos termos do autor) de sua posição argumental original para a de tópico marcado na oração principal, e, nesse ambiente sintático, vir a se comportar gramaticalmente como argumento do predicado principal.

É também na consideração dessas explicações cognitivo-funcionais de Langacker (1995) e de Givón (1976, 2001, 2012) que se busca um tratamento para as CCS mostradas de (1) a (3). Assim, o usuário da língua, se escolhe conceptualizar uma cena a partir da perspectiva de um de seus participantes, a topicalização de referentes argumentais

incidirá na codificação morfossintática da cena enunciada (Tipos-2 e 3 de CCS); se, ao contrário, escolhe conceptualizar a localização abstrata da própria cena, nenhum referente argumental ganha relevo comunicativo na codificação morfossintática da cena (Tipo-1 de CCS). Amparando-se nessa interpretação e com base em resultados de pesquisas anteriores (GONÇALVES, 2001, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017), constituintes argumentais de predicado subordinado que ocorrem à esquerda da construção matriz passam a ser tratados como tópico marcado, abandonando-se, assim, o conceito de *Alçamento* em favor do de *Topicalização*, pelas seguintes razões: (i) insuficiência de critérios tipológicos de Alçamento no contraste de construções com e sem alçamento; (ii) maior relevância de fatores semântico-pragmáticos sobre morfossintáticos na diferenciação de CCS com e sem alçamento; (iii) natureza mais pragmática do que morfossintática do fenômeno de *Topicalização* (GONÇALVES, 2016, 2017).

Rede de herança de construções argumentais

O princípio da motivação evidencia o funcionamento relacional do sistema linguístico, por meio do qual um padrão sintático-semântico predominante estrutura diversos outros. Com base na observação do contraste entre os padrões construcionais em (5) e (6), reveladores de diferentes tipos de construção argumental, defende-se aqui que o esquema mais genérico [[ArgSuj] [Pred]], independentemente da ordenação e complexidade interna de suas subpartes, motiva uma ampla rede de construções, tanto simples como complexas, como exemplificam as ocorrências pertinentes a cada tipo.

- (5) Construção simples [[ArgSuj] [Pred]]
- a. [[*meu quarto*]_{SUJ} [*é simples*]_{PRED}]
[AC-028, L. 82]
- b. [[*eu*]_{SUJ} [*visitava muita agência*]_{PRED}]
[AC-051, L. 45]
- c. [[*diferente*]_{PRED} [*a cultura deles*]_{SUJ}]
[AC-094, L. 133]
- d. *aí* [[*chegou*]_{PRED} [*a hora do almoço*]_{SUJ}]
[AC-08, L. 16]
- (6) Construções complexas [[ArgSuj] [Pred]]
- a. [[*ele*]_{SUJ} [*ficô(u) sabendo [que [*eu*]_{SUJ} [*tinha me separado*]_{PRED}]]]_{PRED}]
[AC-076, L.10]*
- b. [[*você*]_{SUJ} [*precisa de* [*∅*]_{SUJ} [*fazê(r) isso daqui... um ultra-som*]_{PRED}]]]_{PRED}]
[AC-140, L. 76]

c. [[**parece**]_{PRED} [que [[o sabor]_{SUJ} [é o(u)tro]_{PRED}]]_{SUJ}]

[AC-140, L. 352]

d. o médico achou que [[**seria bom**]_{PRED} [[o depoimento do paciente]_{SUJ} [sair na internet]_{PRED}]_{SUJ}]

[AC-152, L. 75]

e. [[o incrível]_{SUJ} [é [que[[ela]_{SUJ} [não ficô(u) com medo]_{PRED}]]]_{PRED}]]_{PRED}]

[AC-062, L. 167]

Do contraste entre as ocorrências em (5) e (6), observa-se, conforme Goldberg (1995), os seguintes tipos de ligação entre construções simples e complexas: (i) *por polissemia*, porque, entre os dois tipos de construção, o sentido específico de “relação de predicação” entre [ArgSuj] e [Pred] se mantém, de modo recursivo; (ii) *por subpartes*, porque, na construção mais ampla, [ArgSuj] e [Pred] subsistem como construções particulares; (iii) *por instanciamento*, porque as subpartes da construção genérica [ArgSuj] e [Pred] permitem instanciar construções tanto simples quanto complexas; (iv) *por extensão metafórica*, porque construções sintagmáticas nucleadas por nomes, em posição tanto de Sujeito quanto de Objeto, metaforicamente se estendem e passam a admitir, nas mesmas posições, construções oracionais, codificando estado-de-coisas e proposições, e não somente referente nominais. Esse tipo de extensão metafórica requer, nesse passo, uma análise um pouco mais detalhada do caso específico das CCS formadas por [ArgSuj] oracional encaixado em construção matriz impessoal com função de [Pred], como as exemplificadas em (6c) e (6d) acima⁵.

A despeito de, entre formalistas, se considerar a inexistência de sujeitos oracionais em português (cf. KATO; MIOTO, 2000), é possível defender, de um ponto de vista cognitivo, que construções subjetivas se instanciam na língua por extensão metafórica, porque se desviam do protótipo da categoria *Sujeito* (cf. (5a,b) e (6a.b)), cuja função básica, na língua, é a de codificar, em construções nucleadas por nome, entidades do tipo *indivíduo*⁶. Em termos semântico-cognitivos, em uma construção argumental, entidade *indivíduo*, codificada por [ArgSuj] nominal, metaforicamente se estende e, numa instância de abstratização, passa a permitir a presença de entidades de ordem superior, como *estado-de-coisas* e *proposições*, codificados por [ArgSuj] oracional, tornando a construção

5 Para maior clareza, atente-se para o fato de que, na CCS, a construção [SUJ], identifica a *construção subjetiva (encaixada)* e a construção [PRED], a *construção matriz*.

6 Ontologicamente, entidade *indivíduo*, como de 1ª ordem, só pode ser avaliada pela sua existência, dadas suas propriedades perceptuais relativamente estáveis no espaço e no tempo; entidade *estado-de-coisas*, de 2ª ordem, ocorre no espaço e no tempo e só pode ser avaliada em termos de sua realização, por referir eventos; *proposição*, como entidade de 3ª ordem, por referir construto mental, não tem localização espaço-temporal e só pode ser avaliada em termos de verdade/falsidade (LYONS, 1977).

expressar algum tipo de julgamento (inter)subjetivo acerca do conteúdo da construção subjetiva, construído como estado-de-coisas ou como proposição, a depender de propriedades semânticas do predicado da construção matriz; (iii) presença ou ausência de conectivo ligando construção matriz e encaixada; complementizador *que*, se a construção encaixada é finita, e preposição *de*, *para* ou *zero*, se a construção encaixada é infinitiva; (iv) construção subjetiva encaixada à direita da matriz, mas possível de ocorrer à esquerda, se a infinitiva constituir tópico. Em (7), exemplificam-se CCS prototípicas.

(7) CCS prototípicas com diferentes tipos de predicados na construção matriz

a. [[*ensiná(r) um prato*]_{SUBJ} **é complicado**]_{PRED.AV}]

[AC-143; L. 268-271]

b. aí eu falei pra mãe... – “olha mãe... a senhora viu que ela já veio com vermelho desde o prime(i)ro bimes::tre ... não tem como passá(r) a M.L. ... mas [[**é importante**]_{PRED.AV}]
[*que ela reprove*]_{SUBJ}” – porque a gente num mostra só o ponto negativo

[AC-086; L. 688-690]

c. [[**basta**]_{PRED.DEO} [*o governo tentá(r) fazê(r) o quê?*]_{SUBJ}] *realmente educá(r)*

[AC-057, L. 377]

d. [[**Parece**]_{PRED.EPIST} [*que a gente tá sempre queren(d)o mais*]_{SUBJ}]

[AC-116, L. 333]

Em todas as construções em (7), a construção matriz predica sobre o conteúdo da construção subjetiva, qualificando-a com base em preceitos socioculturais: enquanto, em (7a) e (7b), expressa um julgamento avaliativo acerca do conteúdo dos estados-de-coisas encaixados, em (7c), expressa um julgamento deôntico de um estado-de-coisas, passível de ser realizado por um agente moralmente responsável como uma obrigação. Já em (7d), o conteúdo proposicional encaixado é epistemicamente qualificado como possível, com base em crenças e conhecimento de mundo do usuário da língua, o que o descompromete da verdade que enuncia. Em termos cognitivos, a cena emoldurada em (7a) leva à topicalização da própria construção subjetiva, por seu conteúdo ser mais saliente no atendimento aos propósitos do ato comunicativo, enquanto, nas demais ocorrências, ganham relevo comunicativo o próprio julgamento e a cena emoldurada na construção encaixada (LANGACKER, 1995).

Ainda de acordo com o quadro 2, os padrões construcionais em (b), integrantes da categoria prototípica, particularizam CCS com matrizes epistêmica ou avaliativa, não somente pela forma, mas também pelas funções discursivo-pragmáticas que elas cumprem no ato comunicativo, como mostram as ocorrências de (1) a (3) e as de (8) a (10) dadas a seguir.

- (8) Tipo-1: CCS com matriz avaliativa e epistêmica sem topicalização
- a. [[*num foi **fácil***]_{MAT.AV.} [*a gente passá(r) esses onze anos*]_{SUBJ.}]
[AC-133; L. 70]
- b. *naquela época* [[**parece**]_{MAT.EPIST.} [*que tudo era mais fácil né?*]_{SUBJ.}]
[AC-082; L.151]
- (9) Tipo-2: CCS com matriz avaliativa e epistêmica com topicalização Sujeito
- a. como se faz é:: pra cuidá(r) de tanta planta já que [[**você parece**]_{MAT.EP.} [*que tem um amor tão grande por isso*]_{SUBJ.}]
= [[**parece**]_{MAT.EP.} [*que você tem um amor tão grande por isso*]_{SUBJ.}]
[AC-114; L.456]
- b. [[*o namoro*]_{SUBJ.TOP.} [**é difícil**]_{MAT.AV.} [*pra andá(r) pra frente né?*]_{SUBJ.}]] ... *eu a/ eu penso assim*
= [[**é difícil**]_{MAT.AV.} [*para o namoro andar pra frente*]_{SUBJ.}]]
[AC-046, L. 414]
- (10) Tipo-3: CCS com topicalização de Objeto
- a. [[*toalha*]_{OBJ.TOP.} [**é complicado**]_{MAT.AV.} [*pa dobrá(r)*]_{SUBJ.}]
= [[**é complicado**]_{MAT.AV.} [*pra dobrar toalha*]_{SUBJ.}]]
[AC-016, L. 360]

Herdando traços das CCS prototípicas, construções matrizes impessoais dos Tipos-1 e 2 são formadas por predicados tanto avaliativos (*fácil, difícil, complicado*) quanto epistêmicos (*parecer*), ao passo que as do Tipo-3, somente por predicados matrizes avaliativos. Outro aspecto que as diferencia diz respeito à ordenação sintática dos constituintes argumentais da construção subjetiva. Apesar de, nos três tipos, ser preservada a relação semântica de predicação entre o predicado da construção subjetiva e seus argumentos Sujeito e/ou Objeto, uma ruptura no arranjo convencional entre eles é observada nas CCS dos Tipos-2 e 3. Por razões discursivas e estruturais, Sujeito ou Objeto assumem posição pré-verbal, típica de Sujeito, na construção matriz impessoal, sem que isso leve a problema de interpretação semântica. Essa propriedade, em particular, é motivada por traços de herança advindos da forma e da função de construções argumentais que, na rede mais ampla, são mais esquemáticas e de ordem superior ao nível em que se encontram CCS, como se verá mais adiante. Tal traço diz respeito à preservação de propriedades argumentais da construção [ArgSuj], que, na rede de construções simples e complexas, tende a assumir sempre posição pré-verbal não-marcada (cf. (5) e (6)). Em construções prototípicas de CCS em rede, uma mesma posição pré-verbal encontra-se disponível à esquerda de construções com predicados matrizes impessoais, como em

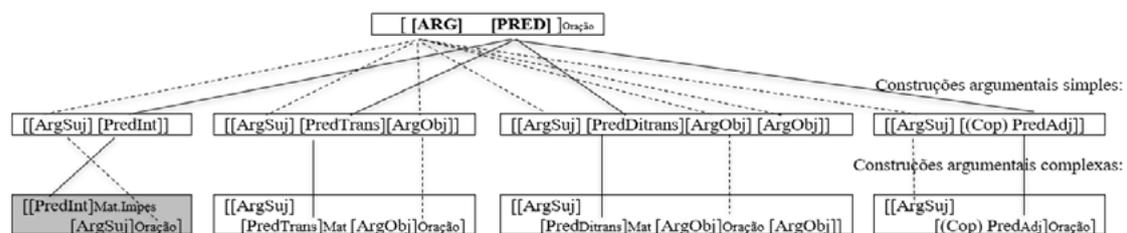
(7), e pode vir a ser ocupada por qualquer argumento com função de tópico (cf. (9) e (10)). Assim, parece mesmo inócua a discussão da primazia entre as funções Tópico e Sujeito do constituinte que ocorre à esquerda da construção matriz, pela simples contingência de ele ocorrer em posição pré-verbal.

No passo desses argumentos, não se deve ignorar, entretanto, que a forma dos padrões construcionais dos Tipos-2 e 3 pode ter algum impacto na estruturação das CCS, na medida em que se torna possível distinguir padrões mais e menos gramaticalizados no processo de combinação de suas subpartes. A rotinização de padrões mais gramaticalizados pode promover uma neanálise de suas subpartes, motivada por processo de analogização ao padrão genérico das construções $[[\text{ArgSuj}][\text{Pred}]]$, de forma a se restabelecer a sistematicidade da língua em que Sujeitos nominais referenciais tendem a preceder o predicado a que se ligam por razões de topicalidade (cf. (5a), (5b), (6a), (6b)).

Rede de herança de construções argumentais simples e complexas

Com base nas análises, postula-se, para CCS (em destaque), a participação em uma ampla rede de herança de construções argumentais, como mostrado na figura 2, a seguir, uma rede meronímica de partes-todo com relação múltipla de herança (BARÐDAL; GILDEA, 2015).

Figura 2. Rede meronímica de construções argumentais



Fonte: Elaboração própria

Conforme se observa na figura 2, a rede de construções argumentais é estruturada em três níveis: (i) o esquema genérico $[[\text{Arg}] [\text{Pred}]]\text{oração}$ é lexicalmente aberto e determina a regularidade do sistema, por constituir uma abstração das construções de nível mais baixo; suas subpartes $[\text{Arg}]$ e $[\text{Pred}]$, como construções independentes, estabelecem entre si relação semântica de predicação; (ii) o segundo nível abriga construções com menor grau de esquematicidade, para dar conta dos diferentes tipos de construções argumentais simples (intransitivas, transitivas, ditransitivas e predicativa); a construção $[\text{Pred}]$ determina a estrutura argumental da construção oracional mais ampla pela função que tem de predicar sobre a construção $[\text{Arg}]$; as construções $[\text{ArgSuj}]$, $[\text{ArgObj}]$ e $[\text{Pred}]$ são construções sintagmáticas lexicalmente abertas; (iii) no último nível, se situam as

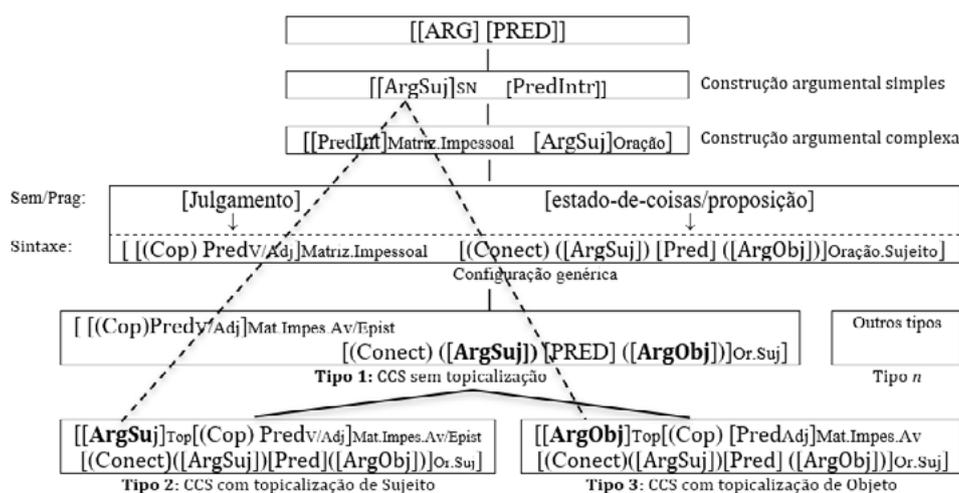
construções argumentais complexas, com grau menor de esquematicidade, em relação às construções do nível anterior, porque alguma subparte, [ArgSuj], [ArgObj] ou mesmo [Pred], com função predicativa, são construções oracionais, que, recursivamente, se instanciam obedecendo-se ao esquema genérico da rede.

Por fim, na configuração da rede, construções simples e complexas correspondentes herdam traços semânticos da relação de predicação representada no nível esquemático mais alto; traços de herança entre os dois níveis mais baixos se verificam em relação aos mesmos tipos sintático-semântico de predicado das construções e em relação à equivalência funcional, nos diferentes tipos de construção, entre subpartes construídas como sintagma e subpartes construídas como oração.

Rede de herança de construções complexas subjetivas

Da organização da rede mostrada na figura 2, cabe observar ainda que também tornam assimétricas as construções argumentais propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas de suas subpartes, tais como, posição na construção, tipos semânticos de predicados e distribuição de informação (topicalidade) da própria subparte e de seus constituintes internos. Tais propriedades, não relevantes na estruturação da rede mais ampla, são particularidades que devem ser consideradas na investigação própria de cada tipo de construção, como é o caso das CCS, que, em destaque na rede meronímica, segue detalhada na figura 3, em uma rede taxonômica de relação partes-parte (BARÐDAL; GILDEA, 2015), considerando as análises já desenvolvidas em subseção própria anterior.

Figura 3. Rede taxonômica de construções complexas subjetivas



Fonte: Elaboração própria

Expandindo a rede apresentada na figura 2 para, agora, focalizar a participação de CCS, o nível a partir do qual sua rede hierárquica se estabelece claramente reflete princípios cognitivos de organização em rede (cf. (4)), que assim se explicitam: (i) num nível superior, localiza-se o padrão esquemático mais geral de CCS prototípicas; (ii) no nível intermediário, situa-se o esquema de CCS com matriz epistêmica ou avaliativa, sem topicalização de constituintes argumentais (construções de Tipo-1); (iii) no mesmo nível mais baixo da rede, arranjam-se os padrões de CCS com Sujeito topicalizado em construções matrizes epistêmicas e avaliativas (construções de Tipo-2) e de CCS com Objeto topicalizado (Tipo-3) em construções matrizes somente avaliativas, ambos os tipos herdando traços de herança da construção mais esquemática [[ArgSuj][PredInt]], que motiva, nas CCS, [ArgSuj] e [ArgObj] ocorrerem à esquerda da construção matriz impessoal, por processo de analogização com a posição de [ArgSuj] topicalizado.

Conclusão

Com base no esquema de predicação [[Arg] [Pred]], totalmente abstrato, procurou-se traçar uma rede de construções argumentais, simples e complexas, para nela situar as CCS, expandidas em três níveis: (i) um nível esquemático geral, formulado para CCS prototípicas; (ii) um nível intermediário, para CCS com matrizes impessoais epistêmica ou avaliativa, sem topicalização de constituinte; (iii) um nível mais baixo, para dois subesquemas de topicalização de constituinte argumental, um para topicalização de Sujeito em matriz epistêmica ou avaliativa, e outro para topicalização de Objeto em matriz somente avaliativa. Evidencia-se, assim, que a hierarquização proposta para os padrões de CCS assenta-se em princípios cognitivos relevantes para formação de redes construcionais, assim interpretados:

(i) sob o *Princípio da motivação maximizada*, todos os tipos de CCS (Tipos-1, 2 e 3) encontram-se sintaticamente relacionados pela projeção de traços da construção esquemática mais geral [[Arg] [Pred]], cujas subpartes mantêm entre si relação semântica de predicação.

(ii) o *Princípio de não-sinonímia* revela que divergências sintáticas e equivalência semântica entre as construções do Tipo-1 e as dos Tipos-2 e 3 (de níveis diferentes na rede) refletem distinções pragmáticas, relacionadas à estrutura de informação de [ArgSuj] e [ArgObj] da construção encaixada; entre construções dos Tipo-2 e 3 (de mesmo nível na rede), divergências sintático-semânticas (como tipo de constituinte argumental e tipo semântico de matriz) refletem equivalência pragmática, relacionada à estrutura de informação e à saliência cognitiva, que justificam [ArgSuj] e [ArgObj] ocorrerem em posição de tópico na construção matriz impessoal.

(iii) na base do *Princípio do poder expressivo maximizado* está o fato de diferentes padrões de CCS se encontrarem ligados numa mesma rede, porque o inventário desses padrões é maximizado para atender a propósitos comunicativos: se, na cena emoldurada na

construção encaixada, nenhum constituinte argumental é comunicativamente saliente, a própria construção pode ou não ser topicalizada (construções prototípicas e construções do Tipo-1); se um dos participantes é comunicativamente saliente, ele assume propriedade tópica dentro do complexo oracional (construções dos Tipos-2 e 3);

(iv) por fim, o *Princípio da economia maximizada* explica o fato de CCS de diferentes padrões (Tipos-1, 2 e 3) poderem ser representadas em acordo com o padrão esquemático [[Arg][Pred]] mais amplo da rede de construções, que, pela sua produtividade na língua, sanciona construções simples e complexas de graus variados de esquematicidade, como são os casos de CCS, que, independentemente de tipos específicos de construção matriz e encaixada, tendem a preservar traços de forma e significado/função de construções de níveis mais altos na rede.

Em última análise, a disposição de construções em rede, como a aqui apresentada, revela que quanto mais alto o nível em que a construção se encontra, maior seu grau de esquematicidade, uma abstração de padrões específicos de níveis mais baixos, explicativa da variação e da gradiência de padrões encontrados em eventos de uso efetivo da língua. Prova-se, assim, a adequação da abordagem construcional também para o tratamento de construções complexas, uma agenda de pesquisa ainda a ser mais bem explorada dentro dos *MBU*, para dar conta de complexos oracionais de tipos distintos.

REFERÊNCIAS

BARLOW, M.; KEMMER, S. Introduction: a usage-based conception of language. In: BARLOW, M.; KEMMER, S. (ed.). *Usage based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2000. p. 7-25.

BARÐDAL, J.; GILDEA, S. Diachronic construction grammar: epistemological context, basic assumptions and historical implications. In: BARÐDAL, J. et al. (ed.). *Diachronic construction grammar*. Philadelphia: John Benjamins, 2015. p. 1-50.

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha e Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CROFT, W. *Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIK, S. C. *The Theory of Functional Grammar*. Part 2. Complex and derived constructions. [Kees Hengeveld (ed.)]. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. v. 1 e 2. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, T. *A compreensão da gramática*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha, Mário Eduardo Martelotta e Felipe Albani. São Paulo: Cortez/Natal: EDUFRRN, 2012.

GIVÓN, T. Topic, pronoun and grammatical agreement. In: LI, C. (ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976. p. 149-188.

GOLDBERG, A. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, n. 5, p. 219-224, 2003.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago of University Press, 1995.

GONÇALVES, S. C. L. O estatuto variável de construções com e sem alçamento: uma abordagem sociofuncionalista. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 1291-1321, 2017.

GONÇALVES, S. C. L. Posição de sujeito e objeto em construções complexas subjetivas. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. esp., p. 192-215, 2016.

GONÇALVES, S. C. L. Orações completivas em posição argumental de sujeito e o alçamento a sujeito sob perspectiva funcional. In: HORA, D.; PEDROSA, J.; LUCENA, R. (org.). *ALFAL 50 anos: contribuições para os estudos linguísticos e filológicos*. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 367-417.

GONÇALVES, S. C. L. Orações subjetivas e mudança de padrões na história do português. In: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 93-118.

GONÇALVES, S. C. L. Orações subjetivas: variância e invariância de padrões na fala e na escrita. *Revista da Abralín*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 87-111, 2011.

GONÇALVES, S. C. L. Aspectos da subordinação sentencial sob uma perspectiva diacrônica: o caso das orações em posição argumental de sujeito. In: CASTILHO, A. T. (org.) *História do português paulista*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. p. 585-594.

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: 20 jan. 2020.

GONÇALVES, S. C. L. Orações subjetivas e teoria dos protótipos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 183-196, 2001.

GONÇALVES, S. C. L.; OLIVEIRA, T. P. Por uma abordagem de construções complexas em perspectiva construcional. *Working papers em linguística*, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2020 [no prelo].

GONÇALVES, S. C. L.; SOUSA, G. C.; GALVÃO, V. C. C. As construções subordinadas substantivas. In: NEVES, M. H. (org.). *A construção das orações complexas*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-121.

KATO, M. A.; MIOTO, C. A inexistência de sujeitos oracionais. *Laços*, Rio de Janeiro, p. 61-90, 2000.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. Raising and transparency. *Language*, v. 71, n. 1, p. 1-62, 1995.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄGER, G.; VEENSTRA, T. (ed.). *Variation, Selection, Development – Probing the Evolutionary Model of Language Change*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Ênfases no ensino de escrita: tema, estilo e construção composicional em livros escolares de português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2655>

Cristian Henrique Imbruniz¹

Resumo

Este trabalho apresenta a análise de propostas de escrita de dezesseis livros escolares de português publicados no período de 1930 a 2002, no Brasil. Descartando qualquer suposição de que a noção de gênero do discurso (BAKHTIN, 2016) tenha sido mobilizada como instrumento didático naqueles livros, as propostas são descritas com base no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional, elementos do gênero de discurso utilizados como ferramentas teórico-metodológicas, aqui apresentadas na análise do livro *Português para o ginásio*, de Cretela (1948). O objetivo do trabalho foi determinar qual desses elementos é o mais enfatizado nos livros do período. Os resultados indicam que, entre 1930 e 1960, predominou a ênfase no conteúdo temático e, a partir de 1970, na construção composicional.

Palavras-chave: livros escolares; escrita; propostas de escrita; dialogismo.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; imbruniz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6506-9285>

Emphasis on teaching writing: thematic content, style and compositional structure in Brazilian Portuguese textbooks

Abstract

This work presents the analysis of the writing proposals from sixteen Portuguese textbooks. Those books were published between 1930 and 2002, in Brazil. Discarding any supposition that the notion of *speech genre* (BAKHTIN, 2016) may be used as didactic instrument in those books, the writing proposals are described according to thematic content, style and compositional structure, *speech genre* elements used as theoretical-methodological tools, here presented in the analysis of *Português para o ginásio*, a textbook by Cretela (1948). The aim of this work is to determine which of those elements is the most emphasized on the textbooks of the period. The results indicate that, between 1930 and 1960, prevailed the emphasis on thematic content and, from 1970 onwards, on compositional structure.

Keywords: textbooks; writing; writing proposals; dialogism.

Introdução

Em dissertação de mestrado (IMBRUNIZ, 2019), intitulada *Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)*, estabeleço elementos para uma *memória discursiva* do ensino de escrita, apreendida a partir da investigação de livros do período de 1930 a 2002, destinados ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário brasileiro (atual nono ano do ensino fundamental 2). Para tanto, analiso oito livros escolares de português destinados a esse nível de ensino, tendo selecionado um livro para cada década iniciada no período recortado (um livro para 1930, um para 1940 e assim sucessivamente, até 2002). No presente artigo, as ideias desenvolvidas dão sequência ao que foi discutido na dissertação, da qual foram aproveitados alguns trechos.

Para chegar aos oito livros escolares que compõem o *corpus* final da pesquisa em questão, estabeleci dois critérios de seleção do material. Ao primeiro, chamei *critério autoral-editorial*, cuja aplicação visava encontrar e, em seguida, selecionar, dezesseis livros escolares, considerando-se os dados de produção/circulação/recepção dos livros, tais como número de edição, tiragem, casa editorial, autor, dentre outros. Como esses dados editoriais são, frequentemente, encontrados de forma esparsa e pouco sistematizada, em trabalho anterior (IMBRUNIZ, 2018), defendo que sejam tomados em estado de *ruína*², pois penso que são como dados em *ruína* que podem ser capturados no *acontecimento*

2 Em Imbruniz (2018, 2019), tomo emprestado o termo *ruína* de Corrêa (2006), que o emprega para apreender vestígios da presença de certos gêneros em outros. Aplicada a dados editoriais

discursivo (PÊCHEUX, 2015) da produção/circulação/destinação dos livros escolares. Reunidos e interpretados os dados editoriais em *ruína*, foi possível obter elementos suficientes para encontrar, em documentos específicos³, livros escolares que pudessem ser considerados como mais expressivos de cada década, mesmo que a escolha fosse sempre relativa aos critérios estabelecidos e, portanto, não chegasse nunca ao “dado limite”, isto é, não chegasse a encontrar, de modo absoluto, “o” livro mais representativo.

Ao segundo critério, chamei *enunciativo-discursivo*⁴, e sua aplicação visava descrever e organizar os dezesseis livros escolares selecionados pelo primeiro critério. Finalmente, por meio da síntese entre os dois critérios apresentados, selecionei oito desses dezesseis livros, correspondentes às oito décadas iniciadas no período.

É justamente do *critério enunciativo-discursivo* que trato neste trabalho. Como ficou dito, para *descrever* as propostas de escrita de livros escolares de português, proponho, como ferramenta teórico-metodológica, os elementos do gênero discursivo bakhtiniano, a saber, conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2016), verificando, em cada proposta de escrita, qual desses elementos foi o mais enfatizado. Um dos interesses dessa abordagem é a possibilidade que esses elementos abrem – por serem constitutivamente dialógicos, a exemplo do próprio *gênero do discurso* – de explorar o fato de que eles são também marcados sócio-historicamente.

A propósito, contra a frequente crítica do cunho descritivista das pesquisas sobre livros escolares, esclareço o sentido que dou a “descrever” neste trabalho. Com a aplicação do critério *enunciativo-discursivo*, não pretendo reproduzir elementos da estrutura externa e interna ou do conteúdo dos livros escolares. Pelo contrário, ao descrever as propostas de escrita pela observação dos três elementos do gênero do discurso, pretendo captar o movimento que, sócio-historicamente, atua na elaboração dessas propostas e no próprio ensino da escrita.

de preservação irregular, a noção de *ruína* os considera não só por sua incompletude, mas por sua “eficácia como fonte histórica”, pois são um “aspecto positivo de um dado (textual-discursivo ou não)”, o qual, mesmo que incompleto, permite recuperar uma história (CORRÊA, 2006, p. 209).

3 Refiro-me às listas de livros aprovados, entre 1938 e 1961, pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), às listas de livros recomendadas, entre 1985 e 2005, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aos livros disponíveis em dois acervos específicos, o da Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação, da USP (BLD-USP) e o do acervo da Companhia Editora Nacional, do Centro de Memória e Pesquisa Histórica, da UNIFESP (CMPH-UNIFESP).

4 Em Imbruniz (2018), o segundo critério é chamado *linguístico-discursivo*. Optei posteriormente por chamá-lo *enunciativo-discursivo*, já que a referência ao aspecto linguístico, embora sempre presente na enunciação e no discurso, poderia gerar confusão quanto ao alcance pretendido, que é o do fenômeno linguístico em seu uso concreto (em enunciação) e de sua relação com a história (no discurso).

O objetivo deste artigo é, portanto, determinar qual desses elementos é o mais enfatizado nos dezesseis livros selecionados no período entre 1930 e 2002, em diálogo com uma perspectiva teórica, no caso fundada no campo dos estudos discursivos, em especial, da Análise do discurso francesa e da Análise dialógica do discurso, como é conhecida, no Brasil, a contribuição de Bakhtin e do Círculo. Desse objetivo geral, decorrem dois objetivos específicos, a saber: (i) verificar a aplicabilidade dos elementos do *gênero do discurso* como ferramenta analítica rigorosa para livros escolares de diferentes períodos; e (ii) chegar a tendências quanto ao ensino de escrita no período compreendido entre 1930 e 2002.

Para cumprir com esses objetivos, apresento, como informação teórica prévia, os elementos do *gênero do discurso*, defendendo o caráter dialógico de cada um deles. Em consonância com os objetivos específicos, discuto, em seguida, os resultados da pesquisa de mestrado, buscando indicar, no tratamento do livro *Português no ginásio*, de José Cretela (1948) – pertencente ao *corpus* da pesquisa –, o modo de análise e as especificidades que cada obra pode apresentar.

O dialogismo nos elementos do gênero discurso

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin diferencia a oração (unidade da língua) do *enunciado concreto* (unidade da comunicação discursiva⁵), considerando que os enunciados são “concretos, únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11), mantendo, portanto, relação com outros enunciados já proferidos e, também, antecipando a possibilidade de proferimento de certos outros enunciados. A oração, segundo o autor, “não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios” (BAKHTIN, 2016, p. 33). Pelo contrário, a oração teria contato somente com outras orações, carecendo da capacidade de determinar uma resposta.

Com a distinção entre *enunciado concreto* e oração, dentre outras coisas, Bakhtin estabelece o *dialogismo* como constitutivo da linguagem verbal, na medida em que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Ainda segundo o autor, os *enunciados concretos* são reflexo de condições específicas dos campos de atividade humana nos quais são engendrados, tomando formas *relativamente estáveis*, chamadas *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), indissoluvelmente constituídos

5 Para os leitores brasileiros, consolidou-se a tradução “comunicação verbal”, presente no volume publicado pela Martins Fontes, em 1992 e em 1997, feita a partir do francês. Neste artigo, porém, para fins de atualização, adoto a tradução publicada pela Editora 34, feita diretamente do russo, em que aparece “comunicação discursiva” em lugar de “comunicação verbal”.

por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses três últimos elementos refletem, efetivamente, as condições e especificidades de cada campo de atividade humana, de tal modo que se pode verificar, em cada um deles, a constituição do *dialogismo*.

De saída, interessa destacar que as definições de Bakhtin para cada um dos elementos do *gênero do discurso* fogem à sua apreensão mais comum. Começo pelo estilo. Quando tratada pela estilística tradicional, a noção de estilo se orienta pela individualidade. Não é raro pensar que o estilo, principalmente quando se fala em produção artística, é individual e, de certo modo, caracteriza o artista. No caso do enunciado concreto, o estilo não está na intencionalidade do enunciador, mas funciona como um epifenômeno e produto complementar do uso da língua (BAKHTIN, 2016). O estudo do estilo deve, portanto, basear-se no estudo preliminar dos *gêneros do discurso*, tomando em conta toda a sua diversidade. Bakhtin (2016, p. 19) afirma que “até hoje a estilística da língua careceu de semelhante base”, e conclui, “daí a sua fraqueza”.

O estilo, considerado como epifenômeno e produto complementar do uso da língua, abdica da individualidade como força motriz para privilegiar a característica dialógica que descreve o funcionamento da linguagem verbal em Bakhtin. Em outros termos, não é a individualização que constitui o estilo de um gênero discursivo, mas um movimento dialógico que opera na regulação do enunciado e do gênero. Segundo Bakhtin (2016, p. 59), “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado”.

Feitas essas especificações para a noção de estilo, passo para a de construção composicional. Na mesma direção do estilo, ela não corresponde a nenhuma prescrição no que se refere à forma de um *gênero do discurso*. A construção composicional obedece ao mesmo funcionamento dialógico da linguagem verbal e, por isso, caracteriza-se por se constituir como produto de relações dialógicas. Bakhtin (2016, p. 63) acrescenta que perguntas como “A quem se destina o enunciado?”, “Como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários?”, “Qual é a força e a influência deles no enunciado?” são fundamentais para se pensar a construção composicional. Os gêneros trariam, nesse sentido, construções composicionais híbridas, já que, considerado o destinatário, um dado gênero pode ser mais bem recebido caso se aproxime de tal outro e, portanto, de tal outra construção composicional. O que está em jogo nesse modo de compreender a construção composicional é a assunção do reinvestimento do diálogo (CORRÊA, 2013) como maneira de observar a dinamicidade do gênero, que pode ser apreendida pelas relações intergenéricas. Mais uma vez, portanto, é pela afirmação da dialogia e da relação com o outro que a construção composicional atua na constituição do *gênero do discurso*.

A direção da reflexão feita sobre o estilo e a construção composicional se mantém para o conteúdo temático. Este só pode ser apreendido se considerado dentro de uma perspectiva dialógica. Não se trata simplesmente de responder à pergunta “Qual é o objeto de sentido?”, mas de verificar a circulação de um tema (e como ele é afetado) por diferentes campos de atividade humana e, também, as conexões estabelecidas entre diversos temas, os quais, circulando por diferentes campos, compõem o conteúdo temático de um gênero discursivo, mesmo estando associados a um campo diferente do gênero inquirido quanto ao seu objeto de sentido.

A partir dessa breve recapitulação, pode-se sugerir que a conformação do *gênero do discurso* atende ao movimento da (sua) história e que seus três elementos estão também atrelados ao movimento dialógico da linguagem e, portanto, aos campos de atividade humana e à história. Parece, pois, pertinente levantar a seguinte hipótese: é possível detectar tendências no ensino de escrita em livros escolares de português num dado período de tempo, no caso, entre 1930 e 2002, desde que observemos, num nível que escapa à vontade ou à idiosincrasia do seu autor empírico, o modo como esses três elementos, individualmente ou em conjunto, são enfatizados nas propostas de ensino de escrita; ou seja, o modo como se chegaria, pela via do *enunciado concreto* (BAKHTIN, 2016), à singularidade histórica de cada um desses livros, a fim de estabelecer categorias suficientemente fortes para detectar tendências no ensino de escrita.

Não assumo, portanto, os elementos do *gênero do discurso* como um modo de classificação de gêneros, de propostas de escrita ou de livros escolares. Pelo contrário, assumo-os como uma possibilidade de reencontrar o histórico, de forma sistemática, nas propostas de escrita de diferentes períodos. A captura do movimento que, sócio-historicamente, atua na elaboração das propostas de escrita dos livros escolares e no próprio ensino de escrita é um aspecto fundamental da ferramenta analítica que proponho, permitindo oferecer uma análise dessas propostas e de suas ênfases quanto à conjuntura sociopolítica de sua publicação. Entendo que a delimitação de uma conjuntura sociopolítica se dá pela consideração da instauração histórica (bem-sucedida ou não) do social no político. Uma conjuntura sociopolítica supõe, portanto, a necessária consideração da historicidade do social nas intervenções aparentemente apenas organizacionais, mas que, de fato, atuam para impor, manter ou retirar poder de diferentes instâncias sociais, o que, no caso do ensino, pode ser constatado nos pontos visíveis desse *iceberg*, tais como nas ordenações jurídico-administrativas (reformas educacionais e toda a espécie de documentos oficiais, incluindo leis, currículos e critérios institucionais de avaliação de livros escolares) e, como defendo aqui, também na produção de livros escolares e em suas propostas de ensino e de ensino de escrita.

Busco, pois, conceber determinadas particularidades históricas de cada conjuntura como constitutivas das diferentes ênfases, de modo a estabelecer tendências gerais no ensino de escrita. Não se trata, portanto, de uma determinação de uma dada conjuntura que

poderia, sob a forma de um fator externo, afetar uma dada escolha no tipo de ênfase das propostas de escrita de um livro escolar. Não se trata – menos ainda – de uma associação mecanicista que atribuisse essas escolhas à contemporaneidade de um acontecimento sociopolítico de relevo ou à coincidência temporal entre a data de publicação do livro e a publicação de um documento oficial. Afasto, portanto, qualquer possibilidade de justificação daquelas ênfases como ligadas, de forma imediata, com uma reforma educacional ou com uma ruptura política. Ao contrário, assumo que a intervenção de uma conjuntura sociopolítica se dá pela instauração do social – o histórico-social – no político. Desse modo, assumindo a necessária consideração de uma “história social dos textos” na constituição do *arquivo*, tal como proposto por Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170), procuro observar as ênfases nas propostas de escrita como marcos de posicionamentos historicamente determinados.

Tendências do ensino de escrita (1930-2002): 16 livros escolares de português

Conforme mostra o quadro 1⁶, segundo o *critério enunciativo-discursivo*, foram analisados 16 livros escolares.

Antes de apresentar os dados e os resultados da análise sob a forma de tendências gerais para o ensino de escrita, faço uma observação quanto a possíveis sugestões de anacronismo na aplicação da ferramenta de análise proposta. Naturalmente, sua aplicação não tem por objetivo encontrar elementos de uma teoria dialógica da linguagem em autores de livros escolares de português. Deve-se observar que o *critério enunciativo-discursivo* utiliza os elementos do *gênero do discurso* como ferramenta de análise, verificando, em cada proposta de escrita, qual(is) desse(s) elemento(s) foi o mais enfatizado. É importante lembrar, porém, que utilizá-los metodologicamente na operacionalização da análise nada tem a ver com buscar qualquer tipo de aplicação prática desses conceitos por parte dos autores desses livros de português.

No total, os 16 livros apresentam 544 propostas de escrita, nas quais identifiquei, individualmente, a ênfase dada a um único ou a combinações dos elementos do *gênero do discurso*. Como era de esperar, há idiosincrasias no material, das quais destaco a que considero principal: o fato de que alguns livros apresentam muito mais propostas de escrita do que outros, fazendo com que suas ênfases predominem no conjunto geral com força de tendência. Todavia, esse problema serve como um primeiro índice para análise. A maioria dos livros, se não todos, que oferecem mais de 50 propostas de escrita foram publicados até o fim da década de 1960. Os livros publicados a partir de 1970 tendem a apresentar, no máximo, 30 propostas, no mais das vezes, sem chegar a 20 delas, com

6 Considere-se: CT: Conteúdo temático; Est: Estilo; e CC: Construção composicional, bem como suas combinações.

apenas uma exceção, o livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Prates, que oferece 41 propostas e foi publicado em 1984.

Quadro 1. Distribuição dos elementos do *gênero do discurso* (1930-2002)

Livro/Ano	CT	Est	CC	CC/E	CC/CT	E/CT	T
Método de redação, de Góes (1930)	0	0	0	0	68	0	68
O nosso idioma, de Freitas (1938)	67	0	0	0	54	0	121
Português para o ginásio, de Cretela (1947)	14	0	3	13	5	0	35
Curso de português, de Barros (194?)	29	0	4	1	2	2	38
Quarto livro de português, Costa (1950)	14	0	2	2	3	0	21
Português ginásial, de Luz (1951)	2	0	0	0	3	0	5
Português, de Cegalla e Rocher (1964)	75	0	0	2	5	0	82
Português através de textos, de Soares (1969)	9	1	0	2	1	2	15
Ativ. de comunicação em língua portuguesa, de Sargentim (1974)	4	0	1	3	6	1	15
Português dinâmico, de Siqueira e Bertolin (197?)	16	0	5	0	6	1	28
Reflexão e ação em língua portuguesa, de Prates (1984)	6	0	6	2	25	2	41
Linguagem, leitura e produção de texto, de Megale e Matsuoka (1984)	4	0	5	1	2	0	12
Análise, linguagem e pensamento, de Heiler e Cócó (1993)	1	0	6	3	7	0	17
Linguagem nova, de Faraco e Moura (1993)	4	0	7	3	3	1	18
Português: texto e voz, de Tesoto (2002)	7	0	2	1	3	0	13
Português: leitura, gramática e produção, de Sarmiento (2002)	3	1	5	1	5	0	15
Total	255	2	46	34	198	9	544

Fonte: Elaboração própria

Chama a atenção, no conjunto de dados do quadro 1, a predominância da ênfase no conteúdo temático e no conteúdo temático associado à construção composicional. Dentre as 544 propostas analisadas, 251 enfatizavam o conteúdo temático e 198 o conteúdo temático associado à construção composicional. Esses valores correspondem quase à totalidade das propostas, mas a análise detida revela particularidades. Quanto

à ênfase no conteúdo temático, pode-se dizer que ela é predominante de 1930 a 1960. Nesse mesmo período, predominava, também, o que venho chamando de *propostas-sintagma*, isto é, propostas de escrita em que há um ou mais sintagmas nominais, com ou sem complementos ou modificadores, determinando um tema específico, precedido(s) de um comando de exercício marcado por ruptura sintática, na forma de descrição da tarefa a ser realizada, como em “Tema para redação: saudade” (CEGALLA, 1966, p. 81). No caso do último exemplo, “tema para redação:” seria a descrição da tarefa a ser realizada e “saudade” a proposta-sintagma propriamente dita. A grande frequência desse tipo de proposta nos livros publicados entre 1930 e 1960 levaria ao estabelecimento de uma tendência para o período: a ênfase no conteúdo temático.

A ênfase no conteúdo temático associado à construção composicional pode ser explicada como um ponto de “tensão” que perpassa todo o período analisado, revelando o embate entre duas tendências no ensino de escrita. Por um lado, o predomínio da ênfase no conteúdo temático. Esse predomínio é inquestionável. No entanto, mesmo nas *propostas-sintagma*, impunha-se, por outro lado, alguma exigência ligada a traços composicionais, como, por exemplo, a exigência de *tipos textuais/gêneros escolares* específicos, como em “Tema para exercício de redação: dissertação: o sol” (FREITAS, 1938, p. 163). Essa ênfase conjunta sugere que, durante quase todo o período analisado, tomavam-se esses dois elementos como fundamentais para se ensinar a escrita, talvez porque sejam os que representem o que há de mais estável nos *gêneros do discurso*, destacadamente a construção composicional⁷.

Ainda a esse respeito, vale observar, no conjunto de dados, que, a partir de 1970, a ênfase no conteúdo temático começa a perder força, ao passo que o destaque na construção composicional, sozinho ou em conjunto com outro elemento, passa a crescer. É verdade que os índices são comparativamente baixos em relação ao destaque que o conteúdo temático teve em outras décadas. Isso, no entanto, pode ser explicado pela frequência relativamente baixa de propostas de escrita, que, a partir de então, passam a ser menos frequentes nos livros escolares de português, de modo geral. Talvez a queda no número de propostas seja explicada por mudanças gráfico-editoriais que aconteceram na década de 1970. Segundo Batista (1999), os livros escolares de português passaram a ser mais procedimentais e menos conteudísticos, consolidando o modelo hoje conhecido com seções de gramática, literatura e produção textual. Essa nova configuração pode ter concorrido para a diminuição do número de propostas de escrita, tornando-as mais “especializadas” (portanto, menos “genéricas” do que as inúmeras propostas-sintagma). Retenha-se, dessa breve discussão, que, embora não atinja números altos, a ênfase na construção composicional se torna a mais representativa nessa década.

7 No presente trabalho, não é possível desenvolver essa discussão em detalhes. Para um tratamento aprofundado, cf. Imbruniz (2019), parte I, capítulo 2; e parte II, capítulo 2.

A partir da distribuição da frequência das ênfases nos elementos do *gênero do discurso* presentes em dezesseis livros publicados entre 1930 e 2002, é possível afirmar que (1) entre 1930 e 1960, predominou o conteúdo temático, embora a construção composicional já despontasse como concorrente, mas ainda associada ao conteúdo temático; (2) a partir dos anos 1970 até 2002, o número de propostas de escrita passa a ser menor, mas é possível observar o crescimento proporcional da ênfase na construção composicional em detrimento do até então dominante conteúdo temático; e que (3) o estilo não teve um papel destacado nas atividades de produção textual sugeridas nos livros escolares analisados, embora, entre 1930 e 1960, note-se a dominância de uma concepção “beletrista” de língua, traduzida na ideia de língua como expressão estética e do texto literário como modelo a ser seguido (a esse respeito, cf. MEDEIROS, 2019). Em Imbruniz (2019, p. 171), defendo que a baixa ênfase no estilo nas propostas de escrita se deve ao fato de que ele já seria abordado nas seções de estudo gramatical, especialmente, de sintaxe, pois, entre 1930 e 1960, “é como se a sintaxe, o nível mais ‘alto’ de análise [gramatical], condensasse todo o conteúdo gramatical por meio de operações lógicas, através das quais se chegaria à escrita ou, pelo menos, se chegaria a favorecer a qualidade lógica e estilística da escrita”.

Observe-se, ainda, que, embora as mesmas ênfases permaneçam por longos períodos, como, por exemplo, aquela que é marcada pela construção composicional de 1970 a 2002, em cada momento, elas se pautam por razões sociopolíticas particulares. Basta observar que, na década de 1970, o predomínio da ênfase na construção composicional, baseada numa concepção de língua como instrumento de comunicação, não se dá pela mesma razão que, nos anos 1980, quando as contribuições da linguística começavam a ser sistematizadas e aplicadas na escola⁸. Observe-se que a concepção de língua como instrumento de comunicação está ligada ao projeto desenvolvimentista da ditadura militar brasileira – em especial, na década de 1970 –, como defende Soares (2002), e o esforço de aplicação do conhecimento gerado nas universidades, no caso, o das ciências da linguagem, poderia ser atribuído à resposta a um clima de ressaca política durante a redemocratização, em que era preciso reagir aos anos de censura e ao regime de força – em especial, a partir da década de 1980 –, como, uma vez mais, aponta Soares (2002).

Dessa forma, pode-se afirmar que, conquanto a ênfase seja no mesmo elemento – a construção composicional –, ela se dá por razões diferentes. Por um lado, na década de 1970, como generalização de uma visão instrumentalista aplicada à linguagem, corolário do fortalecimento do projeto desenvolvimentista da ditadura militar para o qual, dentre outras variáveis, todas as coisas importavam pelo valor que pudessem representar como instrumento daquele projeto. Por outro lado, na década de 1980, como resposta crítica da sociedade, em especial, dos cientistas da linguagem, a essa mesma ditadura.

8 A esse respeito, cf. Soares (2002), em artigo sobre a história do português como disciplina curricular.

A contribuição da ferramenta analítica aqui utilizada é, pois, oferecer uma análise detida das propostas de escrita de livros escolares e de suas ênfases quanto aos elementos do *gênero do discurso*, assumindo que, ao aspecto verbal dessas ênfases, corresponde o fato de que elas são também constituídas pelo histórico-social que atravessa transversalmente uma conjuntura sociopolítica. Salvaguardado o reconhecimento de tendências gerais, é preciso lembrar, no entanto, que livros escolares podem negar ou repor tendências que lhe são anteriores, confirmar ou alterar aquelas contemporâneas a eles ou antecipar as que ainda estão por se constituir. Dito de outro modo, as tendências gerais detectadas na análise quantitativo-qualitativa não são estanques. Ao contrário, pode-se sugerir que, constituindo-se no processo discursivo, elas são marcadas pela diversidade de direções, o que se pode observar nas investigações de um livro escolar particular. Nessas análises particularizadas, constata-se – no caso deste trabalho, por meio do *critério enunciativo-discursivo* – ao mesmo tempo, tendências gerais (devidamente quantificadas), ao lado da convivência entre essas tendências gerais e especificidades relacionadas à própria obra, estas últimas apreendidas pela face qualitativa do mesmo critério.

O caso de *Português para o ginásio*, de José Cretela

O livro *Português para o ginásio* foi publicado em dois formatos pela Companhia Editora Nacional. Em 1945, foi publicado em volumes individuais, isto é, um para cada uma das quatro séries do ginásio. Essa publicação aparece nas listas da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)⁹ sob o número de processo 76.350-45. Importa destacar o número de processo, pois, analisando as listas, nota-se que, provavelmente, os dois últimos dígitos indicam a data de submissão do livro à Comissão. *Português para o ginásio* teria sido, pois, submetido em 1945 e teria tido a aprovação publicada em 1947. No entanto, ainda em 1947, esse livro escolar passou a ser publicado aos pares, isto é, um volume para a 1ª e a 2ª série ginasiais e outro para 3ª e 4ª série ginasiais. Essa publicação aparece nas listas da CNLD¹⁰ sob o número de processo 46.258-47. Teria sido, portanto, submetida à Comissão em 1947 e teria tido a aprovação publicada em 1950.

Como o volume selecionado para este trabalho é duplo, para 3ª e 4ª séries, tomo 1947 como data de publicação da 1ª edição. No acervo da Nacional (CMPH-UNIFESP), só foram conservadas as *fichas de circulação* dos volumes duplos, cujo registro começa em 1947. Na verdade, vale observar que o formato que prosperou e fez bastante sucesso foi, justamente, o de volumes duplos, pois representa ganhos para a editora (produz-se um único volume para duas séries, gastando menos material e mão de obra) e para os alunos e suas famílias (compra-se somente um livro a cada duas séries).

9 Lista publicada no Diário Oficial da União, ano LXXXVI, nº 271, em 24 de novembro de 1947.

10 Lista publicada no Diário Oficial da União, ano LXXXIX, nº 186, em 12 de agosto de 1950.

Português para o ginásio foi reeditado entre 1947 e 1962. Nesse intervalo, o conjunto, como um todo, atingiu 812.000 exemplares, sendo que 528.000 correspondiam ao volume de 1ª e 2ª séries e 284.000 correspondiam ao volume de 3ª e 4ª séries¹¹. Tal disparidade pode ser explicada pelo alto índice de evasão no ensino secundário (sobre o problema da permanência das classes baixas na escola pública na década de 1940, cf. FREITAS; BICCAS, 2009). De todo modo, *Português para o ginásio* foi um sucesso editorial, chegando a quase 1 milhão de exemplares e circulando por cerca de 15 anos. Analisando os dados apresentados, pode-se considerá-lo como um dos livros escolares de português mais expressivos da década de 1940.

Na edição de 1948, com que trabalho, a parte do livro dedicada à 4ª ginásial se divide em 72 lições e em 3 unidades gramaticais, a saber, (1) Palavra: vocábulo e termo, (2) Indo-europeu e latim; e (3) Estudo breve e elementaríssimo de fonética histórica. O mesmo intertítulo “unidade” organiza o livro em dois níveis.

Num primeiro nível, no corpo do texto, a “unidade” (I, II ou III) corresponde a uma das seções de cada lição. Nas 72 lições, as seções se organizam em torno de um texto base, geralmente uma carta, e, com alguma variação, estão ordenadas da seguinte maneira: (1) Texto; (2) Vocabulário; (3) Unidade I (II ou III); (4) Para bem redigir cartas; (5) Exercícios; e (6) Biografia. Chama a atenção a seção (4), que se estende por toda a Unidade I. Em pequenos passos, o autor ensina como redigir bem uma carta (o que é uma carta, como preencher o envelope, tipos de carta etc., enfatizando, sobretudo, elementos estilísticos e composicionais). Voltarei a ela mais adiante.

Num segundo nível, no sumário (que aparece no final do livro), as “unidades” são destacadas e, em paralelo com um índice dos textos de abertura das lições, organizam os três blocos de temas gramaticais. Lembrando que o livro em questão continha uma parte para a 3ª série e outra para a 4ª série ginásiais, a organização dos conteúdos gramaticais da parte referente ao livro da 4ª série, quando tomado como um todo, corresponde à reprodução parcial do programa de português para essa série, o qual é exibido pelo autor logo no início dessa parte.

Como hipótese, pode-se dizer que essa duplicidade do intertítulo “unidade” é índice da gênese de um tipo de livro de português que, segundo o que penso, não seria propriamente a justaposição de seleta de textos e gramática – posição defendida por Soares (2002) –, mas um objeto gráfico novo, caracterizado por uma distribuição singular dos conteúdos no seu espaço gráfico, conforme defendo em Imbruniz (2019).

11 Dados obtidos no acervo da Companhia Editora Nacional, no CMPH-UNIFESP.

As propostas de escrita aparecem na seção (5) Exercícios, postadas sempre ao final de cada lição. Ora, a indicação temática dessa seção é, obviamente, a de que se exercitará algo já comentado e, sendo a proposta de escrita o que aparece na sequência, pode-se concluir que a produção escrita é um exercício relacionado a algo desenvolvido numa das unidades gramaticais. Fica, pois, sugerida uma concepção de escrita que se funda na gramática da língua, o que pode ser lido segundo uma dupla continuidade: (a) da língua para o texto (escrito) – uma continuidade conceitual (não se pode esquecer de que a língua era comumente identificada à escrita); (b) do ensino de gramática (das unidades menores para as maiores, mas, preferencialmente, da sintaxe) para a prática de escrita – uma continuidade didática, como desdobramento conceitual da anterior. Ao todo, são 35 propostas de escrita, sob o título “Redação”, distribuídas entre as 72 lições.

Note-se que, na Unidade I, há uma particularidade. Trata-se da presença de 14 ocorrências da seção *Para bem redigir cartas*, correspondendo, tematicamente, a 14 propostas de escrita. Destaque-se, porém, que, nas propostas, que, como disse, sempre aparecem ao final da lição, não se exercitam propriamente os elementos explicados pelo autor em *Para bem redigir cartas*. Cada proposta de escrita corresponde a um exercício com o gênero carta, com atenção especial para diferentes situações sociais (carta de pêsames, carta a um sentenciado, carta de pedido etc.) e para diferentes formas de tratamento. O final da apresentação das 14 ocorrências da seção *Para bem redigir cartas* na Unidade I coincide com o final das instruções sobre ensino de escrita e sobre gêneros específicos, o que não impede que continuem a ser propostos exercícios de escrita não acompanhados de instrução explícita.

Vejamos como se distribuem as ênfases nos elementos do *gênero do discurso* no livro em questão.

Quadro 2. Ênfases nos elementos do *gênero do discurso* em Português para o ginásio.

Livro/Ano	CT	Est	CC	CC/E	CC/CT	E/CT	T
Português para o ginásio (1940)	14	0	3	13 ¹²	5	0	35

Fonte: Elaboração própria

O quadro 2 mostra que, nesse livro, a distribuição das ênfases é variada, destacando-se conteúdo temático (14 ocorrências) e construção composicional/estilo (13). Essa ênfase diversificada leva a duas observações importantes. A primeira, referente à ênfase no

12 Embora a seção *Para bem escrever cartas* seja predominantemente classificada aqui como enfatizando a construção composicional/estilo, há um único exemplo em que ela foi classificada apenas como construção composicional, já que a proposta de escrita omitia a referência à forma de tratamento, critério que adotei para determinar o destaque ao estilo.

conteúdo temático, diz respeito ao destaque no plano pragmático, que, nesse caso, é tomado, mesmo quando se revela um tema repetido, preso ao calendário ou desprovido de apelo polêmico, como ponto de partida da interação a se estabelecer na produção escrita. A segunda, referente à ênfase na construção composicional/estilo, relativa também ao plano pragmático, não toma, porém, esse plano como ponto de partida da produção escrita no sentido de classificá-lo como mobilizador da interação, mas no sentido da injunção a rituais e a convenções sociais que, aplicados à linguagem, são vistos como comportamentos verbais necessários a certas circunstâncias, para as quais haveria um modo de dizer mais ou menos ritualizado ou, se não tanto, pelo menos convencionalizado, à maneira das regras de polidez. Note-se que o número de ocorrências com ênfase na construção composicional/estilo é de 13, número muito próximo das ocorrências da seção *Para bem escrever cartas*. Ora, nessa seção, o destaque é dado para a escrita de um *gênero do discurso*, e parece que a preocupação do livro escolar é justamente trabalhar com modelos de carta, à época um recurso de comunicação a distância nada desprezível, além de seu prestígio como forma de se estabelecer e manter relações sociais.

O destaque no conteúdo temático se explica pela presença de *propostas-sintagma*. Na proposta nº 16¹³, por exemplo, “Redação: minha viagem ao fundo do mar” (CRETELA, 1948, p. 228), não há nenhuma explicação além do próprio enunciado. Nesse caso, é interessante analisar a proposta de duas perspectivas distintas, mas relacionadas, a do autor e a do aluno. Por um lado, no caso do autor, a explicitação do tema (“minha viagem ao fundo do mar”) conta com a implicação de procedimentos gramaticais (principalmente, sintáticos) tomados como recursos para a produção do texto. Por outro lado, no caso do aluno, a gramática faria, talvez, mais sentido como réplica ao trabalho classificatório do período e da oração e, só pontualmente, a exercícios de estilo baseados em sintaxe. Note-se, portanto, que, na relação entre ensino e aprendizagem, o aluno tenderia a olhar para o que lhe é dado como tema, já que a atenção classificatória do período e das orações, incluindo as relações lógicas estabelecidas entre as orações, nem sempre surtem o efeito desejado quando o que se aciona preferencialmente é o plano pragmático (e não o gramatical), fato que, contrariando a ordem gráfica do livro escolar, rompe a suposta continuidade formal da gramática para o texto.

Na proposta de escrita sob análise (*Redação: minha viagem ao fundo do mar*), considero, pelo que ficou dito, que a ênfase é dada ao conteúdo temático, já que nenhuma menção

13 Curiosamente, a proposta nº 16 se repete. Na proposta nº 19, mais uma vez, a indicação é “Redação: minha viagem ao fundo do mar” (CRETELA, 1948, p. 237). A princípio, parece ser um erro de tipografia, que teria escapado ao autor, aos editores e/ou aos tipógrafos. No entanto, por mais que essa repetição fosse involuntária (a Companhia Editoria Nacional primava pelo rigor nas suas edições), revela-se certo automatismo na elaboração das propostas de escrita, não só em função de uma suposta repetição involuntária, mas, sobretudo, pela destacabilidade quase proverbial (cf. MAINGUENEAU, 2008) dos temas, extraídos de diferentes contextos, e pela sua conhecida recorrência no trabalho diário do professor.

é feita aos aspectos composicionais e estilísticos, a não ser pela nomeação da atividade solicitada: “Redação”; nem nenhum *gênero do discurso* está sendo solicitado (não se pede, por exemplo, para que o aluno produza uma carta).

O destaque na construção composicional/estilo (cf. Quadro 2) se explica pela recorrência do gênero carta, que caracteriza grande parte das propostas de escrita do livro. Estas últimas, ao solicitarem a produção de uma carta, obedecem a uma regularidade: sempre que a seção *Para bem redigir cartas* antecede a seção Exercícios, esta deixa de apresentar *proposta-sintagma* para introduzir a solicitação de uma carta, estabelecendo-se, portanto, um diálogo entre essas duas seções do livro. A alta ocorrência de solicitação de carta produz o alto número de propostas de escrita com destaque na construção composicional/estilo, uma vez que aquele gênero, conforme já foi dito, impõe exigências formais e estilísticas relacionadas a certo comportamento verbal, esperado ao menos para a época. Tome-se como exemplo a proposta nº 9, bastante parecida com as outras 12 que têm a mesma ênfase: “Redação: Carta de consolação a uma senhora aflita com o desaparecimento do filho (tratamento: *a senhora*)” (CRETELA, 1948, p. 201). Nessa proposta, há uma forma esperada para o gênero (carta com cabeçalho, vocativo, assinatura etc.) e um destinatário específico, bem como uma forma de tratamento, demandando um cuidado estilístico condizente com a situação simulada. A especificação temática, isto é, a consolação de uma mulher cujo filho desapareceu, serve menos como tema e mais como ilustração do tipo de carta (carta de conforto) e, portanto, da situação social em que essa proposta se insere, determinando, desse modo, seu estilo e composição. Assim, a ênfase está, ao mesmo tempo, na forma do gênero (construção composicional) e no destinatário-forma de tratamento-situação social de escrita (estilo), tudo isso orientado pelo viés da convenção.

Em *Português para o ginásio*, diferentemente de outros livros analisados do período, a ênfase dominante não recai, exclusivamente, no conteúdo temático, o qual não apresenta uma proporção marcadamente desigual em relação aos demais elementos. Nesse livro, os destaques no conteúdo temático e na construção composicional/estilo correspondem a 27 das 35 propostas apresentadas. Considerando-se a análise das ênfases nos elementos do *gênero do discurso*, o livro de Cretela, na década de 1940, parece ser, no que diz respeito aos livros analisados, um ponto fora da curva.

No entanto, deve-se observar que, apesar de sua discrepância em relação aos demais livros das décadas de 1930, 1940 e 1950 analisados, *Português para o ginásio* guarda, com eles, semelhanças consideráveis, evidenciando um enraizamento sócio-histórico no que diz respeito ao ensino de escrita. Apesar de apresentar ênfase variada e não exclusiva em conteúdo temático, esta última ainda é destacada e atrelada às *propostas-sintagma*. Somado a isso, há o fato de que, por mais que aposte em gêneros mais utilitários (naquele período, uma carta comercial ou social, por exemplo) e, dentre os textos literários estudados, inclua autores modernistas, como Manuel Bandeira, ainda

faz do texto literário o modelo para uma concepção de língua como expressão do pensamento, pautada pela “*simplicidade, correção, clareza, conveniência, harmonia, nobreza, precisão e naturalidade*” (CRETELA, 1948, p. 169, grifos do autor), retomando, claramente, uma *memória* retórico-poética.

A literatura é quase consensual ao tratar do chamado período beletrista do ensino de português, em que predominava a atenção à gramática. Institucionalmente, esse período teria vigorado da fundação da disciplina de português, no Colégio Pedro II, em meados do século XIX, até meados do século XX, mas dataria já do ensino jesuítico, no século XVI. De acordo com Soares (2002), entre 1950 e 1960, por causa da força da tradição cujas raízes remetem ao ensino jesuítico, a gramática tinha primazia sobre o texto. A permanência da tradicional Antologia Nacional, de Barreto e Laet, publicada em 1895, nos currículos escolares do século XX também pode ser correlacionada à longevidade do modelo beletrista de ensino de português, como defende, por sua vez, Razzini (2010). Para a autora, essa correlação se justifica especialmente pela atenção da Antologia à correção gramatical e pelo seu papel na “função mantenedora da tradição vernácula de extração lusitana” (RAZZINI, 2010, p. 55). Nesse período, o ensino de escrita costuma ser visto como reduzido à atribuição de temas, posição claramente expressa por Meserani (1995, p. 18), ao afirmar que, até os anos de 1950, “com um tema e um limite espacial ele [o aluno] tinha que escrever”, pois, na visão desse autor, a “redação não era ‘matéria dada’” (MESERANI, 1995, p. 12). Ainda segundo Soares (2002, p. 169), os anos de 1970 representam um hiato na “primazia da gramática no ensino de português”. A esse respeito, Batista (1999, p. 549) argumenta que a disciplina passou a se organizar “em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e para o aprendizado gramatical”, constituindo-se num “ensino procedimental”, razão pela qual os livros didáticos de português passam “a apresentar unidades construídas de modo complexo, buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo”.

Pode-se sugerir, portanto, que *Português para o ginásio* é um indício da ascensão da ênfase na construção composicional e da gradativa perda de força do modelo beletrista (que a literatura associa à ênfase no conteúdo temático), o qual, até os anos 1960, orientaria o ensino de português e, também, o ensino de escrita. Embora esse modelo beletrista só perca, de fato, sua força nos anos de 1970, *Português para o ginásio* pode ser visto como um exemplo do processo de enfraquecimento paulatino. A análise detalhada do livro quanto às ênfases dos elementos do *gênero do discurso* permite localizá-lo como um “livro de transição”, que se funda na tradição consolidada até a sua publicação, mas que já sinaliza, por outro lado, o seu esgotamento, bem como o esgotamento das formas de se pensar a educação até aquele momento. Como lembram Freitas e Biccas (2009), após a Segunda Guerra Mundial, os debates sobre a educação podem ser traduzidos em um questionamento: se a educação não serve para desenvolver uma sociedade, serve para quê? O livro de Cretela, de certo modo, na distribuição de suas ênfases, faz ressoar essa pergunta, marcando, assim, dentre outras maneiras, seu aspecto de transitoriedade.

Considerações finais

Neste artigo, propus o uso dos elementos do *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2016) como ferramenta analítica para a descrição de dezesseis livros escolares de português que fizeram parte do *corpus* de minha pesquisa de mestrado, detectando, nos livros, qual ou quais desses elementos foi(ram) o(s) mais enfatizado(s). Reconhecendo o *dialogismo* investido em conteúdo temático, estilo e construção composicional, foi possível sugerir algumas tendências gerais do ensino de escrita entre 1930 e 2002, dentre as quais destaco: (1) entre 1930 e 1960, predominou a ênfase no conteúdo temático, embora a construção composicional já despontasse como concorrente, mas ainda associada ao conteúdo temático; (2) a partir dos anos 1970 até 2002, o número de propostas de escrita passa a ser menor, mas é possível observar o crescimento proporcional da ênfase na construção composicional em detrimento do até então dominante conteúdo temático; e (3) o estilo não teve um papel destacado nas atividades de escrita sugeridas nos livros escolares analisados. Este último dado é muito relevante porque a ausência desse destaque nas propostas vem acompanhada pela concepção de escrita da qual faz parte integrante o estudo gramatical, no qual, por sua vez, se inclui o trabalho com o estilo. É ainda relevante o fato de que o ensino de gramática (sintaxe, especialmente) não é explicitamente ligado ao ensino de escrita, nem o ensino de noções de estilo é sempre explicitamente ligado ao ensino de sintaxe.

Além dessas tendências gerais, a análise permitiu observar que nem tudo num livro se encaixa nessas tendências. Como vimos, em *Português para o ginásio*, temos o que chamei um “ponto fora da curva”, pois é um livro que retoma características padronizadas e, ao mesmo tempo, antecipa características ainda por se imporem.

Com esses resultados, nos termos apresentados no artigo, o uso analítico dos elementos do *gênero do discurso* – conteúdo temático, estilo e construção composicional – mostrou-se bastante produtivo no estudo do ensino de escrita em livros escolares de português. Longe de serem tomados como categorias para classificar *gêneros*, tais elementos são uma possibilidade de, sistematicamente, reencontrar o histórico nas formas de se ensinar escrita propostas em diferentes períodos.

Agradecimentos

Agradeço a Manoel Corrêa pelas inúmeras contribuições a este trabalho e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento (processo nº: 2017/24562-9).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.
- BATISTA, A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/ALB, 1999. p. 529-576.
- CEGALLA, D.; ROCHER, D. *Português: 4ª série ginasial*. Nacional, 1966.
- CRETELA, J. *Português para o ginásio: 3ª e 4ª séries*. São Paulo: Nacional, 1948.
- CORRÊA, M. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Ling. (dis)curso*. v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.
- CORRÊA, M. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006.
- FREITAS, P. *O nosso idioma: sintaxe das categorias gramaticais*. São Paulo: Nacional, 1938.
- FREITAS, M.; BICCAS, M. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução Suzy Maria Lagazzi e José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 2014. p. 169-190.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- IMBRUNIZ, C. *Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- IMBRUNIZ, C. Livros escolares e ensino de escrita: selecionando material entre a lingüística e a história. *Investigações*, v. 31, n. 2, p. 429-457, 2018.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



MEDEIROS, R. *Representações do ensino da leitura: as aulas de português na escola secundária brasileira (séculos XIX e XX)*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

RAZZINI, M. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 4, p. 43-58, 2010.

SOARES, M. Português na escola: uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

Proposta lexicográfica para verbetes de dicionário especial de homônimos da Língua Brasileira de Sinais – Libras

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2570>

Érika Lourrane Leôncio¹

Resumo

Apoiados em Haensh (1982), Biderman (1978, 1984, 1992); Carballo (2003), Ullmann (1964), Liddell e Johnson (1989), Faria-do-Nascimento (2009), desenvolvemos uma proposta de verbete para o registro, em dicionário especial, de itens lexicais homonímicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Nosso propósito foi desenvolver um modelo de verbete capaz de registrar e sistematizar a ocorrência da homonímia e seus usos na libras. Para exemplificar o modelo, apresentamos, neste artigo, cinco verbetes para as formas homônimas dos sinais SÁBADO, MÃE, MINUTO, DIREITO, BAHIA. Na proposta, optamos pela ordenação semasiológica, baseada no princípio de ordenação paramétrica, as informações selecionadas para o Programa Constante de Informações (PCI) foram as de ordem: (i) gramatical (classificação gramatical); (ii) semântica (definição, sinônimos); (iii) sintática (exemplos de uso) e (iv) pragmáticas (área do conhecimento, regionalismo).

Palavras-chave: léxico homônimo da libras; dicionário especial; verbete.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPI), Nova Corrente, Piauí, Brasil; erika.lourrane@ifpi.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-7802-9087>

Lexicographic proposal for entries in the special dictionary of homonyms of the Brazilian Sign Language – Libras

Abstract

Supported by Haensh (1982), Biderman (1978; 1984; 1992); Carballo (2003), Ullmann (1964), Liddell & Johnson (1989), Faria-do-Nascimento (2009), we developed a proposal for the entry, in a special dictionary, of homonymic lexical items of the Brazilian Sign Language - Libras. Our purpose was to develop an entry model capable of recording and systematizing the occurrences of homonym and its uses in libras. In all, five entries were systematized for the homonymous forms of the signs SATURDAY, MOTHER, MINUTE, RIGHT, BAHIA. In the proposal, we chose the semasiological ordering, based on the principle of parametric ordering, the information selected for the Constant Information Program (PCI) were of the order: (i). grammatical (grammatical classification); (ii). semantics (definition, synonyms); (iii). syntactic (examples of use) and (iv). pragmatic areas (knowledge area, regionalism).

Keywords: libras namesake lexicon; special dictionary; entry.

Considerações iniciais

O estudo da homonímia da libras poucas vezes foi objeto de estudo de linguistas. No Brasil, os estudos mais profícuos foram os de Soares (2013) e Martins (2013). Os sinais homônimos da libras ainda não gozam de registro sistemático em dicionários da língua, seja de tipologia geral ou especial. Por isso, informações como essas não são acessíveis aos usuários em geral. Logo, este artigo², cuja base teórica faz interface entre a Lexicologia, a Lexicografia e a Metalexigrafia, propõe elaborar discussões na área para tentar preencher lacunas, como as apontadas acima. Nesse sentido, este trabalho apresenta um modelo de verbete específico para o registro da homonímia da libras em dicionário do tipo Especial, voltado para o público de tradutores/intérpretes de Libras/LP, professores bilíngues da disciplina de Libras como L1 (primeira língua) do surdo, surdos bilíngues L1-L2 (segunda língua), e, também, profissionais ou membros da comunidade surda que trabalham com essa língua nas áreas de Arte, Literatura, Comunicação Jornalística ou Midiática.

Ao longo do trabalho, referências importantes da Lexicografia e da Semântica Lexical (com foco na homonímia da Língua Portuguesa, doravante LP, e da Língua de Sinais, doravante LS), como Haensch (1982), Biderman (1978, 1984, 1992); Carballo (2003),

2 Resultado parcial da pesquisa de Mestrado intitulada “Proposta lexicográfica para verbetes de dicionário especial de homônimos da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ullmann (1964), Faria-do-Nascimento (2009) e Soares (2013), trouxeram tessitura às discussões.

A homonímia e o seu registro em dicionários

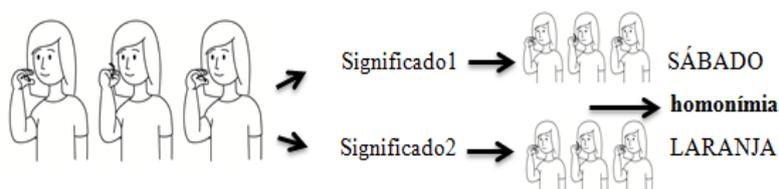
É comum que as palavras nas línguas faladas, assim como os sinais nas línguas gestuais-visuais, apresentem mais de um significado, com duas ou mais significações diferentes. Apesar de contribuir para a economia e flexibilidade da língua, essa propriedade semântico-articulatória gera ambiguidades de ordem fonética, gramatical e lexical (ULLMANN, 1964). A ambiguidade de ordem lexical, sobre a qual tratamos neste artigo, pode ser gerada de três formas: pela homonímia, polissemia ou categorização gramatical.

A homonímia ocorre quando os sentidos são completamente distintos ou não se relacionam; a polissemia, quando uma palavra pode designar múltiplos significados com semas em comum; e a categorização gramatical, quando uma mesma unidade lexical pertence a classes sintáticas distintas. Basicamente, a diferença entre as duas primeiras está nas relações que as palavras ambíguas têm ou não entre si (CANÇADO, 2008).

Os estudos semânticos mais tradicionais apontam que a homonímia se apresenta de duas maneiras: nas formas homófonas (mesmo som e com grafia diferente) e homógrafas (mesma grafia e com som diferente). Apesar de haver essa divisão, Cançado (2008), assim como Ullmann (1964), não considera relevante essa bipartição, já que a diferença na grafia por si só não é conclusiva para a identificação da homonímia. Para as Línguas de Sinais – LSs, essa divisão também não é produtiva, já que elas ainda não possuem uma representação escrita universal legítima, aceita oficialmente, apesar das tentativas mais recentes de Valerie Sutton com o sistema *SignWriting* (escrita de sinais) (Cf. SUTTON, 2019 [1974]).

A fim de ilustrar a homonímia da LS, criamos, com base em Baldinger (1970), o diagrama ilustrado com sinais, representado logo abaixo:

Figura 1. Homonímia na Língua de Sinais

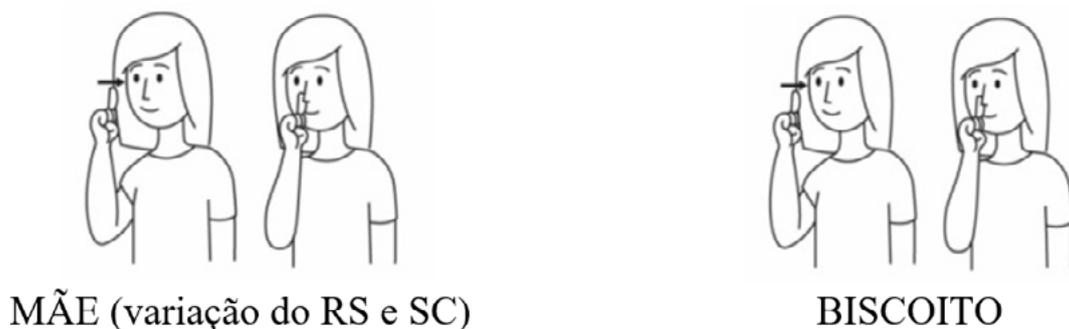


Fonte: Elaboração própria

Conforme Biderman (1978), é possível encontrar até três tipos de homônimos, a saber: o homônimo léxico (pertencente à mesma classe sintática, com significados diferentes); o sintático (pertencente a classes sintáticas diferentes); e o morfológico (incluído na mesma classe sintática com categorias gramaticais diversas).

Na língua portuguesa, um caso clássico de homônimo léxico são as lexias *banco* (substantivo), *banco* (substantivo); e na libras, os sinais MÃE (substantivo) e BISCOITO (substantivo) (ver ilustração a seguir):

Figura 2. Homônimos: MÃE e BISCOITO



Fonte: Elaboração própria

Glosa³: MAMÃE IMPORTANTEmuit@ EL@ SEMPRE PREOCUPAR CUIDAR FILH@ (FELIPE; LIRA, 2005).

Tradução: A mãe é muito importante. Ela está sempre preocupada e cuidando do filho.

Glosa: BISCOITO BANANA VOCÊ JÁ COMER? (FELIPE; LIRA, 2005).

Tradução: Você já comeu biscoito de banana?

Quanto aos homônimos sintáticos, as unidades *caminho* (substantivo) e *caminho* (verbo) ilustram um exemplo do português, e os sinais BAHIA (substantivo) e SENTIR (verbo), um exemplo da libras:

3 Conforme Felipe (2014), “glosas” é um sistema de representação semântico-discursiva do sinal. Trata-se de uma convenção para representar os sinais da Libras por meio de palavras, sinais gráficos e tipográficos. Nesta pesquisa foi adotado o “Sistema de Transcrição em Palavra” (FELIPE, 1988, 1998).

Soares (2013) mencionou como homônimas perfeitas, dentre outras, os pares⁴: FAZENDA (SP, MG, PR, RS)/BOI (SP, RJ, DF, SC, AL, BA, MG, CE, RS, PR); ADOTAR (CE, RJ)/LUCRAR (PE)⁵; RESPEITAR (SP, RJ, MG, MS, CE, RS, PR, SC, DF)/OBEDECER (SP, RJ, MS, PR, MG, AL, CE, SC, RS). Conforme o autor (2013), esses sinais não diferem em nenhum parâmetro, uma vez que possuem os mesmos constituintes fonológicos e a mesma classe gramatical, ou seja, são dois verbos.

Já como imperfeitas, Soares (2013) citou o par: HISTÓRIA e LEMBRAR. Para ele (Ibidem, p. 112-113), “nos dois casos, o item lexical difere em parâmetros fonológicos em expressão não-manual (ENM), representando dessa forma homônima imperfeita”. O próprio contexto confirma tal distinção, como se vê na aplicação contextual fornecida pelo autor:

UAU PASSADO **HISTÓRIA** PASSADO UAU SURDO ENSINAR PROFESSOR SURDO.
Tradução: Puxa, há muito tempo na história um surdo professor ensinou [...]. (SOARES, 2013, p. 113, grifo nosso).

LEMBRAR O QUE BARREIRA COMUNICAÇÃO POR CAUSA ENTRAR SOCIEDADE ISTO <DIFÍCIL, FÁCIL>sn NÃO. **Tradução:** Me lembro, minha comunicação na sociedade não foi fácil. (SORARES, 2013, p. 114, grifo nosso).

Além das homônimas imperfeitas acima, encontramos também os sinais, AGOSTO/GOSTAR, SEXTA-FEIRA/PEIXE, DIRIGIR/CARRO, AVIÃO/VOAR DE AVIÃO, ABRAÇO/ABRAÇAR, AÇÚCAR/DOCE, dentre outros.

É importante salientar, no entanto, que os sinais homônimos da Libras ainda não gozam de registro sistemático em dicionários da língua. Nesse sentido, a fim de ilustrar o tratamento da homônima em dicionários gerais e especiais da LP, esboçamos, no subitem a seguir, alguns exemplos, com análises e conceituações da macro e micro estrutura, à luz de importantes nomes da Lexicografia.

Macro e microestrutura: questões teóricas e o tratamento da homônima em dicionários

A microestrutura é o elemento do dicionário que guarda as informações individuais da entrada. Ela se divide em partes menores, segundo propostas variadas. Barbosa (1996,

4 O escopo da variação diatópica dos sinais foi informado de acordo com Capovilla *et al.* (2017) e Soares (2013, 2019).

5 Sinal utilizado por sinalizante surdo de Recife (PE), conforme relato oral de Soares (2019).

p. 226), por exemplo, divide a “microestrutura de base” em duas partes: *entrada + enunciado lexicográfico*, assim como Escribano (2003), que também divide o verbete em duas partes, porém nomeia-as com outra nomenclatura: *lema* (também conhecido como entrada) e *informações* (acerca da unidade lemativa).

O lema é a unidade lexical do verbete, na forma canônica⁶. Martínez (2009, p. 104) o considera como “a parte mais importante do verbete lexicográfico”. A *definição*, também nomeada de significado, sentido ou acepção, é o resultado da análise semântica da unidade lexical e de seus usos pragmáticos. Conforme Werner (1982, p. 271), o objetivo da definição lexicográfica, em dicionários semasiológicos e monolíngues, é fornecer ao consulente uma “instrução que lhe permita usar ou interpretar corretamente os signos linguísticos segundo seu papel de emissor linguístico, receptor e tradutor”.

Além dessas duas unidades, Wiegand (1988 apud WELKER, 2004) mencionou o termo “cabeça do verbete” para denominar a parte que contém as informações (variantes ortográficas, a pronúncia, indicação da classe gramatical, da etimologia e das marcas de uso, dentre outros) anteriores à definição. Diferente da cabeça do verbete, as acepções (contidas no enunciado lexicográfico) são numeradas e recebem autonomia, possuem as suas próprias marcas de usos, abonações, sinônimos etc..

Sobre o tratamento dos homógrafos no dicionário especial, na obra lexicográfica *Um significado só é pouco: Dicionário de Formas Homônimas do Português Contemporâneo do Brasil (DFH-PCB)*, de Zavaglia (2010), assim como no *DCP* (dicionário geral), o critério utilizado para distinção das formas homônimas foi o semântico, em detrimento do etimológico. Na microestrutura do *DFH-PCB*, ao invés de repetir o lema para cada significado diferente, como é de costume em dicionários gerais, Zavaglia (2010) eliminou a redundância e registrou o lema homônimo uma única vez; e, dele, desmembrou os significados próprios de cada um.

Para demarcar as fronteiras entre as variantes de um mesmo lema homógrafo (equivalente a lexias diferentes), foram utilizados números alceados. No verbete, *pena*, por exemplo, o lema principal e os blocos numerados equivalem a significados distintos. Ao todo, distinguiram-se três lexias com significados diferentes para o homógrafo *pena*.

A autora (2010, p. VII) explicou que, no verbete, para cada variante há, “além da sua definição, a sua ilustração contextual e/ou abonação”. Ademais, para cada lema, há o gênero, a classificação gramatical, a(s) acepção(ões), variando entre uma ou mais acepções, e a abonação, com a sigla do *corpus* ao qual foi extraída. Além dessas informações, outras também podem ser incluídas, a depender do lema.

6 O lema, em sua forma canônica, é resultante do processo de lematização da unidade lexical. Na forma canônica, o lema, em geral, é monomorfêmico, ou seja, é constituído pela palavra-entrada numa só forma. Ver Carballo, *La Microestructura del diccionario* (GERRA, 2003).

No modelo do verbete apresentado pela lexicógrafa (ZAVAGLIA, 2010), a distinção entre som fechado ou aberto e a remissão a outro verbete são informações complementares que podem ser facilmente identificadas com o recurso de marcas de uso. Esse recurso serve, simplificada, segundo Fajardo (1996-1997), para facilitar a leitura e evitar ambiguidades.

No *DCP*, Biderman (1992) apresenta três entradas para a forma homônima *pena*. Cada unidade homógrafa tem uma entrada própria e carrega, no verbete, informações sobre a divisão silábica: a sílaba tônica, as formas gramaticais (plural, adjetivo, outros) e semânticas (sinônimos, antônimos), com sigla para remissão às demais entradas homônimas. O *DFH-PCB* se destaca dentre esse e outros modelos porque não é um dicionário geral, mas especial. Diferentemente das obras mais tradicionais, ele dicionariza a homografia de uma forma simples e direta, e, acima de tudo, oferece uma solução ao problema do registro da homonímia quando fornece uma obra exclusivamente dedicada a esse tipo de lexia, muitas vezes esquecida nos dicionários gerais, por motivos de economia.

Nos dicionários gerais de Libras, as unidades lexicais homônimas não receberam destaque para esta informação ou muitas deixaram de ser contempladas na macroestrutura. No *Novo Deit-Libras* (2012), por exemplo, apenas o item lexical polissêmico recebeu registro sistemático, no interior da microestrutura e foi mencionado nos capítulos introdutórios, referentes à apresentação da obra (LEÔNCIO, 2018). Logo, considerando tais anotações, o dicionário especial pode vir a constituir-se como uma solução para o registro da homonímia da Libras, já que as informações visuais (sistema de busca, escrita de sinais, outros) do dicionário de LS, por si só, já avolumam, em grande medida, a macro e microestrutura de dicionários gerais.

Procedimentos metodológicos

Considerando o fato de que a libras não possui um largo banco de registros, capaz de fornecer a etimologia dos sinais, e que, como disse Correia (1998), apesar de ser um critério relevante, nem sempre a etimologia é suficiente, assumimos a posição teórica do *DEA* e do *DEUM*, a mesma adotada por Biderman (1984) e Zavaglia (2012), e optamos pelo uso do critério semântico para identificação de sinais homônimos.

Além disso, como não há consenso na LS sobre o código escrito da língua, havendo apenas algumas tentativas de representação para descrição linguística, como o Sistema de notação de Bébian (1789-1838), Stokoe (1919-2000) e Paul Jouison (1948-1991), o Sistema Brasileiro de Escrita da Língua de Sinais (*ELIS*), de Mariângela Estelita (1997), e o sistema *SignWriting*, desenvolvido para o uso cotidiano dos falantes, esta pesquisa não explorou a unidade lexical homônima em sua dimensão escrita, mas sim visual.

Nesta pesquisa, a unidade lexical valorizada foi a lexia simples homônima, recolhida nas obras lexicográficas de referência do país, como o *DV-Libras* (2005), *Deit-Libras* (2001) e o *DLSB* (2017). O modelo do verbete é exemplificado por meio de cinco grupos de significantes homônimos (com dois a três significados), equivalentes ao total de treze lexias. O recorte sincrônico adotado foi o orientado por Biderman (1984), equivalente ao espaço de uma geração, ou seja, trinta anos. Após a recolha e identificação das unidades homônimas por meio da análise sêmica (investiga o sema numa dimensão sincrônica), todos os sinais foram inventariados, numerados com base na Tabela de CM da libras, disponível no *DV-Libras*, versão 2.0 (FELIPE; LIRA, 2005).

Ao todo, a metodologia foi desenvolvida em duas etapas, cada uma com suas respectivas fases. A primeira etapa foi composta por três fases, quais sejam: 1. Decisões introdutórias (público, tipo de lexia e tipologia lexicográfica); 2. Coleta do *corpus* em dicionários (*DV-Libras*, *Deit-Libras*, *DLSB*), seguida do registro e catalogação dos sinais; e 3. Análise sêmica das homônimas coletadas nos *corpora*. Já a segunda etapa, propriamente lexicográfica, foi dividida em duas fases, a saber: 1. Composição do verbete: pesquisa e elaboração das informações lexicais e semântico-pragmáticas das entradas, definição das marcas de uso, referentes gráficos, ilustração dos sinais e formatos das mãos; e 2. Aplicação do repertório e dados ao modelo proposto pela pesquisa.

Análise e resultados

A microestrutura de base do modelo da pesquisa adotou a seguinte estrutura: *entrada + equivalente em escrita de sinais + enunciado lexicográfico*. A entrada definida foi o próprio sinal, elaborado no *Adobe Illustrator* em forma de desenho⁷. Essa escolha foi uma tentativa de reverter um problema histórico e universal de quase a totalidade dos dicionários de LS impressos, ou seja, a indexação pela ordem alfabética da língua escrita do país de publicação (DUDUCHI; CAPOVILLA, 2006).

Para registrar os sinais como entrada e gerar o sistema de indexação, antes foi preciso analisar, ordenar e identificar as Configurações de Mãos (doravante CMs) do *corpus* da pesquisa com base no “configureto” (sistema de ordenamento paramétrico das CMs), proposto por Faria-do-Nascimento (2009). Considerando a quantidade de alofones na tabela dessa autora, optamos por aplicar esse sistema de ordenação ao inventário 64 CM, de Felipe e Lira (2005).

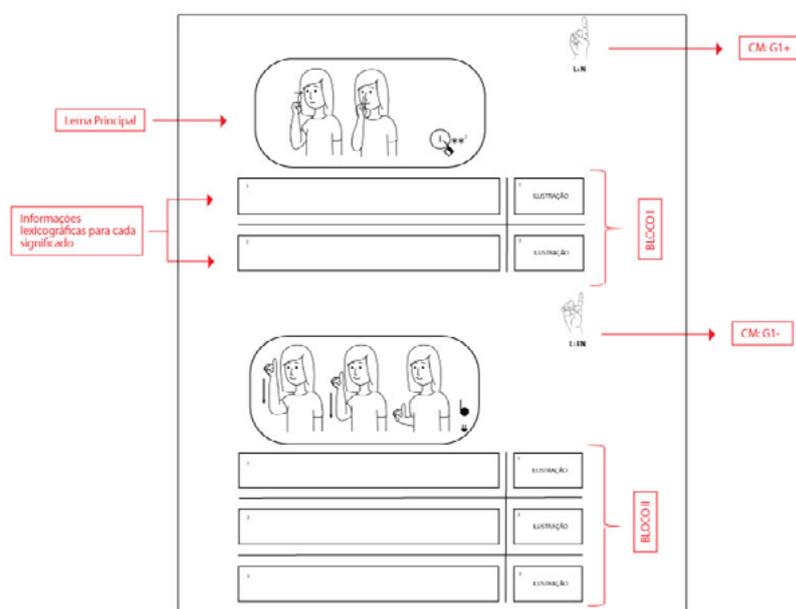
A ordenação das CMs, com base nesse sistema, foi imprescindível para a classificação das entradas e ordenação dos lemas. As entradas foram pensadas para serem ordenadas

⁷ A ilustração da entrada em forma de desenho é uma possibilidade, dentre outras formas. Ela pode ser revista e alterada, futuramente, mediante a avaliação e indicação do público-alvo da proposta do verbete do dicionário.

por agrupamentos (ver Figura 5), tanto na macro como na microestrutura. Esse tipo de arranjo, fornecido por Wiegand (1983 apud WELKER, 2004), organiza-se por blocos. Dentro de cada bloco ou nicho, como Welker (2004) prefere chamar, colocam-se os verbetes relacionados à CM e à Locação (doravante L), organizados em ordem paramétrica.

Para ordenar as subentradas, também foi necessário adotar um padrão sistemático de ordenação paramétrica. Nesse momento, a CM funcionou com o principal elemento regulador e a L como o segundo. Vejamos:

Figura 6. Hierarquização dos verbetes



Fonte: Elaboração própria

Como mostra a imagem, as entradas sequenciadas pertencem ao mesmo grupo de CM. Nesses casos, a ordenação das entradas se guiou pelo critério de abertura e fechamento (da mais fechada para a mais aberta) e semelhança entre as CMs. Além disso, considerando que o sinal pode ser feito com uma ou duas mãos, em diferentes situações (duas mãos iguais, duas mãos diferentes, formato inicial e final iguais, formato inicial e final diferentes), optamos por ordenar tais variações de acordo com a distribuição proposta por Faria-do-Nascimento (2009).

Para o sistema de ordenação paramétrica pela L (locação), como segundo filtro de buscas, adotamos o modelo de classificação de Liddell & Johnson (1989) (doravante L&J), que divide o corpo em áreas e subáreas identificadas por siglas com pontos ilustrados no corpo, como se fosse uma espécie de mapa de Locações. Para proceder com a adaptação

desse mapa para a Libras, tomamos como base os quadros de locações do corpo e da mão passiva da Libras (não contemplada no quadro original de L&J (1989)) de Xavier (2006) e Faria-do-Nascimento (2009). Os sinais executados no espaço neutro, ou seja, distante ou sem tocar em uma região do corpo, foram apenas identificados pela sigla **EN** e ordenados **do mais próximo ao mais afastado do corpo**, com o intuito de simplificar e diminuir a quantidade de siglas.

Para ordenar as LS em um *continuum* e ampliar o escopo de Locações, não previstas por Xavier (2006), adotamos a proposta de Faria-do-Nascimento (2009). Nessa proposta, a autora propõe que a ordem ocorra no **sentido longitudinal** do corpo: de trás para frente e de cima para baixo. No **sentido latitudinal** do ponto mais próximo do corpo ao mais distante do corpo (do ponto mais central para o ponto mais periférico, seguindo a ordem – mais central, direita e esquerda (FARIA-DO-NASCIMENTO, 2009).

A sequência de Locações/Pontos de Articulação foi ordenada como consta no Quadro 1. Vejamos:

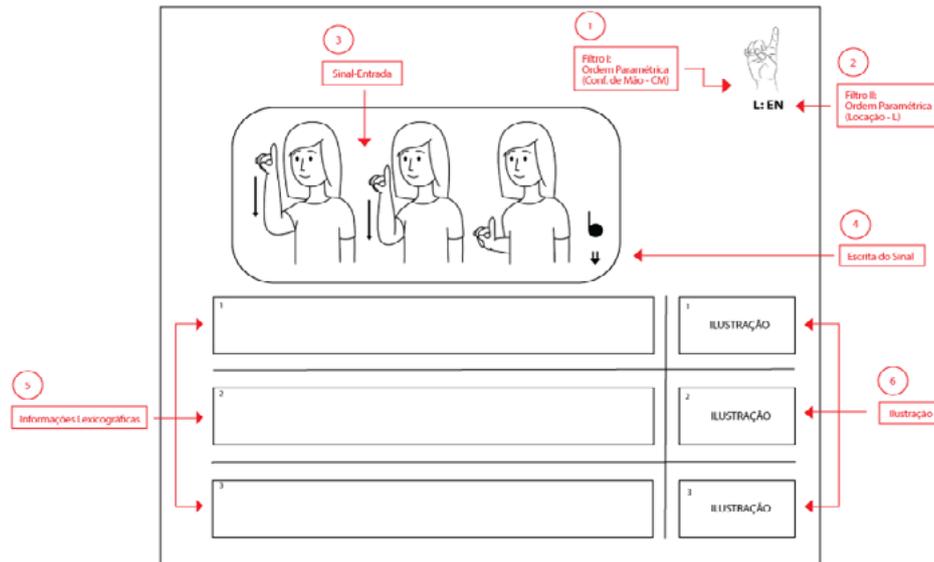
Quadro 1. Ordenação dos Pontos de Articulação

topo da cabeça > posterior da cabeça > nuca > testa > lado da testa > sobancelha > olho > nariz > bochecha > orelha > boca > dente > língua > lábio > maxilar > queixo > pescoço (atrás) > ombro > costas (parte alta) > braço (parte superior externo) > cotovelo > antebraço interno > pulso (externo) > mão dorso > dedos (externo) > braço (parte superior interna) > antebraço interno > pulso (interno) > dedos (interno) > mão (palma) > tronco > costas (parte baixa) > peito > esterno > abdômen > cintura > região pélvica > quadril > coxa > nádegas

Fonte: Elaboração própria a partir de Faria-do-Nascimento (2009)

Assim como no dicionário *DFH-PCB*, optou-se por registrar uma entrada principal e dela desmembrar blocos de informações lexicográficas para cada significado diferente. No modelo apresentado a seguir, as formas homônimas DIREITO, DIRETOR e DEFICIÊNCIA ilustram essa estrutura:

Figura 7. Base estrutural do verbete



Fonte: Elaboração própria

No esquema gráfico da microestrutura acima, cada elemento contido no protótipo do verbete foi numerado para orientar as explicações conduzidas nesta seção. Desse modo, os quadros foram assim identificados: **n. 1:** sistema de busca e ordenação por CM; **n. 2:** sistema de busca por locação; **n. 3:** sinal-entrada; **n. 4:** escrita de sinal; **n. 5:** informações sobre o lema; **n. 6:** ilustração da definição.

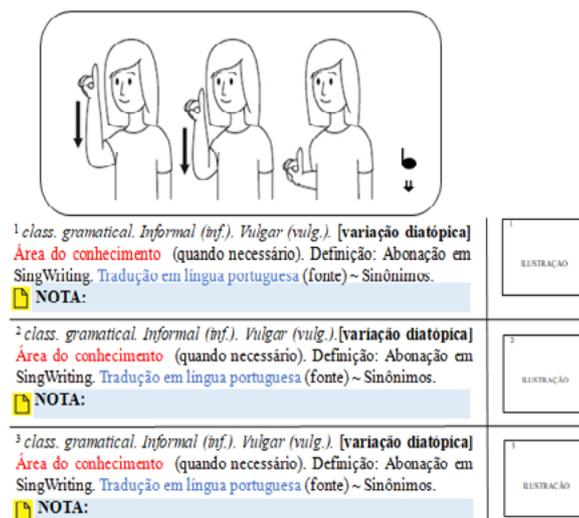
O balão explicativo **n. 1** corresponde ao sistema de busca e ordenação das entradas na macroestrutura. No modelo, a ordenação das entradas se dá, primeiro, por CM (na macroestrutura) e, depois, por L (na microestrutura). Elas foram dispostas, na macroestrutura, verticalmente para facilitar esse *continuum*. Para que isso fosse possível, a L foi ordenada a partir das grandes áreas: cabeça, tronco, braço, mão, perna, tomando por referência as seguintes sequências: de trás para frente, de cima para baixo, do ponto mais próximo (PROXIMAL) ao mais distante do corpo (DISTAL), do mais central ao mais periférico (direita e esquerda), do ponto próximo (PROXIMAL) ao médio (MEDIAL) e do médio (MEDIAL) ao mais distante do corpo (DISTAL). Voltando ao Quadro 1, é possível rever a ilustração desse sistema de ordenação.

A entrada do verbete (Figura 7) ganhou local de destaque e a ela foi adicionada, lateralmente (lado direito), a escrita do sinal. Essas duas unidades referem-se a todas as subentradas, por isso, elas aparecem em posição central enquanto os blocos de informações, como periféricos (ver Figura 5). O balão **n. 5** corresponde ao local dos blocos de informações da entrada principal.

Por último, foram incluídas ilustrações⁸ para cada um dos conceitos diferentes com a pretensão de ajudar o consulente a compreender e diferenciar os significados. Fariado-Nascimento (2009, p. 214) explica que obras lexicográficas para falantes da Libras “precisam ‘abusar’, de certa maneira, dos recursos visuais, sem, no entanto, poluir os repertórios com excessos desse tipo de estímulo”. Em outras palavras, os recursos visuais favorecem o dicionário voltado para o público surdo, na medida em que são funcionais e estão em acordo com o conjunto de informações do verbete.

Para apresentar o modelo de verbete formulado nesta pesquisa, optou-se por separar a microestrutura em *microestrutura abstrata* e *concreta*. Essa distinção foi empregada por Welker (2004) e por Wiegand (1989 apud FARIAS, 2011) para distinguir a estrutura padrão (abstrata), uma espécie de molde de verbete sobre o qual se deve aplicar os dados concretos de cada lema, individual, respeitando uma ordem canônica.

Figura 8. Microestrutura abstrata



Fonte: Elaboração própria

A microestrutura abstrata ilustrada acima contém informações de forma, definição, exemplo de uso, sinônimo e também de certas nuances e curiosidades sobre a unidade homônima. As informações de forma correspondem, segundo Welker (2004, p. 111), às variantes “ortográficas, à pronúncia, à categoria gramatical, às informações flexionais

⁸ As ilustrações utilizadas não correspondem às imagens finais do verbete, elas foram inseridas apenas para ilustrar o modelo. Nossa intenção é, futuramente, no doutorado, aprofundar as discussões sobre esse recurso e apresentar as ilustrações definitivas e adequadas à faixa etária do público-alvo da produção.

e/ou sintáticas, à etimologia, às marcas de uso”, constantes na cabeça do verbete. Na proposta, as informações desse grupo englobam o lema (sinal ilustrado), seu equivalente em escrita de sinais, a classe gramatical e as marcas de uso (diatópica, diafásica, diastrática, diatécnica). O comentário pós cabeça do verbete, por sua vez, está composto pela definição, exemplo (com sua respectiva tradução para a LP) e o(s) sinônimo(s).

A **entrada**, o próprio sinal, foi ilustrada conforme as orientações lexicográficas de Fariado-Nascimento (2009) que propõe que os desenhos sigam os mesmos princípios das fotografias, obedecendo regras de articulação, enquadramento, lateralidade, número de mãos e pontos de articulação.

A **categoria gramatical**, abreviada e grafada em itálico, vem na cabeça do verbete, logo após o número alceado. Essa informação ajuda a diferenciar a classe gramatical, indicando o tipo de homonímia que se está diante (lexical ou semântica). Destacamos que o gênero gramatical não foi inserido junto à classificação gramatical porque, na Libras, os sinais recebem esta flexão mediante o contexto de uso.

A **escrita de sinais**, enquanto equivalente da entrada, foi uma decisão importante para a proposta, pois ela fornece o sinal representado em traços simultâneos, reproduzindo suas relações e propriedades internas, com exceção das Expressões não Manuais (ENMs). Atualmente, o *SignWriting* está entre os sistemas de escrita mais utilizados no mundo, além disso, “as crianças surdas que se comunicam por sinais precisam poder representar pela escrita a fala delas que é visiográfica” (STUMPF, 2005, p. 44). Por isso, optou-se por oferecer exemplos/contextualização em escrita de sinais, exatamente porque a sintaxe da LP oferece maiores dificuldades para o surdo do que a sintaxe da LS (STUMPF, 2005), de todo modo, a compreensão da escrita não é um pré-requisito para a leitura do verbete, uma vez que o usuário previsto deve ser bilíngue.

As **marcas de uso**, muito frequentes em dicionários monolíngues (pouco menos frequente nos bilíngues) das línguas orais-auditivas e ainda pouco utilizadas nos dicionários de libras, receberam atenção especial na nossa proposta. Como o objetivo era fornecer o maior número de informações sobre o uso das entradas, foram valorizadas as variações diatópicas (origem regional, nacional), diafásicas (informal), diastráticas (vulgar) e diatécnicas (área do conhecimento).

Cada uma dessas variações foi destacada e padronizada com recursos gráficos específicos, visando inibir conflitos na leitura. A **variação diatópica**, por exemplo, foi grafada em negrito, dentro de colchetes com a sigla do estado abreviado. Já as **variações diafásica e diastrática**, inseridas logo após a classificação gramatical, receberam o recurso de destaque em itálico, para os termos abreviados *informal (inf.)* e *vulgar (vulg.)*. A última marca de uso empregada foi a **diatécnica**. Ela foi destacada na cor vermelha, de forma abreviada. Sabendo que são inúmeros os tecnoletos e que um dicionário especial

não tem necessariamente essa função, foram definidas como marcas técnicas os seguintes campos: botânico (bot.), economia (econ.) e direito (dir.). Para as palavras que fazem parte da “linguagem comum ou geral”, não julgamos necessário apresentar tais marcas.

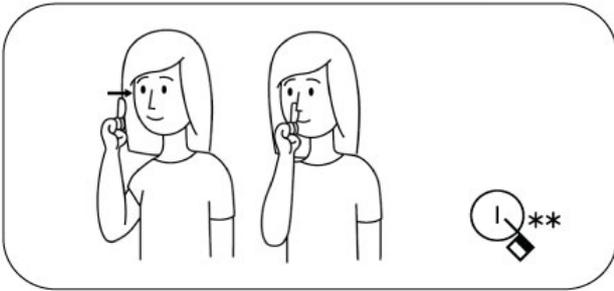
A **definição lexicográfica**, considerada por alguns (MARTÍNEZ DE SOUSA, 2009) como a parte principal do verbete, foi formulada a partir de obras lexicográficas de referência e materiais de cursos de libras do país. Ela foi colocada logo após as marcas de uso, na cor azul para contrastar as estruturas sintáticas da LP e LS. Após a definição, separado pelo símbolo (:), foi inserido o **exemplo** (em escrita de sinais), seguido da **transcrição** para a LP e a **fonte** (entre parênteses e abreviada) de onde foi retirado. Após a fonte do exemplo de uso, foi(foram) inserido(s) o(s) **sinônimo(s)**, precedido(s) pelo acento til (~).

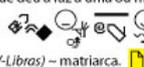
Ao final do verbete, o segmento destinado à(s) **nota(s) explicativa(s)** foi adotado com o objetivo de fornecer informações complementares sobre o lema, tais como: variação fonológica, apontar o uso do morfema lexical homem/mulher, classificadores (unidade fonológica que compõe o sinal), advérbios, intensificadores ou, simplesmente, para chamar atenção para nuances do significado. As notas aparecem em fundo azul, como pós-comentário, com fonte menor (tam. 10), precedidas pelo símbolo  e a palavra **NOTA** (em caixa alta e em negrito, seguida de dois pontos). Se a nota for referente a alguma acepção específica, deve vir logo após o exemplo.

Por fim, a microestrutura concreta, organizada a partir da microestrutura abstrata, foi elaborada para ilustrar o modelo final do verbete desta pesquisa. As unidades lexicais MÃE/BISCOITO; DIREITO/DIRETOR/DEFICIENTE; SÁBADO/LARANJA; MATEMÁTICA/MINUTO/MARANHÃO; SENTIR/JEITO/BAHIA foram empregadas para exemplificar o modelo do verbete descrito acima e aplicar o “Programa Constante de Informações”, aludido por Farias (2011). Todos os verbetes seguiram o mesmo padrão. Alguns diferiram por características particulares.

Figura 9. Microestrutura concreta – MÃE/BISCOITO⁹


L: N



<p>¹ s. [SC, RS] Mulher que deu à luz a uma ou mais crianças; aquela que cria ou criou alguém. Forma pela qual os filhos se dirigem às mães:  A mãe é muito importante. Ela constantemente se preocupa e cuida do filho. (DV-Libras) – matriarca.  NOTA: O léxico pode variar a forma da mão para a CM n. 11.</p>	<p>¹ </p>
<p>² s. [RJ, MG, SC, CE, BA] Tipo de alimento feito à base de farinha, às vezes de ovos, que tem as mais variadas formas. Há biscoitos doces e salgados:  Gosto de comer biscoitos no café da manhã. (DLSB) – bolacha.  NOTA: O léxico pode variar a forma da mão para a CM n. 11.</p>	<p>² </p>

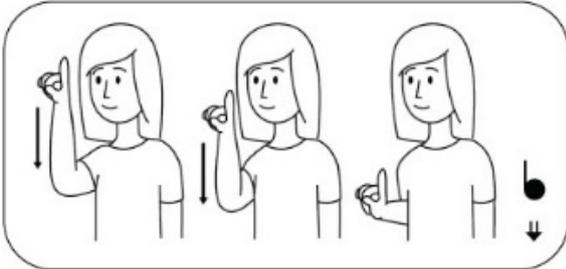
Fonte: Elaboração própria

Os blocos de significados, no exemplo acima, referem-se às unidades homônimas MÃE/BISCOITO. Para cada significado do lema, foram apresentados um ou mais conceitos, numerados e com informações particulares. Optamos por definições lexicográficas curtas, objetivas e transparentes, e, para cada acepção, fornecemos a contextualização de uso com frases. Quando havia mais de uma acepção, em consonância com Hernández (1991 apud DURÃO *et al.*, 2013), cada uma era numerada, separada por ponto e vírgula e com suas próprias marcas e exemplos, como vemos no exemplo da Figura 6. Os exemplos, por seu valor elucidativo, receberam um tratamento especial no modelo do verbete e foram escritos em *SignWriting*, uma escrita não alfabética, mas ideográfica, artefato simbólico da cultura surda. Como a língua de referência é a própria LS, procuramos trazê-la logo após a definição, seguida da transcrição em LP (para aqueles que não conhecem ou utilizam a escrita), com o nome da lexia em LP sublinhado para destacar a sua aplicação na frase.

⁹ Referências das imagens: Disponível em: <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/background>. Background vector created by freepik – Disponível em: www.freepik.com. Acesso em: 10 jul. 2018. href="https://www.freepik.com/free-photos-vectors/background. Background vector created by vectorpocket – www.freepik.com. Acesso em: 10 jul. 2018.

Ainda na microestrutura do modelo da pesquisa, os sinônimos (Sin.) também foram utilizados como informações de comentário semântico do “Programa Constante de Informações” (doravante PCI). Como se sabe, nos casos em que essa informação não aparece no verbete, deduz-se, se o lexicógrafo segue rigorosamente o PCI, que a LS não dispõe de sinônimo para as unidades léxicas em questão e se está diante de um “grau zero de informação” (FARIAS, 2011), como ocorre no caso do verbete abaixo, em que dos três significados diferentes, dois possuem sinônimos.

Figura 10. Microestrutura concreta – DIREITO/DIRETOR/DEFICIENTE¹⁰

<p>¹ s. [SP, SC, RJ] <i>dir.</i> 1 Reunião de regras e leis; permissão legal; que expressa justiça:                              Após anos de luta, conquistou-se o <u>direito</u> de usar Libras (IFSC); 2 Ciência que estuda normas, leis e regras.            O primo dele estuda <u>direito</u>. (DV-Libras).</p>	<p>1                                                                                                         </p>
--	---

à direita, logo após o comentário semântico da estrutura base, e serve para abrigar as informações extraordinárias, não previstas no PCI. Um exemplo na pesquisa foi o verbete da Figura 5. Nesse verbete, foi expedido um “comentário de forma” referente ao significado da unidade DIRETOR, com o intuito de orientar o uso do gênero junto ao radical da lexia.

Outro artifício escolhido, com a função de ampliar as informações sobre o(s) significado(s), foram as ilustrações. Elas foram introduzidas para além de um mecanismo complementar e/ou alternativo de elucidação do(s) significado(s). Para dicionários de LS, em que o principal consulente (o surdo) interage com o mundo, principalmente, por experiências visuais, o recurso ilustrativo parece receber uma posição de destaque ao invés de um *status* secundário, como é comum nos dicionários da línguas orais-auditivas (FARIAS, 2011).

Considerações finais

Baseados nos resultados desta pesquisa, verificou-se que, dentre as decisões tomadas, a arquitetura com pós-comentário, baseada em Wiegand (1989 apud FARIAS, 2011), muito comum nos dicionários de línguas orais-auditivas, possibilitou ampliar as informações da homonímia para além das já previstas no PCI, fornecendo ao usuário informações e detalhes não encontrados nos dicionários de LS, em geral. Este foi um dos pontos chave deste estudo, documentar a homonímia da libras, fornecer informações para a compreensão dos seus usos e significado e, ainda, propor uma solução para seu registro, em função do pouco espaço para arrolamento em dicionários gerais e da incompatibilidade com os objetivos do dicionário bilíngue.

A inserção do sinal com sua respectiva escrita na entrada do verbete, os exemplos de uso (retirados de dicionários de Libras (*DV- Libras* e o *DLSB*), Língua Portuguesa (*DGP*) e apostila (CEFET-SC) de cursos de Libras) em *SignWriting* e, com tradução em LP, o sistema de ordenação e busca da nomenclatura baseados na estrutura fonológica da Libras, e os diversos recursos tipográficos com símbolos e cores, foram algumas das tentativas de colocar a LS e o surdo ou usuário bilíngue como centro de todo o trabalho lexicográfico.

No decurso do trabalho lexicográfico, verificamos que as decisões ultrapassaram um mero fazer lexicográfico, demandando conhecimentos e habilidades de uso formal, semântico e pragmático da Libras. A constituição de grupos heterogêneos com lexicólogos, lexicógrafos e pesquisadores da LS, incluindo, essencialmente, usuários surdos e ouvintes bilíngues, pode fortalecer o trabalho e descentralizar escolhas, colocando a LS como alvo de todo o projeto lexicográfico.

Em virtude do pouco tempo da pesquisa, não foi possível aplicar uma sondagem junto ao público-alvo para validar as ilustrações, bem como o próprio modelo do verbete. Cientes da importância dessa etapa do trabalho lexicográfico e da sua complexidade, nos propomos, nesta pesquisa, a desenvolver apenas o protótipo, reservando a sua aplicação a testes e sondagens posteriores, durante o doutorado, no qual disporemos de tempo e condições ideais para arquitetar, aplicar, analisar e empregar os dados dos testes e sondagens junto ao público-alvo definido, *a priori*, para o verbete.

REFERÊNCIAS

- BALDINGER, K. *Teoria semântica: hacia una semántica moderna*. Madrid: Ed. Alcalá, 1970.
- BARBOSA, M. A. Réflexions sémantiques sur l'article dans l'oeuvre lexicographique. *Meta XLI*, n. 2, p. 265-274, 1996.
- BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Contemporâneo de Português*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, São Paulo, n. 28, p. 1-26, 1984.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira*. v. 1. São Paulo: EDUSP, 2001a.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira*. v. 2. São Paulo: EDUSP, 2001b.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)*. v. 1. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2012a.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)*. v. 2. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2012b.

CAPOVILLA, F. C. *et al.* *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: EDUSP, 2017.

CARBALLO, M. A. C. La macroestructura del Diccionario. *In:* GUERRA, A. M. M. *Lexicografía española*. Espana: Ariel, 2003.

CORREIA, M. Homonímia e polissemia – contributos para a delimitação dos conceitos. *Palavras*, Lisboa: Associação dos Professores de Português, n. 19, p. 57-75, 1998.

DUDUCHI, M.; CAPOVILLA, F. C. *BuscaSigno: a construção de uma interface computacional para acesso ao léxico da Língua de Sinais Brasileira*. VI Simpósio sobre Fatores Humanos em sistemas computacionais – integrando pessoas, comunidades e áreas. Natal: UFRN, 2006.

DURÃO, A. B. de A. B. *et al.* *Dicionário de Falsos Amigos Português – Espanhol (DiFAPE)*. v. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

ESCRIBANO, C. G. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. *In:* GERRA, A. M. M. (org.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Editora Ariel S. A., 2003.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. *REVEL*, v. 9, n. 17, p. 109-139, 2011.

FARIA-DO-NASCIMENTO, S. P. de. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística, Português e Línguas clássicas) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2009.

FARIA-DO-NASCIMENTO, S. P. Introdução à gramática da Libras. *In:* FERREIRA-BRITO, L. (org.). *Educação Especial Língua Brasileira de Sinais*. v. 3. Brasília: SEESP, 1997.

FARIA-DO-NASCIMENTO, S. P. *A relação sintático-semântica dos verbos na língua brasileira de sinais (LIBRAS)*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística e Filologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. Volumes I e II. Disponível em: <https://bit.ly/2XzvAby>. Acesso em: 3 jan. 2018.

FELIPE, T. A. Banco de dados para as línguas de sinais e seus sistemas de transcrição. *In:* BAALBAKI, A.; CALDAS, B. (org.). *Instrumentos linguísticos: usos e atualizações*. Araruama: Editora Carolina, 2014. p. 155-188.

FELIPE, T. A. *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. v. I e II.

FELIPE, T. A. *Introdução à Gramática da LIBRAS*. Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais. Brasília, MEC/SEESP: Série Atualidades Pedagógicas 4, 1997. p. 81-123.

FELIPE, T. A. *O signo gestual-visual e a sua estrutura frasal na língua de sinais dos centros urbanos brasileiros*. 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FELIPE, T. A.; LIRA, G. A. *Dicionário Virtual de Língua Brasileira de Sinais*. cd-rom/online. Versão 2.0. Rio de Janeiro: INES, 2005. Disponível em: http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm. Acesso em: 03 jan. 2018.

HAENSCH, G. *et al. La lexicografía*. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

LEÔNICIO, E. L. Análise comparativa da macro e microestrutura de dicionários de Libras. *Anais do I fórum internacional sobre produção de glossários e dicionários em língua de sinais*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018.

LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. American sign language: the phonological base. *Sign Language Studies*. v. 64, fall 1998.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Manual básico de lexicografía*. España: Ediciones Trea, S. L., 2009.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Dicionário de lexicografía prática*. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MARTINS, T. A. *Um estudo descritivo sobre as manifestações da ambiguidade lexical em libras*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Tradução Clóvis Barleta de Moraes. *Alfa*, São Paulo, 28 (supl.), p. 45-69, 1984.

SOARES, C. P. *Sinal utilizado por sinalizante surdo de Recife (PE): ADOTAR (CE, RJ)/LUCRAR*. Relato oral, Florianópolis – SC, 2019.

SOARES, C. P. *Demonstração da ambiguidade de itens lexicais na LSB: um estudo sincrônico de homonímia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística, Português e Línguas Clássicas) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUTTON, V. *Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais*. Tradução Marianne Rossi Stumpf – Tradução Parcial e Adaptação do Inglês/ASL para Português LIBRAS do livro "Lessons in SignWriting", de Valerie Sutton, publicado originalmente pelo DAC – Deaf Action Committee for SignWriting. 2019 [1974]. Disponível em: <https://bit.ly/2M8FZ8O>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (Libras)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em ciências da linguagem: lexicografia. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. 1. v. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ZAVAGLIA, C. *Um significado só é pouco: dicionário de formas homônimas do português contemporâneo brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2010.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R. La definición lexicográfica. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía*. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

Enunciados de estilo telegráfico nas afasias: funcionamento linguístico-cognitivo sob uma visão integrada dos níveis linguísticos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2628>

Arnaldo Rodrigues de Lima¹

Resumo

A ausência e/ou substituição de palavras e morfemas considerados puramente gramaticais é o sinal que, tradicionalmente, define a chamada “fala telegráfica”. A instabilidade com os recursos gramaticais pode ser compreendida, a depender da teoria, como consequência direta de déficits específicos em cada um dos níveis linguísticos. O principal objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão sobre o funcionamento gramatical destacando, sobretudo, o imbricamento dos níveis linguísticos e, por fim, ressaltar a necessidade de se considerar esse imbricamento na compreensão dos fenômenos linguístico-cognitivos, principalmente aqueles relacionados à produção de sujeitos afásicos considerados não-fluentes. A reflexão fundamenta-se na Neuropsicologia sócio-histórico-cultural, nos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística enunciativo-discursiva e na Gramática Funcional do Discurso.

Palavras-chave: funcionamento linguístico-cognitivo; funcionamento gramatical; fala telegráfica; neurolinguística.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; arnaldolimanetto@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0915-4949>

Telegraphic style utterances in aphasia: linguistic-cognitive functioning under a linguistic levels integrated view

Abstract

Absenting and/or substituting words or morphemes that are considered purely grammatical in the discourse is the defining symptom of the so-called “telegraphic speech”. Depending on the theory, the instability with the grammatical resources may be considered a direct consequence of deficits in very specific language levels. In this text, we have addressed a discussion concerning the grammatical functioning aiming, overall, to uphold the notion that all linguistic levels are genetically imbricated in language functioning. It was also aimed to outstand the importance to consider this imbricated nature in order to blueprint a comprehension about linguistic-cognitive phenomena, mainly concerning the phenomena related to the linguistic production in nonfluent cases of aphasia. The reflection was grounded on socio-historic-cultural approach to Neuropsychology; on theoretic-methodological assumptions of Enunciative-Discursive Neurolinguistics and on the principles held by Functional Discourse Grammar.

Keywords: linguistic-cognitive functioning; grammatical functioning; telegraphic speech; neurolinguistics.

A “fala telegráfica” no contexto da Semiologia das afasias

Muito embora a classificação das afasias² tenha iniciado na segunda metade do século XIX – com os estudos clássicos de Broca (1861) e Wernick (1874) – a semiologia desse campo, ainda hoje, impõe questões fundamentais que desafiam os pesquisadores na descrição e compreensão dos fenômenos afasiológicos. A complexidade resulta da articulação de diferentes pressupostos teórico-metodológicos subjacentes às classificações dos sintomas e síndromes. Isto é, as classificações extrapolam a mera atividade de nomeação de sintomas e doenças por serem forjadas no interior de uma determinada perspectiva teórica que, de certa forma, orienta a maneira como os diversos fenômenos são abordados. Sobre essa questão, Novaes-Pinto e Santana (2009, p. 413) esclarecem que: “O próprio termo ‘semiologia’, embora geralmente usado no singular, abriga diferentes sistemas semiológicos, cada qual priorizando aspectos relacionados às ciências nas quais são originados”. As autoras ainda apontam que sistemas semiológicos tanto das abordagens orgânicas quanto de abordagens sociais se entrecruzam para o estabelecimento de uma compreensão equilibrada dos complexos fenômenos da linguagem humana.

2 Afasias são alterações de linguagem decorrentes de lesões cerebrais focais, que geralmente, comprometem a linguagem em todas as suas modalidades: *oral* e *escrita*, bem como o funcionamento integrado dos níveis linguísticos (COUDRY, 1988 [1986]).

É nesse contexto que trazemos a definição do fenômeno que será abordado neste trabalho. A produção da chamada “fala telegráfica” é caracterizada, na literatura neuropsicológica, pela ausência e/ou substituição de palavras e morfemas funcionais (de classe fechada), cuja produção está associada à categoria clínica do agramatismo. Devido à instabilidade com os recursos gramaticais da língua, os enunciados tendem a ser sintaticamente³ mais curtos e, na maioria dos casos, a produção oral se torna laboriosa, mais lenta e cheia de pausas e hesitações. Desde os primeiros estudos, diferentes hipóteses sobre o funcionamento linguístico-cognitivo foram estabelecidas para compreender as dificuldades dos afásicos com os morfemas funcionais e com a organização gramatical dos enunciados. Independentemente do escopo da teoria, a relação entre pensamento e linguagem se constituiu como uma questão central para toda reflexão acerca da fala telegráfica⁴.

Arnald Pick cunhou o termo “agramatismo”, em 1913, e deu à sentença um papel mais central nas questões de processamento da linguagem. O autor interessou-se pelos “defeitos” na formação das frases, baseando-se nos postulados de Jackson (1874). Pick acreditava que a linguagem se organizava por *proposições*, cujo sentidos não estavam centrados nas palavras que as compõem, mas nas relações que as palavras estabelecem entre si. Por este motivo, a unidade de análise nas afasias deveria ser a *sentença*. Afirmou, ainda, que a ordem das palavras nas sentenças construídas pelos afásicos estaria intacta, apesar de mais curtas, sintaticamente simplificadas e requerendo menor esforço na sua formulação. Assim, apesar de produzir frases “defeituosas”, o autor argumentou que o afásico não teria problema com o raciocínio e conseguiria garantir a lógica das sentenças. A lesão cerebral não acarretaria um *déficit cognitivo* e, portanto, a fala telegráfica deveria ser entendida como “Notsprache” (do alemão, *fala emergencial*) ou, em outras palavras,

3 Em grande parte das pesquisas neurolinguísticas sobre o agramatismo, “sintaxe” e “gramática” são tomados como termos sinônimos. No entanto, é importante ressaltar que, nesta reflexão, adotamos uma concepção funcional do termo “gramática”. Nesse sentido, sintaxe e gramática se tornam conceitos distintos, principalmente por considerar que o funcionamento gramatical não prescinde de relações pragmático-discursivas e semântico-lexicais. Retomo, portanto, Neves (2018), quando afirma que um dos principais objetivos de uma gramática funcional é estabelecer relações entre *forma* e *sentido*. Ainda sobre esta questão, verificar: Camacho (1994, 2008, 2017), Hengeveld e Mackenzie (2008), Castilho (2010), Pezatti (2011), Keizer (2014, 2015), Lima (2017, 2019) e Souza-Cruz (2017).

4 Segundo Grodzinsky (1984), em 1876 Kussmaul criou o termo *akataphasia* para se referir à incapacidade de produzir palavras gramaticais e construir frases lógicas e sintaticamente bem organizadas. A partir da criação do termo, desenvolveu-se uma vasta discussão no campo da afasiologia sobre as questões envolvidas na dificuldade dos sujeitos afásicos para formular sentenças. Steinthal (1899 [1823] apud ELING;WHITAKER, 2010) desenvolveu uma teoria psicolinguística segundo a qual a linguagem seria apenas um meio para expressar ideias. A *afasia* causaria uma interrupção nos processos psicológicos relacionados ao nível de representação. Trata-se, portanto, de uma desordem no nível da palavra. Já a *akataphasia* seria uma desordem no nível da sentença e relacionada à dissolução da ordenação lógica do pensamento.

como um recurso adaptativo em função do déficit com a seleção de palavras gramaticais. Partindo dessa concepção, o termo *fala telegráfica* foi cunhado como uma metáfora para se referir a uma produção econômica e simplificada, principais características do gênero textual *telegrama*⁵.

A articulação teórico-metodológica da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva: em foco a produção dos enunciados de estilo telegráfico

A Neurolinguística é uma área que articula saberes de diferentes ciências, com o objetivo de compreender aspectos do funcionamento linguístico-cognitivo em estados considerados normais e também nas patologias. No entanto, esse campo caracteriza-se por uma pluralidade de concepções teóricas que, a depender de seus diferentes princípios e escopos, orientam não só as práticas metodológicas das pesquisas, mas, também, os procedimentos clínicos na formulação dos diagnósticos e diferentes condutas terapêuticas.

Este trabalho insere-se na Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, cujo principal objetivo é compreender o funcionamento linguístico-cognitivo, buscando explicar a relação entre cérebro e linguagem e incorporando questões relativas à subjetividade, e, por isso, expande suas possibilidades de articulação teórico-metodológica para além dos pressupostos desenvolvidos pelas Neurociências e pela Linguística. Sendo assim, a depender do fenômeno que está sendo abordado, a área articula aos seus princípios teórico-metodológicos de base questões desenvolvidas por diferentes áreas das ciências biológicas e psicológicas, dentre as quais: a Neuropsicologia, a Psicologia, a Fonoaudiologia e, também, das ciências sociais e humanas, como: a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Filosofia da Linguagem, a Semiótica, dentre outros⁶. A reflexão acerca da *produção de*

5 No âmbito da pesquisa neurolinguística e neuropsicológica, comparar a produção *oral* de sujeitos afásicos à produção *escrita* de um telegrama tem sido tema de debate, em função da metáfora que lhe dá origem. O debate baseia-se no argumento de que não há correspondência direta entre as estruturas gramaticais que aparecem em um telegrama e a produção linguística dos sujeitos afásicos – o que tornaria, portanto, a metáfora inadequada para referir-se ao fenômeno. Sobre isso, verificar os trabalhos de Tesak e Dittmann (1991); Tesak e Niemi (1997) e Kleppa (2008, 2018).

6 Esse modo de abordar os fenômenos linguístico-cognitivos é uma das principais características das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias GELEP/Lattes-CNPq. O grupo é liderado pela Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto e “visa desenvolver pesquisas acerca dos fenômenos relativos à linguagem no envelhecimento e nas patologias de origem neurológica (como afasias, demências, epilepsias, atrasos de desenvolvimento, etc.) num esforço conjunto para promover discussões críticas que permitam avançar no conhecimento do funcionamento linguístico-cognitivo”. Para uma descrição mais detalhada do trabalho, consultar Novaes-Pinto (2013), ou a apresentação institucional do grupo acessando o seguinte *link*: <https://www4.iel.unicamp.br/pesquisa/arquivos/gelep.pdf>

enunciados de estilo telegráfico, desenvolvida neste artigo, fundamenta-se na articulação de pressupostos teóricos de diferentes áreas, a saber (i) da Neurolinguística enunciativo-discursiva; (ii) da Neuropsicologia sócio-histórico-cultural e (iii) da Gramática Funcional do Discurso (doravante, GFD). Consideramos que o aprofundamento de questões da GFD no campo de estudos das afasias seja a principal contribuição deste estudo e que confere um caráter inovador na descrição e análise do enunciado de estilo telegráfico.

Nesse contexto, consideramos extremamente relevante apresentar a concepção de língua(gem) que orienta a investigação dos fenômenos, retomando Coudry (1988 [1986], p. 47, grifo nosso), na passagem em que a autora afirma que a abordagem discursiva em neurolinguística deve rejeitar uma teoria linguística que, por razões metodológicas:

[...] *exclua sejam os aspectos históricos e sociais da linguagem, seja a atividade do sujeito na situação efetiva da fala*. É necessário, portanto, superar dicotomias como *língua e fala, sistema e uso, competência e performance* para integrar em *uma concepção abrangente de linguagem o seu funcionamento*, na dimensão contextual e social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, na dimensão subjetiva em que, por ela, os homens se constituem como sujeito, na dimensão cognitiva em que, por ela, os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade.

Coudry (1988 [1986], p. 55, grifo nosso) elege como "*pedra angular*" o conceito de linguagem como *atividade constitutiva*, tal como formulada por Franchi (1977), quando o autor afirma que

A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. *Um trabalho coletivo*, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Franchi, já na década de 70, visava delinear uma explicação de cunho funcionalista para os fenômenos da linguagem⁷. Uma das questões fundamentais para o desenvolvimento de suas hipóteses foi considerar que, embora a linguagem seja usada com o objetivo principal de comunicação, a sua função primordial é a *significação*. Nesse contexto, é necessário destacar uma questão epistemológica sobre a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. Apesar de não haver menções explícitas ao *Funcionalismo em*

⁷ O autor já evidencia isso no título de sua tese de doutorado *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*.

Linguística no texto fundador da área, que à época se apresentava como uma revolução teórica nos estudos neurolinguísticos⁸, é possível afirmar que, ao apresentar a noção de língua e linguagem enquanto *atividade constitutiva*, retomando Franchi, Coudry (1988 [1986]) circunscreveu a abordagem que propunha ao estudo das afasias no escopo das teorias funcionais.

Lima (2017) argumentou mais explicitamente a favor da articulação entre os pressupostos da Gramática Funcional e da Neurolinguística apontando, sobretudo, para a compatibilidade e a relevância teórico-metodológica do paradigma funcionalista no desenvolvimento de análises linguísticas mais abrangentes dos fenômenos afasiológicos. Segundo o autor, os princípios de uma Gramática Funcional permitem ao linguista considerar a complexidade e a gramaticalidade de enunciados fragmentados e incompletos produzidos em decorrência das dificuldades impostas pela afasia. Martinez-Ferreiro, Bastiaanse e Boye (2019) também argumentam sobre a relevância de abordar os fenômenos afasiológicos numa perspectiva funcional da linguagem. Segundo esses autores, os estudos funcionalistas no âmbito da neurolinguística ainda são escassos, mas podem trazer resultados promissores para a compreensão das afasias, principalmente quando se considera que mesmo os sujeitos afásicos estão o tempo todo circunscritos em contextos de constante interação social.

Considerando-se os pontos acima, defendemos a articulação teórico-metodológica entre a Neurolinguística de orientação discursiva e os princípios da GDF, por articular, de um lado, uma teoria neuropsicológica que assume a natureza dialética da relação entre pensamento e linguagem e, por outro, por abordar o funcionamento gramatical a partir de fatores pragmáticos e discursivos.

A relação entre pensamento e linguagem: a contribuição da abordagem sócio-histórico-cultural

O surgimento da linguagem foi, segundo Luria (1986), um fator decisivo para o desenvolvimento da atividade consciente. Devido às relações sociais e à divisão do trabalho, o homem sentiu a necessidade de uma comunicação mais efetiva. A princípio, a linguagem estava relacionada à prática imediata e tinha apenas o caráter *simprático*. Com o desenvolvimento das relações sociais em consequência do *trabalho* coletivo, o caráter *puramente prático* da linguagem deu lugar a um sistema de códigos muito sofisticado – um sistema *sinsemântico*. A linguagem passou, então, a veicular qualquer tipo de informação, mesmo que não estivesse relacionada diretamente a uma demanda

8 Sobre essa questão, ver Perotinho (2018) e Padilha (2018). Sobre a consolidação da Neurolinguística enunciativo-discursiva no escopo da Linguística verificar Coudry (2018), Novaes-Pinto (2012, 2018) e Possenti (2018).

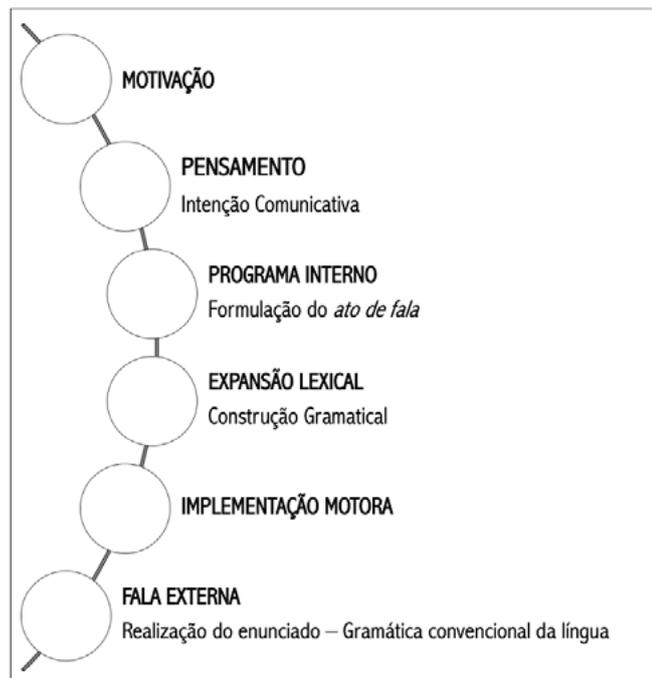
imediateza⁹. Luria (1986) afirma que a consciência do homem sustenta sua atividade racional e isso permite que ele adentre e opere em um sistema complexo e abstrato que só terá significação em um meio histórico e social. Nesse contexto, a linguagem é a responsável por estabelecer a mediação entre o *sujeito*, o *outro* e a *cultura*. Em outras palavras, por meio do seu sofisticado sistema de códigos, a linguagem é a base do pensamento abstrato do homem. Pelo uso social e arbitrário do signo linguístico, o homem tornou-se filogeneticamente diferenciado das outras espécies.

Segundo Vygotsky (2009 [1934]), existe uma relação *não estática* entre pensamento e linguagem, justamente pelo fato de essa relação dialética ser essencialmente mediada pela interação do homem com a história e a cultura. Um dos postulados de Vygotsky relativos à relação entre linguagem e pensamento é que há, *qualitativamente*, duas sintaxes – uma do *sentido*, ligada à *linguagem interna* e subjetiva, e outra relacionada à *fala externa*, que veicula um *significado* compartilhado, nas interações sociais. Para o autor, as estruturas dessas sintaxes não coincidiriam, uma vez que na primeira a palavra é como um “coágulo de sentidos”, compreensível apenas para o próprio sujeito; na segunda, por outro lado, os sentidos precisam ser estruturados para um interlocutor, de acordo com as regras gramaticais específicas de uma determinada língua.

Segundo Akhutina (2014 [1975], 2014 [2003] e 2007), autora que vem reinterpretando as formulações de Vygotsky à luz da Neuropsicologia contemporânea, a construção de um enunciado se dá em vários níveis. A produção do enunciado envolve operações com uma *sintaxe interna* e, ao mesmo tempo, com a *sintaxe convencional* (e partilhada) de uma determinada língua. Apesar de constituírem o mesmo processo, cada uma dessas sintaxes conta com seu próprio léxico e regras específicas. O *estilo telegráfico*, para a autora, seria uma manifestação da dificuldade dos sujeitos afásicos para operar com os recursos convencionais do sistema linguístico que é, por sua vez, socialmente compartilhado. Essa perspectiva dinâmica e integrada da relação entre pensamento e linguagem, tal como proposta por Vygotsky, influenciou decisivamente os modelos teóricos que visavam explicar o processo de formulação do enunciado, desenvolvidos posteriormente por Leontiev (1969), Luria (1986), e Akhutina (2014 [1975], 2014 [2003], 2007). Para dar visibilidade a essa concepção, apresentamos a hipótese elaborada por Leontiev (1969), que pode ser sintetizada pelo seguinte esquema:

9 Para um maior aprofundamento sobre este tópico, ver Novaes-Pinto (2010, 2014) e Souza-Cruz (2017), que retoma essas questões para refletir sobre a categorização, fenômeno que relaciona pensamento e linguagem.

Figura 1. Modelo de Leontiev (1969) para a estrutura de *um ato de fala*



Fonte: Leontiev (1969)

De acordo com as formulações de Leontiev (1969), o ato de fala – ou o processo de formulação de um enunciado – deve ser abordado enquanto uma *atividade psicológica*¹⁰. Para fundamentar tal reflexão, é necessário compreender a noção de *atividade*, tal como proposta por Leontiev, como uma estrutura resultante de três estágios: (i) a formulação de um plano de ação, (ii) a implementação desse plano e, finalmente, (iii) a análise da execução da ação, considerando-se o plano inicialmente estabelecido. É importante, no entanto, destacar que Leontiev considera a linguagem como elemento fundamental para a mediação e integração interfuncional de todos os estágios desse processo. Vários pesquisadores têm se debruçado sobre a centralidade da linguagem nas formulações teóricas sobre a noção de *atividade*, na abordagem sócio-histórico-cultural, dentre os quais destaco Cole (1996), Akhutina (2007), Alanen e Pöyhönen (2007) e Solovieva *et al.* (2019).

Ao analisar o processo de formulação de um enunciado, é bastante importante compreender que, nessa perspectiva, *motivação* e *intenção comunicativa* não se confundem. Isto é, muito embora a produção do enunciado se inicie com a motivação, este estágio é caracterizado como uma necessidade empírica, podendo ter, muitas vezes, uma gênese

¹⁰ Embora o conceito de atividade seja bastante complexo e relevante na teoria neuropsicológica desenvolvida pelos autores da abordagem sócio-histórico-cultural não o desenvolverei minuciosamente, neste texto.

externa ao sujeito. A intenção comunicativa, por sua vez, seria um estágio consciente, desencadeado à medida em que o indivíduo atribuiu sentido a uma determinada necessidade. O intuito discursivo não prescinde do *pensamento discursivo*. Isso equivale dizer que a intenção comunicativa já é constituída por linguagem. Essa diferença é central para a compreensão da natureza dialética do processo pensamento-linguagem, uma vez que considera a influência do meio e da cultura para o desenvolvimento linguístico-cognitivo.

Feita essa diferenciação, vemos que os estágios posteriores ao estabelecimento do intuito discursivo destacam a natureza do trabalho epi- e metalinguístico necessário para produzir significação por meio de um enunciado. O sujeito precisa “programar” seu ato discursivo e, conseqüentemente, formular *o quê* precisa ser dito e *como* será dito. Dessa maneira, é possível perceber que estágio de planejamento da ação (programa interno) está intimamente imbricado ao estágio da construção gramatical. De acordo com as formulações de Vygotsky, o sujeito estaria operando, simultaneamente, com a *sintaxe interna* e a *sintaxe externa*, pelo fato de que precisa transformar seus sentidos subjetivos e psicológicos em significações intersubjetivas e sócio-historicamente estabelecidas, passíveis de serem compartilhadas no momento da interlocução. O enunciado, nesse sentido, não é a tradução de um pensamento e, tampouco, o estágio final do ato de fala. O processo de formulação de um enunciado demandará operações gramaticais que integram aspectos semânticos e morfossintáticos sendo sempre analisados pelos sujeitos sob a lente da cultura e das determinações pragmático-discursivas. Assim, muito embora a fala externa seja a realização desse processo complexo, o sujeito sempre avalia o sucesso de sua atividade, em função de seu intuito comunicativo, ao mesmo tempo em que (re)organiza seus enunciados.

O processo de formulação do ato discursivo: contribuições da Gramática Funcional do Discurso

Muito embora seja consensual, entre os linguistas, considerar a noção de “nível” apenas enquanto abstração teórica necessária para descrever, explicar e analisar o complexo funcionamento da linguagem, os modelos neuropsicológicos tentam estabelecer, por meio da correlação dos sintomas, em qual nível linguístico estaria o *déficit* ocasionado pelos comprometimentos cerebrais¹¹. A correlação direta entre um determinado item semiológico e uma função específica da linguagem pode ser observada, por exemplo,

¹¹ A respeito da produção da fala telegráfica e sua relação com o agramatismo, Novaes-Pinto (1992, 1997, 1999, 2018, 2020) apresenta os principais questionamentos feitos sobre a natureza do fenômeno. A autora esclarece que os autores discordam quanto a questões centrais como, por exemplo, o fato de ser descrito como um déficit de conhecimento ou de desempenho linguístico. Questionam se o distúrbio impacta um nível específico da *língua* ou a articulação de um nível com os demais. Em outras palavras, se deveria ser compreendido como um déficit de “processamento” linguístico. Os autores questionam, ainda, se a produção do estilo teleográfico

nas formulações de Menn e Obler (1990), quando as autoras tentam delimitar os objetivos e o escopo da neurolinguística enquanto disciplina das neurociências. Segundo as autoras, o principal objetivo da área seria desenvolver uma teoria capaz de explicar o *processamento normal* da linguagem no cérebro humano, atribuindo aos estudos das afasias a possibilidade de correlacionar, a partir das lesões, estruturas cerebrais específicas com distúrbios do desempenho ou do conhecimento linguístico de um indivíduo. A argumentação proposta neste texto vai na contramão dessas correlações diretas e visa explicar os fenômenos afasiológicos considerando o *imbricamento* dos níveis linguísticos e, portanto, sua indissociabilidade no funcionamento da linguagem (NOVAES-PINTO, 1999, 2018, 2020). É nesse contexto que passamos a discutir alguns conceitos centrais, desenvolvidos pela *Gramática Funcional do Discurso* para justificar como seu aparato teórico, articulado aos princípios da Neurolinguística enunciativo-discursiva, é coerente para a abordagem teórico-metodológica da fala telegráfica.

Segundo Keizer (2015), a GDF adota como princípio de base que a produção dos enunciados se dá numa relação que se origina *da função para forma*. Isto é, aspectos pragmáticos desencadeiam relações semânticas. Relações pragmático-semânticas governam as relações morfossintáticas e, por sua vez, as relações pragmático-semântico-morfossintáticas determinam as relações fonológicas. Considerando esse princípio, destacamos que a GDF é uma *teoria gramatical*¹² que visa articular, em suas descrições e análises, dois aspectos fundamentais da linguagem: as línguas se estruturam de forma complexa e, também, se adaptam funcionalmente a partir das necessidades de comunicação entre seres humanos. Nessa perspectiva, Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 3, tradução nossa¹³) apontam que

[...] a GDF tem por objetivo compreender como as unidades linguísticas são estruturadas em termos do mundo em que elas descrevem, das intenções comunicativas em que elas são produzidas e, como tudo isso é modelado numa implementação gramatical dinâmica. Isto é, a sequência de etapas que o analista precisa compreender para revelar a natureza de um fenômeno particular.

Nessa perspectiva, a GDF elege o “ato discursivo” como a unidade básica de análise. Os autores esclarecem que o termo *discurso* é relevante para a denominação da teoria, já que ela pretende reconhecer o impacto que os aspectos discursivos exercem sobre as formas

poderia ser compreendida como um sintoma definidor da síndrome agramática ou se poderia ser considerado um sinal de evolução do quadro clínico dos sujeitos afásicos.

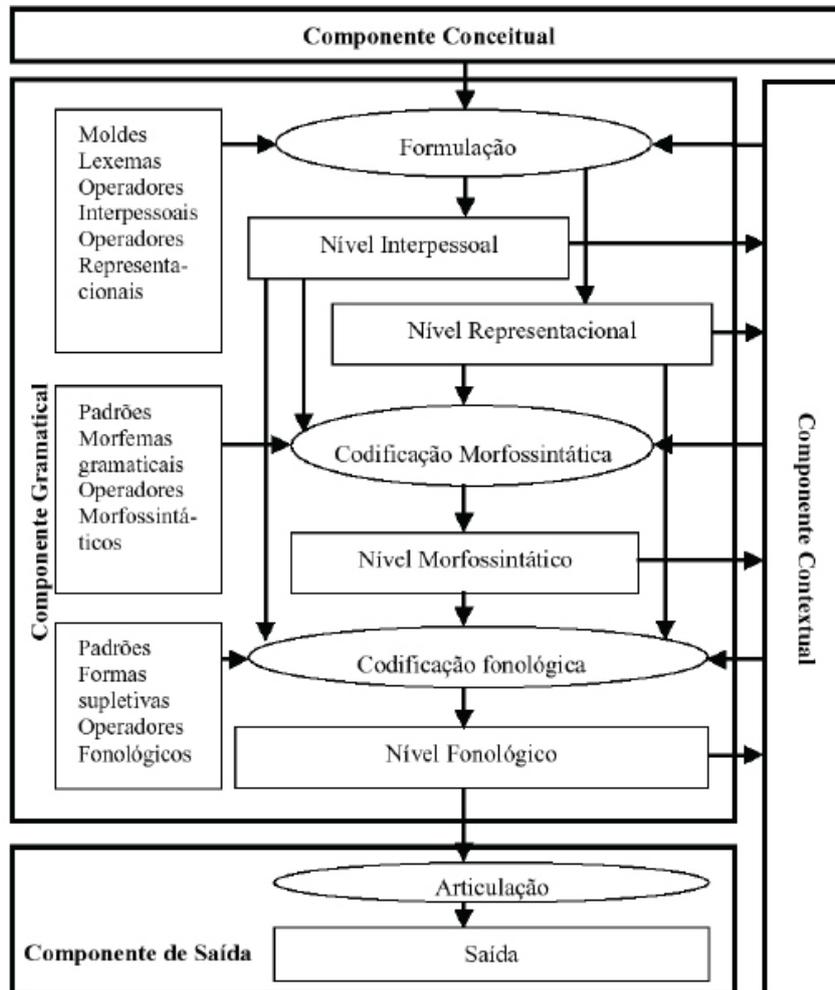
12 Para aprofundar essa questão, verificar Pezatti (2011, p. 34).

13 No original: “FDG aims to understand how linguistic units are structured in terms of the world they describe and the communicative intentions with which they are produced, and models this in a dynamic implementation of the grammar, i.e. the sequence of steps that the analyst must take in understanding and laying bare the nature of a particular phenomenon”.

linguísticas. A esse respeito, Camacho (2008) afirma que uma consequência teórica da eleição do *ato discursivo*, como unidade básica de análise, é a possibilidade de observar e teorizar sobre as formas linguísticas maiores ou menores que a oração. Considerando, portanto, que os enunciados de sujeitos afásicos, em especial os considerados não-fluentes, muitas vezes, são estruturalmente fragmentados e constituídos por recursos não-verbais, a articulação dos pressupostos da GDF com os da Neurolinguística enunciativo-discursiva pode contribuir de maneira extremamente relevante para a compreensão da natureza das dificuldades dos afásicos com os aspectos gramaticais na formulação de seus enunciados.

O modelo teórico da GDF é extremamente complexo. Neste artigo, trazemos apenas alguns aspectos gerais que nos ajudam a pensar na produção da fala telegráfica tanto em relação às dificuldades dos sujeitos afásicos, quanto com suas possibilidades de adaptação ao contexto comunicativo. As análises gramaticais dos enunciados na GDF são feitas considerando-se uma organização do tipo *top-down*. O ato discursivo inicia-se na *intenção comunicativa do falante* e culmina-se na produção do enunciado. Para Hengeveld e Mackenzie, um modelo gramatical será mais efetivo à medida que traga à tona características do processo de formulação de um enunciado por um determinado indivíduo. A fim de dar visibilidade ao modelo, segue-se um esquema e uma breve explicação dada pelos autores sobre o que ocorreria ao longo do processo de produção de um enunciado.

Figura 2. Modelo Geral da GDF



Fonte: Hengeveld e Mackenzie (2008)¹⁴

Duas operações principais devem ser distinguidas em um modelo descendente de construção de um enunciado: a “formulação” e a “codificação”. A primeira diz respeito às regras que determinam as representações pragmáticas e semânticas válidas em uma língua. A segunda diz respeito às regras que convertem essas representações semânticas e pragmáticas em representações morfossintáticas e semânticas. A operação da formulação envolve três processos interligados: a seleção de *frames* apropriados para os níveis Interpessoal e Representacional, a inserção de lexemas apropriados para preencher esses *frames* e a aplicação de operadores simbolizando as distinções gramaticais necessárias na língua

¹⁴ Versão traduzida, retirada de Camacho (2017).

em análise. Decodificar, também, envolve três processos: a seleção de modelos apropriados para os níveis morfossintáticos e fonológicos, a inserção de morfemas gramaticais – livres e presos – e a aplicação de operadores que desenvolvem um papel no processo de articulação do “output” da gramática. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 2, tradução nossa¹⁵).

Essa síntese feita pelos autores nos permite entrever a principal semelhança entre o modelo da GDF e as concepções teóricas adotadas e desenvolvidas pela Neuropsicologia sócio-histórica, representadas por Vygotsky (2007 [1978], 2009 [1934]). As duas perspectivas consideram que há dois estágios principais que constituem o processo de formulação de um enunciado. Além disso, o modelo da GDF pressupõe uma integração funcional dos aspectos semânticos, morfossintáticos e fonético-fonológicos ao longo do processo. Nesse contexto, a GDF proporciona um rico aparato teórico para as pesquisas que encontram na Linguística um posto de observação para a compreensão do funcionamento linguístico-cognitivo, seja na normalidade ou nas patologias, pois disponibiliza uma teoria linguística sobre o funcionamento gramatical que, por sua vez, é alinhada aos principais pressupostos teórico-metodológicos que vêm orientando os trabalhos no âmbito da Neurolinguística enunciativo-discursiva, desenvolvidos a partir da segunda metade da década de 80 e, desde então, abordando os níveis linguísticos de maneira integrada na abordagem neurolinguística dos fenômenos.

Funcionamento gramatical: inferências a partir da produção de enunciados de estilo telegráfico

A fim de dar visibilidade para as questões apresentadas até o momento, trago um dado em que os enunciados produzidos por um sujeito afásico – caracterizados como telegráficos – evidenciam as suas dificuldades com aspectos gramaticais específicos da língua. O dado emergiu em uma situação dialógica durante uma reunião do grupo 3 do Centro de

15 No original: “Two major operations have to be distinguished in the top-down construction of utterances: FORMULATION and ENCODING. Formulation concerns the rules that determine what constitute valid underlying pragmatic and semantic representations in a language. Encoding concerns the rules that convert these pragmatic and semantic representations into morphosyntactic and phonological ones. The operation of formulation involves three interlinked processes: the selection of appropriate frames for the Interpersonal and Representational Levels; the insertion of appropriate lexemes into these frames and the application of operators symbolizing the grammatical distinctions required in language under analyses. Encoding also involves three processes: the selection of appropriate templates for the Morphosyntactic and Phonological Levels; the insertion of free and bound grammatical morphemes; and the application of operators that play a role in the process of articulating the output of the grammar”.

Convivência de Afásicos¹⁶. O episódio refere-se à produção de TR¹⁷ durante o início de uma sessão de acompanhamento individual com o pesquisador lar¹⁸, em 04/04/2016.

Turno	Sujeito	Enunciado
01	lar	É importante cuidar da saúde!
02	TR	Tudo, tudo... Tudo.
03	lar	Não pode descuidar.
04	TR	Oh! Hoje, hoje, hoje... Homem, homem [faz sinal mostrando os cabelos balançando] ¹⁹
05	lar	Seu JF? ²⁰
06	TR	Não, não... Homem.
07	TR	[Faz sinal com o dedo, apontando para a direção da sala da sessão coletiva] homem, homem [faz gesto mostrando os cabelos balançando]
08	lar	Ah! O BS?
09	TR	Isso, isso... Olha! [coloca as mãos na cabeça, como sinal de indignação]
10	lar	Você está falando do amigo do BS, que teve um infarto?
11	TR	Isso, isso, isso.
12	lar	Nossa, muito novo, né, TR?
13	TR	Isso. Tudo, tudo... Olha, olha, olha.
14	lar	É, a gente fica assustado quando isso acontece, né?
15	TR	Nossa, tudo! Janaína, Marcelo... ²¹ Obrigado. Tudo, tudo, tudo. Olha.

16 O grupo 3 do CCA/IEL/UNICAMP é coordenado pela Profa. Dra. Rosana Novaes, que desenvolve, desde 2006, um trabalho de *extensão comunitária* promovendo encontros entre afásicos e não-afásicos. As atividades do grupo propiciam interação e, também, o estabelecimento de laços interpessoais. No decorrer das sessões semanais, são desenvolvidas, conjuntamente, estratégias para lidar com as dificuldades, privilegiando, sobretudo, o que ainda está presente e não apenas o que falta na língua(gem) impactada pela patologia.

17 Todos os sujeitos serão referidos apenas por siglas para preservar a privacidade e confidencialidade, acordadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNICAMP. TR nasceu em 1954, brasileira, casada, auxiliar de enfermagem aposentada, com ensino fundamental completo. Aos 44 anos TR tornou-se afásica em consequência de um AVCi (Acidente Vascular Cerebral isquêmico) que provocou uma lesão na região fronto-parietal à esquerda.

18 Interlocutor não-afásico, pesquisador do GELEP/CCA.

19 Os enunciados não-verbais foram descritos entre colchetes [enunciado não-verbal].

20 JF, sujeito afásico que à época frequentava as reuniões do CCA.

21 Os nomes Janaína e Marcelo são pseudônimos que referem ao nome da filha e do genro de TR.

16	Iar	Eu fico assustado também, quando isso acontece.
17	TR	Onde? Tudo! Olha!
18	Iar	Mas, você está falando do BS?
19	TR	Isso, isso!
20	Iar	Ou do amigo dele?
21	TR	Não, não... Isso! [apontando para a direção da sala da sessão coletiva].
22	Iar	Muito jovem, né TR?
23	TR	Nossa, nossa... Tudo! Mamãe? Papai? Não? [faz gesto que indica indignação com as mãos e cabeça] homem, homem! Ai, Deus! Tudo, tudo... Homem, homem. Onde? Onde? Olha!
24	Iar	E você pensando que era a mãe?
25	TR	Mamãe? Não?! Olha! [faz gesto que indica indignação] Deus! Onde? Onde?
26	Iar	Dá um susto, né, TR? Quando é muito jovem assim, a gente não espera, né?
27	TR	[Faz gesto que indica indignação com a cabeça] Mamãe, não! Ai, meu Deus!
28	Iar	É como minha mãe fala... Toma cuidado! Cuide da saúde! Vá ao médico!

Inicialmente, é necessário destacar dois princípios cruciais para a análise deste episódio, que dizem respeito tanto à necessidade do conhecimento compartilhado entre os sujeitos – diretamente relacionado ao contexto da produção dos enunciados – quanto aos aspectos éticos que orientam a forma de interação entre o pesquisador e TR. Vale ressaltar que Iar desenvolve conjuntamente com TR todo o processo de significação. Sobre essa interlocução, e, com o objetivo de propor uma análise linguística mais abrangente, é preciso sublinhar duas informações relevantes sobre o contexto e o conteúdo da interação do referido episódio.

BS, sujeito ao qual TR se refere, sofreu um AVC em outubro de 2013, quando tinha apenas 24 anos de idade. Vale ressaltar que, desde o início do funcionamento do grupo 3 do CCA, em 2006, BS foi o primeiro sujeito muito jovem a integrar as atividades. Na ocasião de sua primeira participação no grupo, em março de 2014, BS chegou acompanhado de sua mãe. É a este episódio que TR se refere na sessão de abril de 2016, quando lembrou o dia em que conheceu BS e, então, resolveu contar a Iar sobre sua surpresa, ao saber que um rapaz tão jovem estava afásico²².

22 O tema desenvolvido na sessão era sobre *cuidar da saúde* e veio à tona porque, nesse dia, o sujeito BS contou ao grupo que um de seus amigos, muito jovem, havia falecido em decorrência de um infarto. Iar ressaltou a importância de se manter os exames atualizados, de ter uma alimentação saudável etc.

O modelo da GDF adota como princípio a relação *interfuncional* entre os componentes *conceitual*, *contextual*, *gramatical* e o *componente de saída*. O *componente conceitual* é constituído por elementos *pré-linguísticos* relacionados a fatores pragmáticos envolvidos num ato discursivo. O *componente contextual*, por sua vez, contém as informações *não-linguísticas* mobilizadas em uma interlocução. Esses componentes interagem diretamente com o *componente gramatical*, possibilitando que tanto elementos *pré-* quanto *não-linguísticos* sejam gramaticalmente codificados, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema de uma determinada língua. Por fim, o *componente de saída* opera na realização acústica, ortográfica ou sinalizada da codificação gramatical. Assim, voltamos à formulação de Keizer (2015) para enfatizar que a GDF tenta compreender o funcionamento gramatical de uma língua através de uma relação *função-forma*. Essa concepção permite que aspectos relacionados ao contexto situacional, ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores e às questões sócio-históricas sejam indissociáveis do funcionamento gramatical.

Na transcrição do dado, é possível perceber as dificuldades de TR com os aspectos gramaticais da língua²³. Em seus enunciados não há preposições, verbos, conjunções, dentre outras categorias funcionais. No âmbito da GDF, podemos argumentar que as estruturas sintaticamente fragmentadas, sem produção de palavras funcionais constituem-se como enunciados²⁴ gramaticalmente complexos. TR, além de se valer do contexto, do tópico discursivo e de toda a situação pragmática que estavam imbricadas na interação, também se apoiou nos enunciados de lar para estabelecer relações dêiticas (semântico-gramaticais) para a sua narrativa. Sobre esse aspecto, retomo os turnos 18 a 21:

Turno	Sujeito	Enunciado
18	lar	Mas, você está falando do BS?
19	TR	Isso, isso!
20	lar	Ou do amigo dele?
21	TR	Não, não... Isso! [apontando para a direção da sala da sessão coletiva].

23 Como já foi apontado, os estudos sobre a chamada fala telegráfica e sua relação com o agramatismo privilegiam suas descrições e análises em termos de *perdas* e *déficits*. A depender da teoria, os *déficits* são atribuídos a diferentes níveis, como o fonético-fonológico, morfológico ou, então, semântico-lexical. Muito embora a literatura seja respaldada por diferentes concepções, a maioria dos estudos encontra na instabilidade com os recursos gramaticais o principal *sintoma* que permite associar as dificuldades dos sujeitos afásicos com os recursos gramaticais da língua a um *déficit sintático central*.

24 O termo "enunciado deve ser compreendido", neste texto, está tal como foi formulado por Bakhtin (1997). A esse respeito, no âmbito dos estudos neurolinguísticos, ver Novaes-Pinto (1999).

Nesse ponto da interação, é possível entrever que TR pôde garantir que estava, de fato, falando sobre BS apenas no turno 21, quando estabeleceu uma relação dêitica “Não, não... Isso! [apontando em direção à sala da sessão coletiva]”. A resposta de TR foi elaborada em função das perguntas feitas por lar nos turnos 18 e 20. As relações interfuncionais das formas linguísticas destes enunciados (perguntas de lar e respostas de TR) nos fazem retomar a noção de *ato discursivo*, enquanto unidade básica de análise, com o objetivo de identificar relações gramaticais complexas que extrapolam o nível da oração.

Além desses aspectos, também é possível entrever o trabalho *epi-* e *metalinguístico* operado por TR para estabelecer correlações gramaticais, funcionais e significativas para sua narrativa. Sobre esses aspectos, retomo os turnos 23 a 27:

Turno	Sujeito	Enunciado
23	TR	Nossa, nossa... Tudo! Mamãe? Papai? Não? [faz gesto que indica indignação com as mãos e cabeça] homem, homem! Ai, Deus! Tudo, tudo... Homem, homem. Onde? Onde? Olha!
24	lar	E você pensando que era a mãe?
25	TR	Mamãe? Não?! Olha! [faz gesto que indica indignação] Deus! Onde? Onde?
26	lar	Dá um susto, né, TR? Quando é muito jovem assim, a gente não espera, né?
27	TR	[Faz gesto que indica indignação com a cabeça] Mamãe, não! Ai, meu Deus!

Ao analisarmos este trecho da interação, temos fortes indícios para afirmar que a intenção comunicativa de TR era demonstrar o quanto ficou surpresa ao perceber que um rapaz tão jovem estava afásico. Para produzir tal significação, TR, no turno 23, estabeleceu correlações sintáticas – relativas à ordem das palavras – e, também, recorreu aos aspectos fonológicos – representados pela alternância prosódica em cada palavra do enunciado; ora indicando dúvida [?],²⁵ ora indicando surpresa e/ou consternação [!]. Esses elementos, por sua vez, garantiram a compreensão de seu interlocutor. Todos esses aspectos vêm à tona na formulação da pergunta de lar, no turno 24: “E você achando que era a mãe?”. Em relação a isso, vemos que as palavras [*mamãe, papai, não, homem e Deus*] tiveram suas determinações semânticas e gramaticais estabelecidas pela ordem em que apareceram e, ao mesmo tempo, pelas modulações prosódicas que TR deu a essa combinação. Essa hipótese pode ser corroborada, ainda, a partir do momento que analisamos a resposta dada no turno 25. Nesse momento da interação, o intuito comunicativo, embora intrinsecamente relacionado ao do turno 23, era diferente. Isto é, TR agora precisava confirmar que a interpretação de lar, sobre o que ela havia dito, estava

25 As marcações gráficas na transcrição do dado visam representar os aspectos prosódicos dos enunciados.

correta. Sendo assim, o trabalho *epi-* e *metalinguístico* desempenhado por ela se torna ainda mais evidente. Percebemos que TR, ancorada na pergunta de seu interlocutor, produz seu enunciado lançando mão dos mesmos elementos usados anteriormente, operando nos recursos de seleção, combinação e modulação prosódica. Essa mesma estratégia continuou sendo utilizada por TR, no turno 27, momento no qual seu principal intuito comunicativo foi linguisticamente “codificado”. Por meio do enunciado não-verbal “[Faz gesto que indica indignação com a cabeça] e produz Mamãe, não! Ai, meu Deus!”, TR conseguiu manifestar a sua indignação ao perceber que BS, apesar de tão jovem, estava afásico.

Sublinhar estes aspectos se torna fundamental para compreendermos os motivos pelos quais uma análise linguística pautada nos princípios da GDF pode contribuir para a compreensão da produção do estilo telegráfico nas afasias. Portanto, neste contexto, ressaltamos que as análises dos dados de afasia precisam considerar *o trabalho epi- e metalinguístico* realizado pelos sujeitos e as suas estratégias para driblar as dificuldades, a fim de alcançar o seu intuito discursivo. A reflexão desenvolvida neste artigo visou também defender, assim como já propunha Pick no início do século XX, que a afasia não é um déficit intelectual e que tornar-se afásico não significa perder a *subjetividade* ou a capacidade de formular pensamentos e nem enunciados.

Conforme dito anteriormente, a partir dos princípios da GDF, é possível defender que os enunciados são produzidos e compreendidos exatamente porque *não prescindem de uma complexa relação gramatical*. Os dados permitem entrever o imbricamento de aspectos fonológicos, morfossintáticos, semântico-pragmáticos e discursivos no funcionamento gramatical e, portanto, dão visibilidade à indissociabilidade dos níveis linguísticos no processo de produção e compreensão da linguagem. Nesse contexto, destacamos que os dados de afasia permitem, como afirma Coudry (1988 [1986]), exibir esse funcionamento em câmera lenta, desintegrando o que é em princípio integrado e dissociando o que não é dissociável no funcionamento normal da linguagem²⁶.

Agradecimentos

Este artigo teve apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, segundo os processos n. 2017/26777-2 e n. 2019/24150-8.

26 Essa reflexão vem sendo desenvolvida, desde 2013, por Novaes-Pinto no âmbito do GELEP e sendo integrada ao escopo das pesquisas que investigam as *Dificuldades de Encontrar Palavras* – referidas na literatura neuropsicológica como Word Finding Difficulties (WFD) – e fenômenos associados. Sobre essa questão ver Novaes-Pinto (1999, 2009), Lima (2017), Lima e Novaes-Pinto (2017) e Novaes-Pinto (2018).

REFERÊNCIAS

ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. Introduction. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 1-7.

AKHUTINA, T. V. Is agrammatism an Anomaly? *Journal of Russian and East European Psychology*, Moscow, v. 4, Issue 3-4, p. 75-95, dez. 2014 [2003]. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040541030475>

AKHUTINA, T. V. The role of Inner Speech in the Construction of an Utterance. *Journal of Russian and East European Psychology*, Moscow, v. 4, Issue 3-4, p. 49-74, dez. 2014 [1975]. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040541030449>

AKHUTINA, T. V. Vygotsky-Luria-Leontiev's School of Psycholinguistics: The Mechanism of Language Production. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 32-56.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BROCA, P. *Perte de la parole, ramollissement chronique de destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau*. Paris: Bull Soc Anthropol, 1861.

CAMACHO, R. G. O papel do contexto social na teoria linguística. *Alfa*, São Paulo, v. 38, n.1, p. 19-36, 1994.

CAMACHO, R. G. Alinhamento e estratégias de relativização. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 243-266, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445037085585369827>

CAMACHO, R. G. Funcionalismo Holandês: da Gramática Funcional a Gramática Funcional do Discurso. *Signótica*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 167-180, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v0i0.3645>

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

COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard: Harvard University Press, 1996.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: afasia e discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ELING, P.; WHITAKER, H. History of Aphasia: from brain to Language. *Handbook of Clinical Neurology*, v. 95, n. 1, p. 571-582, 2010.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 9-39, jun. 1992 [1977]. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>

GRODZINSKY, Y. The syntact characterization of Agrammatism. *Cognition*, Amsterdam, v. 16, n. 2, p. 99-120, 1984. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(84\)90001-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(84)90001-5)

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001)

JACKSON, H. On the nature of the duality of the brain. *Medical Press and Circular*, Dublin, v. 1, p. 80-86, January 14th, 1874.

KEIZER, E. *A Functional Discourse Grammar for English*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KEIZER, E. Context and Cognition in Functional Discourse Grammar. *Pragmatics*, v. 24, n. 2, p. 399-423, 2014.

KLEPPA, L. Telegramas e 'fala telegráfica'. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 557-572, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v47i2.1936>

KLEPPA, L. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem e de dois sujeitos agramáticos em processo de reconstrução de linguagem ou "Eu e você? Diferente"*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KUSSMAUL, A. *Die Storugen der Sprache*. Versucheiner pathologie der sprache. Vogel. Leipzig, 1877.

LEONTIEV, A. Psycholinguistic units and the production of Verbal Utterances. Moscou, 1969.

LIMA, A. R. *As palavras funcionais nos enunciados de sujeitos afásicos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LIMA, A. R. *Uma abordagem funcional para os enunciados de estilo telegráfico: contribuições para o estudo da relação entre pensamento e linguagem*. Projeto de Doutorado-Sanduiche. BEPE – FAPESP, 2019.

LIMA, A. R.; NOVAES-PINTO, R.C. A chamada “fala telegráfica” e sua relação com as dificuldades de encontrar palavras: uma reflexão a partir de enunciados de sujeitos afásicos não-fluentes. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 715-729, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1624>

LURIA, A. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artmed Editora, 1986.

MARTINEZ-FERREIRO, S.; BASTIAANSE, R.; BOYE, K. Functional and usage-based approaches to aphasia: the grammatical-lexical distinction and the role of frequency. *Aphasiology*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02687038.2019.1615335>

MENN, L.; OBLER, L. K. *Agrammatic Aphasia: a cross-language narrative study*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1990.

NEVES, M. H. M. *Gramática Funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

NOVAES-PINTO, R. C. Do fonológico ao discursivo: hipóteses sobre a produção da chamada “fala telegráfica” no contexto das afasias. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 135-151, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2624>

NOVAES-PINTO, R. C. Qualitative Research in Neurolinguistics: the case of Word Finding Difficulties and related phenomena. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 425-451, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v60i2.8653310>

NOVAES-PINTO, R. C. *Funcionamento semântico-lexical: inferências a partir do estudo das afasias*. Projeto de Pesquisa (Bolsa de Produtividade do CNPq), 2014.

NOVAES-PINTO, R. C. A Socio-Cultural Approach to Aphasia: contributions from the work developed at a Center for Aphasic Subjects. In: TAN, U. (ed.). *Latest Findings in Intellectual and Developmental Disabilities Research*. Rijeka: IntechOpen, 2012. p. 219-244. DOI: <https://doi.org/10.5772/28256>

NOVAES-PINTO, R. C. *Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências: inferências para o estudo da organização e do acesso lexical*. Projeto de pesquisa (Bolsa de Produtividade do CNPq), 2010.

NOVAES-PINTO, R. C. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NOVAES-PINTO, R. C. Agramatismo e processamento normal da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 73-85, 1997. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v32i0.8636950>

NOVAES-PINTO, R. C. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. Semiologia das Afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 413-421, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300012>

PADILHA, A. M. L. A obra de Maria Irma Hadler Coudry: Neurolinguística Discursiva como Revolução Conceitual-Metodológica para os estudos da Educação Especial. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 368-383, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v60i2.8648558>

PEROTTINO, S. Neurolinguística Discursiva e transmissão – a questão da autoria. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 351-367, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v60i2.8648717>

PEZATTI, E. G. GDF: Uma teoria gramatical ou uma teoria do uso? In: I Simpósio de Linguística Funcional – SILF, Três Lagoas, 2011.

POSSENTI, S. Sobre o Diário de Narciso. Ainda. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 562-565, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v60i2.8653125>

PICK, A. *Die agrammatischen Sprachstörungen*. Berlin: Spring, 1913.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q.; AKHUTINA, T.; HAZIN, I. Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral basis. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 24, n. 1, p. 65-75, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190008>

SOUZA-CRUZ, T. C. "*Entrando pelo youtube*" – estudo discursivo da organização semântico-lexical: em foco a categorização. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TESAK, J.; DITTMANN, J. Telegraphic style in normals and aphasics. *Linguistics*, v. 29, p. 1111-1137, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1991.29.6.1111>

TESAK, J.; NIEMI, J. Telegraphese and agrammatism: a cross-linguistic study. *Aphasiology*, v. 11, p. 145-157, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/02687039708248461>

VYGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1978].

WERNICK, C. *Der Aphasische Symptomencomplex: eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breslau: Cohn & Weigert, 1874.

Unificação de termos na filologia: diálogo transdisciplinar e qualificação dos trabalhos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2712>

Maria de Fatima Nunes Madeira¹

Resumo

Filólogos de universidades brasileiras têm divulgado projetos de pesquisa cujos produtos – edições fidedignas de textos antigos e modernos – contribuem para a constituição de *corpora* variados para utilizações seguras por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. Dado este ressurgimento da filologia e das pesquisas em linguística histórica na década de 1990, eventos científicos nessa área tornaram-se importantes instrumentos de difusão desses trabalhos. Quanto mais a filologia se revela como curadoria filológica de textos, maior a conveniência do diálogo transdisciplinar entre filólogos, linguistas e historiadores. Este artigo propõe-se a discutir a diversidade de normas e nomenclaturas utilizadas para identificar os tipos fundamentais de edição, a partir de três manuais brasileiros de crítica textual – Cambraia (2005), Spina (1994) e Azevedo (1987) – e o papel de uma possível uniformização dessa terminologia filológica para qualificar as edições e para facilitar esse diálogo transdisciplinar.

Palavras-chave: filologia portuguesa; uniformização de terminologia; diálogo transdisciplinar; qualificação de estudos filológicos.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; fatima22.madeira@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-6141-0714>

Uniformization of terms in philology: trans-disciplinary dialogue and qualification of studies

Abstract

Philologists from Brazilian universities have been publishing research projects whose products – reliable editions of ancient and modern texts – contribute to the building of varied *corpora* for safe usage by researchers from a wide range of knowledge areas. Given this resurgence of philology and of researches in historical linguistics in the 1990s, scientific events in this area have become important instruments for disseminating these works. The more philology is revealed as a philological curatorship of texts, the greater the convenience of trans-disciplinary dialogue between philologists, linguists and historians. This article aims to discuss the diversity of norms and nomenclatures used for identifying the fundamental types of edition, from three Brazilian textbooks of textual criticism – Cambraia (2005), Spina (1994) and Azevedo (1987) – and the role of a possible uniformization of this philological terminology to qualify the editions and for furthering this trans-disciplinary dialogue.

Keywords: portuguese philology, uniformization of terminology, trans-disciplinary dialogue, qualification of philological studies.

Introdução

Mais de vinte e quatro séculos de existência documentada da Filologia e continuam os debates sobre a polissemia dessa ciência. O labor filológico, na acepção tanto ampla quanto restrita, segue a sua vocação de restaurar textos, entregando aos leitores contemporâneos, especializados ou não, edições que, sem a pretensão de serem definitivas ou perfeitas, têm atendido às expectativas do público-alvo específico – principalmente de pesquisadores – das mais diversas áreas de estudo.

Embora reconhecidamente insuficiente, a produção filológica no Brasil foi intensificada a partir da década de 1990. “Apesar de ter aumentado bastante o número de estudiosos envolvidos com o problema da edição de textos, poucos foram os manuais de crítica textual publicados” (MEGALE; CAMBRAIA, 1999, p. 15). O primeiro manual universitário em língua portuguesa destinado ao ensino de crítica textual, no Brasil, escrito por Segismundo Spina, em 1977, foi reeditado em 1994: *Introdução à edótica: crítica textual*. Em 1987, Leodegário Amarante de Azevedo Filho publica sua *Iniciação em crítica textual*. E em 2005, é editada a *Introdução à crítica textual*, de César Nardelli Cambraia.

Comparar os três manuais, como metodologia, e descrever os diferentes usos feitos das nomenclaturas dos tipos de edição, salientando vantagens de uma possível uniformização

de terminologia para a qualificação dos estudos científicos filológicos e para intensificar o diálogo transdisciplinar: eis a proposta deste estudo.

A filologia, o texto e o público-alvo: curadoria do patrimônio cultural escrito

Todas as vezes que encontramos a palavra *filologia* numa publicação, imediatamente somos remetidos ao contexto em que ela está sendo empregada. A polissemia desse termo, que o acompanha desde o nascimento da filologia, na Grécia antiga, deixa transparecer que o labor filológico, *lato* ou *stricto sensu*, não cabe num significado único, numa disciplina única, ou numa atividade única. Para Ivo Castro (1995, p. 604):

[...] somente o termo Filologia recobre ao mesmo tempo preocupações tão variadas como o estudo das técnicas e dos materiais que serviram à produção escrita de um texto, quer se trate de um autógrafo quer das suas cópias; o estudo das condições históricas (sociais, económicas, biográficas) que rodearam e influenciaram a produção de um texto e o estudo dos seus itinerários e lugares de pouso (coleções particulares, arquivos, bibliotecas); o estudo da sua conservação, mutilações e restauros; o estudo, no caso das cópias, do número, condições e protagonistas dos actos reprodutórios. Além de tudo isto, que tem a ver com o texto como objeto físico, e de um inevitável interesse pelas componentes gráficas, gramaticais, lexicais e discursivas do texto (ainda que se possa argumentar que elas pertencem a outras disciplinas), é também preocupação da Filologia, e possivelmente a mais visível de todas, estudar as técnicas de publicação moderna do texto e preparar as respectivas edições.

Nessa significação do termo *filologia*, encontramos a fonte de toda a atenção e de todo o esforço do filólogo e da filologia: o texto. A filologia concentra-se no texto, e parte dele para configurar o seu campo de atuação (SPINA, 1994).

Partindo da percepção de que cada texto requer um tratamento específico para ser entendido e publicado, a crítica textual pode ser compreendida como o trabalho de restituição do texto e, nesse caso, o significado do termo *filologia* pode se estreitar “a uma curadoria de texto histórico referente exclusivamente a textos escritos” (GUMBRECHT, 2003, p. 3, citado por FERREIRA, 2016, p. 234).

A aproximação do termo filologia à *curadoria* textual remete à etimologia da palavra *curare*, que em latim significa “tomar conta de” ou “administrar” (FERREIRA, 2016, p. 234). Se considerarmos que a responsabilidade de administrar um determinado documento escrito demanda do filólogo inúmeras ações e decisões que permitem restituir esse texto, preservando-o e garantindo-lhe maior longevidade, então é possível assentir que

abordar a filologia como *curadoria* parece uma estratégia apropriada para se abranger todas as atividades envolvidas no labor filológico, sem o risco de deixar de citar sequer uma dessas atividades. Quando o filólogo cumpre a importante função de restaurar e transmitir o texto ao leitor, com a preocupação de deixar transparecer todas as etapas dessa restauração, ele está contemplando duas das perspectivas que garantem a eficácia de uma edição fidedigna: o próprio texto e o público-alvo.

Transdisciplinaridade: uma característica intrínseca à crítica textual

O filólogo-curador deve estar preparado para percorrer diferentes áreas do conhecimento, e se dispor a aperfeiçoar o diálogo entre as ciências envolvidas com o texto crítico: a Paleografia, a Codicologia, a Diplomática, a Bibliografia material, a Linguística, e também com a História, com a Arte, com a Literatura e com o Direito, dentre outras, dependendo do tipo de texto.

Embora a noção de transdisciplinaridade circule quase consensualmente entre os filólogos e os pesquisadores das mais diversas áreas, que, por um lado, reconhecem demandar conhecimentos alheios à sua especialidade, e por outro, se dispõem a compartilhar as suas competências e erudição em prol do desenvolvimento da ciência, essa prática não é ainda efetiva.

A contribuição do Brasil à filologia portuguesa

Em conferência no XLV Seminário do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo², Megale (1998) já apresentava um panorama positivo da crítica textual moderna, constatando o rigor científico demonstrado tanto na pesquisa de documentos como nos critérios de estabelecimento de textos, resultado do trabalho conjunto entre arquivos, bibliotecas e projetos de pesquisa das universidades brasileiras.

Megale e Cambraia (1999) oportunamente escolheram os eventos científicos nacionais da área de filologia e língua portuguesa para mostrar os caminhos percorridos pela Filologia portuguesa no Brasil, de 1989 a 1999.

Nos vinte anos que se seguiram, os encontros nacionais e regionais continuam sendo parâmetros para acompanhar o desenvolvimento dos estudos de crítica textual, edição de textos e crítica genética, constituindo-se como espaços propícios para a interlocução entre pesquisadores de diversos estados do Brasil e também de outros países.

² Conferência realizada na Universidade Estadual de Campinas, no dia 22 de maio de 1997.

Significativa contribuição do Brasil à filologia portuguesa é atribuída aos três únicos manuais de crítica textual em língua portuguesa, publicados a partir de 1970, e escritos por brasileiros: *Iniciação em crítica textual*, por Leodegário Amarante de Azevedo Filho, de 1987; *Introdução à edótica: crítica textual*, por Segismundo Spina, 2ª edição revista e atualizada, de 1994 (1ª edição de 1977); e *Introdução à crítica textual*, por César Nardelli Cambraia, de 2005.

Esses manuais trazem – cada um abordando de maneira mais genérica ou mais aprofundada, de acordo com a ênfase dada pelo autor – capítulos sobre os conceitos e a história da crítica textual, sobre as ciências envolvidas na edição crítica, sobre os tipos e normas de edição, e sobre as operações para o estabelecimento e apresentação do texto crítico. Para o estudo deste artigo, atém-se, em cada manual, ao capítulo destinado à descrição dos diferentes tipos de edição de textos, que levam em conta o público-alvo, o grau de mediação do editor na fixação do texto e a existência de edições anteriores.

O atual engajamento acadêmico com a crítica textual, o encontro entre profissionais, projetos, universidades, arquivos e institutos de pesquisa, proporcionados pela *internet* e pelos eventos científicos realizados periodicamente, e as novas ferramentas tecnológicas disponíveis para a pesquisa e o tratamento de textos vêm abrindo novos caminhos e apresentando novos desafios para a filologia portuguesa. Um desses desafios consiste justamente na reflexão, pelos profissionais envolvidos na edição de textos críticos, sobre como a terminologia filológica vem sendo utilizada, como esse uso influencia a qualidade das edições e se pode ser verificado, com esse uso, o favorecimento da comunicação entre profissionais e entre disciplinas.

A diversidade de termos e acepções

Logo nas primeiras páginas de cada um dos três manuais, notamos a utilização distinta dos termos *Reprodução*, *edição* e *publicação*. Spina (1994), por exemplo, explica que editar um texto consiste em reproduzi-lo. Por isso, chama de *reprodução* a alguns tipos de edição, e a outros, de *transcrição*. Algumas vezes, usa *reprodução* e *edição* como sinônimos. Mas à reprodução do texto crítico, ele chama invariavelmente de *edição* crítica.

O professor Azevedo Filho utiliza somente o termo *edição* para nomear tanto a edição crítica como as demais edições.

Cambraia (2005) distingue *edição* de *transcrição* e de *publicação*. Para ele, *publicação* designa exclusivamente a composição tipográfica/eletrônica e impressão do texto. E a *transcrição* é apenas uma etapa da edição:

Como se vê, não constituem sinônimos os termos *edição* e *transcrição*: *editar* significa realizar um conjunto complexo de operações das quais fazem parte não apenas a transcrição, mas também a proposição de conjecturas, a seleção de variantes (em uma edição crítica), a apresentação do texto, etc.

Mas é principalmente a diversidade da nomenclatura referente aos tipos de edição – que será detalhada na descrição dos respectivos capítulos de cada manual e no item *Análise dos dados*, adiante – que chama a atenção do leitor desses três manuais de crítica textual.

Como subsídio para cotejo da nomenclatura dos tipos de edição, foi consultado também o *glossário de crítica textual da Universidade Nova de Lisboa*, elaborado, em 2012, pelo Mestrado em Edição de Texto da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Esse glossário aborda de forma simples e didática pouco mais de 200 verbetes relacionados ao universo da crítica textual, bem como da codicologia.

A busca pela padronização da nomenclatura filológica

Segundo Contreras (1994, p. 35), “as questões metodológicas se mostram hoje como primordiais na investigação e na didática de qualquer disciplina”. Uma vez que a crítica textual lida com várias disciplinas e com profissionais de diferentes áreas, transmitindo aos leitores edições que revelam comparações e distinções, a aplicação de nomenclaturas precisas é essencial para que as informações sejam assimiladas tanto pelos profissionais como pelo público-alvo.

O professor Cambraia (2005) chama a atenção, em seu manual, para a necessidade de se uniformizar as normas de edição de textos em língua portuguesa. E comenta que a falta de padronização é proporcional à falta de diálogo entre os profissionais envolvidos nesse trabalho.

As preocupações de renomados paleógrafos que estudam padrões metodológicos para a descrição cada vez mais precisa dos tipos de escrita elucidam, por meio de publicações e de grupos de pesquisa, a necessidade de se padronizar normas e terminologias, a fim de se evitar ambiguidades e até mal-entendidos filológicos. Gumbert (2000, p. 11), por exemplo, adverte:

Enquanto nossos termos não estiverem acompanhados de definições claras e precisas, serão imprecisos, com uma zona cinza de incerteza a seu redor; nunca se saberá se o juízo emitido por alguém sobre um exemplo ligeiramente atípico será compartilhado por outro especialista e de igual maneira se estão falando do mesmo.

A pesquisadora Cristina Sobral (2016, p. 214), envolvida em projeto de construção de um dicionário terminológico de crítica textual em português, a princípio destinado aos profissionais da crítica textual, salientando a necessidade de se padronizar a terminologia de crítica textual, esclarece:

Com efeito, a instabilidade da terminologia de Crítica Textual em português, determinada por factores quer históricos quer geográficos, recomenda a produção de um instrumento de trabalho que possa promover um maior consenso entre utilizadores, facilitando a comunicação entre críticos textuais falantes de português, e também destes com a comunidade internacional, constituindo uma base para o estabelecimento de equivalências terminológicas com línguas estrangeiras, tanto mais desejável quanto é certo que os métodos desta disciplina se desenvolvem em aplicações cada vez mais abrangentes.

Por conseguinte, o cuidado com a uniformização das terminologias cria condições oportunas para se atingir tanto a precisão metodológica, indispensável para uma abordagem científica da crítica textual, como a comunicação e o entendimento entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento; e, dessa forma, a qualificação das pesquisas científicas filológicas e de outras, delas decorrentes.

A seguir, uma breve apresentação do conteúdo geral de cada um dos manuais referidos neste estudo, e um resumo dos respectivos capítulos sobre os tipos de edições.

O manual de Segismundo Spina: *Introdução à Edótica – crítica textual*

O professor Spina nasceu em 1921, em Itajobi/SP e faleceu em 2012, em São Vicente/SP, aos 91 anos. Foi professor da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo. A versão de 1994, objeto deste estudo, publicada em São Paulo pela Editora da Universidade de São Paulo em parceria com a Ars Poética Editora Ltda, com 165 páginas, está assim constituída:

Prefácio-resposta

Primeira Parte: Introdução

1. Conceituações prévias
2. A codicologia
3. Apontamentos paleográficos
4. Apontamentos diplomáticos

Segunda Parte: A Edótica

1. A Edótica
2. O texto
3. A edição crítica

Quadro sinótico

Bibliografia

O fragmento a ser comparado com os outros dois manuais – item 2.4. *As formas de reprodução de um texto* – foi recortado da segunda parte do livro, capítulo 2: *O texto*. Em aproximadamente duas páginas (parte da p. 84, p. 85 e parte da p. 86 do livro), o autor descreve as formas de reproduzir um texto e os procedimentos que cada edição requer:

- (01) *Reprodução **Mecânica*** – feita através de meios mecânicos, como a fotografia, a fototipia, a xerografia, que resultam no chamado fac-símile.
- (02) *Reprodução **Diplomática*** – reprodução tipográfica do texto manuscrito, mantendo todas as suas características, sinais e lacunas, inclusive erros e passagens estropiadas, com a vantagem de oferecer uma interpretação paleográfica do texto.
- (03) *Transcrição **diplomático-interpretativa*** – (ou *semidiplomática*) – representa um passo além da transcrição puramente diplomática, pois melhora o texto, dividindo palavras, desdobrando abreviaturas e atualizando a pontuação.
- (04) *Transcrição **paleográfica*** – uma combinação de reprodução fac-similar com análise paleográfica, que descreve todas as alterações sofridas pelo texto, para se refletir sobre o estado original do documento.

Para introduzir a edição crítica, considerada a reprodução mais correta possível de um original, numa tentativa de alcançar com a maior fidelidade imaginável a última forma desejada pelo seu autor, Spina (1994) apresenta uma descrição prévia do *texto crítico*. As normas gerais para o estabelecimento crítico de um texto são apresentadas pelo autor num capítulo especial, com 68 páginas: *A edição crítica*. Apesar de ponderar sobre a impossibilidade de se aplicar normas absolutamente inflexíveis no estabelecimento de todos os textos, já que cada texto exige do filólogo técnicas específicas de trabalho, o professor Spina descreve, nesse capítulo, as operações de fixação do texto conforme o método *lachmanniano*, ou seja: *recensio, estemática e emendatio*.

Este livro, constituído do compêndio de cursos ministrados pelo professor Spina na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo entre os anos de 1972 e 1975, tem por mérito ser o primeiro manual brasileiro de crítica textual, servindo de guia aos primeiros leitores, e de modelo aos autores dos futuros manuais.

O manual de Leodegário Amarante de Azevedo Filho: *Iniciação em Crítica Textual*

O professor das Universidades Estadual e Federal do Rio de Janeiro nasceu em 1927, no Recife/PE, e faleceu em 2011, no Rio de Janeiro, aos 84 anos. O seu manual de crítica textual, publicado em 1987, no Rio de Janeiro, pela Presença Edições e pela Editora da Universidade de São Paulo, se constitui de 165 páginas, onde são abordados os seguintes temas:

1. Apresentação, por Antonio Houaiss
2. Introdução Geral
3. Conceito de Crítica Textual
4. Ciências Auxiliares e um Pouco de História
5. Edição Crítica e outras Edições
6. Etapas de uma Edição Crítica
7. Aplicação: Edição Crítica de Cinco Sonetos de Camões
8. Edição do Primeiro Soneto
9. Edição do Segundo Soneto
10. Edição do Terceiro Soneto
11. Edição do Quarto Soneto
12. Edição do Quinto Soneto

O capítulo *Edição crítica e outras edições* traz, nas páginas de número 29 a 35, o item *Tipos de edição*, aqui recortado para ser comparado com os demais manuais:

- (01) *Edição **mecânica*** – consiste na reprodução fotográfica de um manuscrito ou mesmo de uma obra impressa, em forma de fac-símile.
- (02) *Edição **diplomática*** – por meios tipográficos, reproduz exatamente a lição de um manuscrito. Faz-se anteceder, em geral, de estudo histórico, paleográfico ou codicológico. Presta valiosos serviços à própria elaboração de uma edição crítica.

- (03) *Edição **diplomático-interpretativa*** – pode recorrer a sinais de pontuação, atualizar ortografia, juntando e separando palavras. Já é uma espécie de edição crítica, por interpretar o texto.
- (04) *Edição **crítica*** – segundo o autor, volta-se para obras com tradição textual divergente ou múltipla, devendo então procurar-se a unidade de lição, através de várias e especializadas operações. Ao capítulo seguinte – *Etapas de uma edição crítica* – o autor dedica vinte e seis páginas, onde os nomes das fases *lachmannianas* do estabelecimento do texto são apresentadas em latim: *Recensio, collatio, eliminatio codicum descriptorum, stemma codicum, e emendatio*. As oitenta e oito páginas seguintes do manual, que o diferenciam dos demais, foram muito bem aproveitadas com ricos exemplos práticos de edição crítica do próprio autor para cinco sonetos de Camões.

O manual de César Nardelli Cambraia: *Introdução à crítica textual*

O manual de crítica textual do jovem professor Cambraia, da Universidade Federal de Minas Gerais – pareceu-nos o mais completo dentre os três. E essa conclusão se dá não apenas pela constatação das cinquenta páginas a mais, em relação aos dois manuais que o antecederam. Com a prerrogativa de poder avaliar, do seu próprio ponto de vista, como professor, pesquisador e filólogo, a demanda de estudantes e pesquisadores universitários por um manual de crítica textual mais atualizado, o autor atingiu o seu propósito de apresentar, com linguagem simples, atual e objetiva, e de maneira mais aprofundada, assuntos tradicionais e também os mais recentes, como a crítica genética e a edição de textos na era digital. O livro, publicado em 2005, em São Paulo, pela editora Martins Fontes, está dividido em oito partes, apresentadas a seguir, sem os subitens:

Prefácio

Lista de Abreviaturas

1. Introdução
2. Breve histórico da crítica textual
3. A transmissão dos textos
4. Tipos de edição
5. Normas de edição
6. Edição crítica
7. Crítica textual & informática
8. Crítica textual & ensino

Referências bibliográficas

No capítulo *Tipos de edição*, recortado para este estudo, o autor diferencia os tipos *gerais* dos tipos *fundamentais* de edição, de acordo com suas categorias. Para Cambraia, os tipos *fundamentais* de edição se baseiam na forma de estabelecimento do texto e podem ser divididas em *monotestemunhais* e *politestemunhais*. O autor relaciona as edições *monotestemunhais* em ordem crescente do grau de mediação realizada pelo crítico textual na fixação da forma do texto:

- (01) Edição **fac-similar** – (ou *fac-símile*, ou *fac-similada*, ou *mecânica*) – com grau zero de mediação, apenas é reproduzida a imagem de um testemunho através de meios mecânicos como fotografia, xerografia, escanerização, etc.
- (02) Edição **diplomática** – com grau baixo de mediação, faz-se uma transcrição conservadora de todos os elementos presentes no modelo.
- (03) Edição **Paleográfica** – (ou *semidiplomática*, ou *paradiplomática*, ou *diplomático-interpretativa*) – dando um passo a mais em termos de mediação, o editor desenvolve abreviaturas, insere ou suprime elementos por conjectura, sempre assinalando essas operações na reprodução.
- (04) Edição **interpretativa** – com grau máximo de mediação admissível, neste caso o texto passa por um forte processo de uniformização gráfica, e as conjecturas vão além de falhas óbvias, para aproximar o texto do que teria sido sua forma genuína.

A edição crítica e a edição genética fazem parte do grupo de edições definidas por Cambraia como *politestemunhais*. O escritor explica que a edição crítica confronta os testemunhos, geralmente apógrafos, no processo de estabelecimento do texto, para se reconstituir a última forma que seu autor lhe havia dado. E reserva um capítulo exclusivo para esse tipo de edição, com quarenta e uma páginas para tratar tanto das operações do estabelecimento do texto, utilizando os termos do método *lachmanniano* em português (*Recensão – Localização e coleta de fontes; colação; estemática; e Reconstituição – por testemunhos; por conjectura*), como da proposta de modelo básico de apresentação do texto crítico. A crítica genética não será analisada neste estudo, por ter sido descrita somente neste manual e no glossário português.

O professor Cambraia referencia, em seu livro, os nomes das edições utilizados nos demais manuais e também no glossário de crítica textual da Universidade Nova de Lisboa, possibilitando, assim, ao leitor, identificar e relacionar os diversos tipos de edições em cada um dos manuais. Por exemplo, quando descreve a edição *fac-similar*, o autor cita os demais nomes como essa edição pode ser identificada: *fac-símile*, ou *fac-similada* (no

glossário), ou *mecânica* (nos manuais de Spina e Azevedo). A edição *paleográfica* é também conhecida como *semidiplomática* (Spina), *paradiplomática* (glossário), ou *diplomático-interpretativa* (Spina e Azevedo).

A análise dos dados

A amostragem da variedade de terminologias para os tipos de edição expostas nos manuais e no glossário foi agrupada em quadros, para uma melhor visualização.

Quadro 1. Edição Fac-similar

Edição	Manual	Procedimentos
Mecânica	Spina	Fac-símile gerado por procedimentos mecânicos
Mecânica	Azevedo	Fac-símile gerado por reprodução fotográfica
Fac-similar	Cambráia	Fac-símile gerado por meios mecânicos
Fac-similada	Glossário	Fac-símile gerado por meios mecânicos

Fonte: Elaboração própria

Segundo Sobral (2016, p. 214), “a terminologia, além de um instrumento prático, é um instrumento epistemológico que conduz a um posicionamento doutrinário, na medida em que uma terminologia reclama coerência e interrelacionalidade entre os diversos verbetes”.

Essa declaração pode ser exemplificada com o uso atualmente preferencial do nome *fac-similar*. Por remeterem à finalidade da edição, revelando de imediato o resultado esperado para a apresentação do testemunho (do latim *fac simile* = faz igual), os nomes *fac-similar/fac-similada/fac-símile* têm sido adotados de maneira notável pelos profissionais da crítica textual, inclusive pelos estrangeiros.

É verdade também que algumas dessas escolhas são baseadas no “modo particular como cada crítico textual entrou em contato com a disciplina ao longo do seu percurso científico, isto é, como recebeu a sua formação, que influências sofreu, em que ‘escola’ se reconhece” (SOBRAL, 2016, p. 207). Por isso, algumas vezes ainda encontramos o termo *mecânica*.

Já nos quadros a seguir, observa-se que a unanimidade no uso das terminologias – *diplomática* e *crítica* – é proporcional à uniformidade dos procedimentos especificados pelos autores dos manuais e do glossário para cada um desses tipos de edição.

Quadro 2. Edição Diplomática

Edição	Manual	Procedimentos
Diplomática	Spina	reprodução tipográfica do texto manuscrito, mantendo todas as suas características, sinais e lacunas.
Diplomática	Azevedo	por meios tipográficos, reprodução exata da lição de um manuscrito.
Diplomática	Cambraia	transcrição conservadora de todos os elementos presentes no modelo.
Diplomática	Glossário	reprodução tipográfica rigorosa da lição de um testemunho, conservando todas as suas características.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3. Edição Crítica

Edição	Manual	Procedimentos
Crítica	Spina	Reprodução mais correta possível de um original. Objetivo: alcançar com a maior fidelidade a última forma desejada pelo autor.
Crítica	Azevedo	Obras com tradição textual divergente ou múltipla. Objetivo: procurar a unidade de lição, através de várias e especializadas operações.
Crítica	Cambraia	Contraste de mais de um testemunho, no processo de estabelecimento do texto. Objetivo: reconstituir a última forma dada pelo seu autor.
Crítica	Glossário	Reprodução do texto do autógrafo ou do texto criticamente definido como mais próximo do original.

Fonte: Elaboração própria

O nome *diplomática* define de forma precisa e indubitável a edição que interpreta e reproduz fielmente o original, o diploma. Da mesma forma, o termo *crítica* define a edição que se caracteriza pelo confronto de mais de um testemunho com o objetivo de reconstituir a última forma dada pelo seu autor ao texto crítico. Essa terminologia cumpre, portanto, a funcionalidade exigida para que um termo seja compreendido, adotado e utilizado de forma abrangente, facilitando a comunicação transdisciplinar, inclusive estabelecendo equivalência com a terminologia internacional: *diplomatique* e *critique* (francês); *diplomatische* e *kritische* (alemão); *diplomatica* e *critica* (italiano); *diplomatic* e *critical* (inglês); *diplomática* e *crítica* (espanhol).

Um fenômeno interessante é o que se observa no quadro a seguir, com o uso da terminologia para uma edição que se encontra na fase entre a diplomática e a crítica. O termo *semidiplomática* é apresentado somente por Cambraia e por Spina, como terminologia alternativa, e não como verbete principal. Os demais autores sequer citam essa nomenclatura. Mesmo assim, é esse o termo preferencialmente adotado e reconhecido para identificar esse tipo de edição na maioria dos trabalhos acadêmicos na Universidade de São Paulo e também em universidades de outras regiões do Brasil, quando se pesquisam teses e dissertações acadêmicas.

Quadro 4. Edição Semidiplomática

	Edição	Procedimentos	Manual
SEMIDIPLOMÁTICA	Paradiplomática	desenvolvimento das abreviaturas.	Glossário
	Interpretativa [1]	correção dos erros por conjectura registro em aparato de todas as intervenções.	Glossário
	Paleográfica	desdobramento abreviaturas inserção ou supressão de elementos por conjectura indicação dessas operações na reprodução	Cambraia
	Diplomático-interpretativa	divisão de palavras pontuação	Azevedo
	Diplomático-interpretativa	desdobramento de abreviaturas divisão de palavras pontuação	Spina

Fonte: Elaboração própria

Essa preferência pelo termo *semidiplomática* pode ser entendida a partir da seguinte explicação de Sobral (2016, p. 214): "uma palavra só será termo se o seu uso, proposto ou praticado mesmo que repetidamente por uma pessoa, for acolhido e adoptado por outras que reconhecem a sua funcionalidade operativa na disciplina".

O prefixo *semi*, do latim, denota a ideia de metade, de quase. O termo *semidiplomática* estabelece uma correspondência com o termo *diplomática*, na medida em que representa uma edição *quase* diplomática. Uma edição com o objetivo de tornar o texto acessível a um público um pouco mais amplo que o da edição diplomática, sem, contudo, descuidar de suas propriedades conservadoras, imprescindíveis para pesquisas sobre a história da língua portuguesa, por exemplo. Não é difícil deduzir o motivo pelo qual os críticos textuais

elegeram essa nomenclatura: trata-se de uma terminologia que promove consenso entre os utilizadores e diálogo entre pesquisadores de diversas disciplinas e nacionalidades.

O grau de conservadorismo que cada autor atribui a esse tipo de edição pode ser observado nas operações indicadas para a transcrição do texto. As diferenças entre as intervenções parecem pequenas, entretanto, expõem variações significativas. O que o manual de Cambraia indica como procedimentos plausíveis para uma edição *paleográfica* (ou *semidiplomática*), o glossário divide em duas etapas, ou seja, em dois tipos de edições: a *paradiplomática* e a *interpretativa* (fase 1)³.

Os procedimentos indicados pelos manuais de Spina e Azevedo para a edição *diplomático-interpretativa* – pontuação e intervenção na divisão de palavras (juntar ou separar, de acordo com a ortografia atual) –, já representam um grau mais elevado na mediação do texto, que Cambraia admite apenas na edição *interpretativa* de seu manual. O glossário também descreve essa edição, classificando-a como *interpretativa* (fase 2).

Embora coerente, se tomarmos em conta o significado isolado de cada uma das palavras que compõem o termo *diplomático-interpretativa*, ou seja: uma edição *diplomática* com algumas operações *interpretativas*; e se valendo desse nome por ser o único tipo de edição entre a diplomática e a crítica, nos manuais de Azevedo e Spina, a aproximação dos dois nomes expõe certa incompatibilidade, pois, conforme pontua Rita Marquilhas, no e-dicionário de termos literários: a marca que define a edição diplomática é justamente “a renúncia a qualquer esforço interpretativo ou reconstrutivo” (CEIA, 2009).

Além disso, Spina e Azevedo não citam a necessidade de se informar, nesse tipo de edição, as etapas da restauração do texto, procedimento essencial para a eficácia de uma edição fidedigna.

Considerações finais

Os trabalhos filológicos realizados em mais de dois mil anos, desde a Biblioteca de Alexandria, renderam edições que vêm contribuindo para a recuperação de variado e rico patrimônio cultural escrito, para a transmissão e preservação desse patrimônio, para a transformação desses textos em fontes de pesquisa e de estudos para as mais diversas áreas do conhecimento (CAMBRAIA, 2005).

3 O glossário distingue ainda duas fases para a edição interpretativa: [1] edição crítica de um texto de testemunho único; nesta situação, o editor transcreve o texto, corrige os erros por conjectura (*emendatio ope ingenii*) e registra em aparato todas as suas intervenções. [2] Edição de um texto de testemunho único ou de um determinado testemunho isolado de uma tradição, destinada a um público de não-especialistas: para além da transcrição e da correcção de erros, o editor actualiza a ortografia e elabora notas explicativas de carácter geral.

Não é de se estranhar que algumas dessas edições chegassem sem a esperada fidedignidade – não por má fé, mas pelo impulso de editores para entregar à posteridade textos legíveis. Pois foram justamente essas experiências editoriais que levaram ao reconhecimento, pela crítica textual moderna, da imprescindibilidade de métodos rigorosos e claros para o estabelecimento do texto. A partir dessa constatação, a produção bibliográfica teórica baseada na investigação por métodos cada vez mais rigorosos e confiáveis para a reconstituição objetiva de um original perdido enriqueceu os estudos filológicos e trouxe cientificismo à crítica textual contemporânea.

Recentemente, a preocupação com o rigor atingiu também a bibliografia teórica sobre a precisão das terminologias, cujos critérios de utilização são considerados essenciais para manter tanto o caráter científico como o caráter transdisciplinar da filologia portuguesa.

Para colaborar com essa reflexão, as análises apresentadas neste artigo lançaram luz sobre a terminologia atualmente aplicada aos tipos de edições filológicas. Observou-se, assim: a diversidade de termos utilizados para um mesmo tipo de edição e a influência da funcionalidade dos termos para a sua adoção pelos críticos textuais.

Podemos ainda considerar, a partir desta pesquisa – a qual certamente requer continuidade e aprofundamento – que a comunicabilidade do termo e a sua correspondência com os procedimentos adotados em cada tipo de edição (afastadas possíveis ambiguidades, ou seja, uma terminologia coesa, distinta e funcional) são características que favorecem o uso, o processo de unificação terminológica e, conseqüentemente, o diálogo transdisciplinar, inclusive entre profissionais de diferentes nacionalidades.

Ao leitor empático à argumentação deste artigo, que esteja considerando a viabilidade de aplicação desta ousada, mas não inédita proposta de unificação de termos filológicos, e se perguntando como, quando e onde ela poderia ser colocada em prática, transmito um excerto de Ivo Castro (2003, p. 18), que trata de assunto similar, ou seja, de uma proposta de normatização linguística: a uma colega que lhe perguntou “se afinal as questões de norma não pertenciam às competências da Academia das Ciências, a resposta que subtilmente suscitou só podia ser que a competência deve estar onde se encontra a ciência. Ou seja, no ambiente universitário.”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO FILHO, L. A. *Iniciação em Crítica Textual*. Rio de Janeiro: Presença Edições; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

CASTRO, I. Filologia. *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Lisboa: Verbo, v. 2, 1995.

CASTRO, I. O linguista e a fixação da norma. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA*, 18, 2002, Porto. Lisboa: APL, 2003, p. 11-24.

CEIA, C. *E-Dicionário de Termos Literários: gênese e desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies, 2009. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt>. Acesso em: 17 set. 2019.

CONTRERAS, L. N. *Manual de Paleografia*. Madrid: Cátedra, 1994.

FERREIRA, P. T. Filologia como curadoria: o caso Pessoa. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 231-262, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v18i2p231-262>. Acesso em: 28 set. 2019.

GUMBERT, J. P. Letras y coordenadas: enfoque cartesiano a una disciplina humana. *Signo: Revista de Historia de la Cultura Escrita*, Universidade de Alcalá, v. 7, p. 9-28, 2000.

GUMBRECHT, H. U. *The Powers of Philology: Dynamics of Textual Scholarship*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2003.

MEGALE, H. Pesquisa filológica: os trabalhos da tradição e os novos trabalhos em língua portuguesa. *In: Anais*. São José do Rio Preto: UNESP/GEL, 1998.

MEGALE, H.; CAMBRAIA, C. N. Filologia portuguesa no Brasil. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 1-22, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/40264>. Acesso em: 28 set. 2019.

REINACH, S. *Manuel de Philologie Classique*. Paris: Librairie Hachette, 1883.

RONCAGLIA, A. *Principi e applicazioni di critica testuale*. Roma: Bulzoni, 1975.

SILVA, M. de C. e. A palavra filologia e as suas diversas acepções: os problemas da polissemia. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 53-70, 2002.



SOBRAL, C. Estemática em português: termos, história, conceitos. *Estud. Lingüíst. Galega*, v. 8, p. 205-227, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15304/elg.8.2759>. Acesso em: 28 set. 2019.

SPINA, S. *Introdução à Edótica: Crítica Textual*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Ars Poética; Editora da Universidade de São Paulo; 1994.

Uma análise de discursos sobre a leitura presentes no canal “O mundo segundo Ana Roxo”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2708>

Aline Manfrim¹
Luzmara Curcino²

Resumo

Neste artigo, empreendemos uma análise de discursos sobre a leitura a partir do que é enunciado no vídeo “Literatura não é literal”, dedicado ao comentário da prática de interpretação de textos, disponível no canal do YouTube do *blog* “O mundo segundo Ana Roxo”, professora, filósofa e progressista. Neste vídeo, é atualizada uma série de representações da leitura e dos leitores brasileiros, que analisamos segundo princípios da Análise do Discurso e da História Cultural. Constatamos, na reiteração de certos lugares-comuns sobre a leitura, na generalização do que é afirmado, e na depreciação de dadas práticas e sujeitos, a força de certos consensos histórica e conjunturalmente constituídos e que perduram em relação ao enunciável sobre essa prática e sobre nós como leitores.

Palavras-chave: discurso; leitura; YouTube; literatura.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil;
aline.maria.manfrim@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9479-9057>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil;
luzcf@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3555-1446>

An analysis of reading speeches on the channel “O mundo segundo Ana Roxo”

Abstract

In this article, we undertake an analysis of discourses on reading from what is stated in the video “Literature is not literal”, available on the YouTube channel “The World According to Ana Roxo”. In this post, dedicated to commenting on the practice of interpreting texts, especially those of artistic origin that use figurative language, a series of consensual representations about reading and readers in Brazil are updated, which we describe and analyze according to the principles of Discourse and Cultural History Analysis. We find, in the reiteration of certain commonplaces, in the generalization of what is affirmed and in the depreciation of certain practices and certain subjects, the symbolic force of these historically and conjunctively constituted consensuses, which last in relation to the enunciable about reading and about us as readers.

Keywords: discourse; reading; YouTube; literature.

Discursos sobre a leitura e a força do consenso

Reflexões sobre a leitura são desenvolvidas há muito, por diversos pesquisadores, em diferentes frentes e com distintas finalidades. Esse interesse peculiar sobre essa prática deriva, por um lado, da importância e da frequência de seu uso em uma sociedade com escrita como a nossa, por outro, de sua complexidade. Sua necessidade constante e a variedade dos modos de como exercê-la justificam a proliferação de dizeres a seu respeito, desde os comentários cotidianos às explicações mais sofisticadas. Apesar do volume expressivo do que se enuncia hoje em dia a seu respeito, varia muito pouco o que é efetivamente enunciado (CURCINO, 2018). A força consensual do que se pode e se deve dizer sobre a leitura deriva do funcionamento de uma *ordem discursiva* (FOUCAULT, 1999) que regula e controla o enunciável, quando somos convocados a falar dela, e que fornece, limita e hierarquiza os argumentos, as recomendações e os julgamentos sobre essa prática.

A constituição histórica desses discursos e sua consolidação no contexto brasileiro remonta a diferentes períodos e uma de suas distintas emergências é abordada por Abreu (2001, 2009), ao comparar uma série de representações de leitores europeus e brasileiros inscritas em imagens (pinturas e fotografias), do século XVIII aos dias de hoje. Ela observa nesse *corpus* tanto a reiteração idealizada de certas práticas de leitura e de formas de ser leitor, quanto as hierarquias simbólicas que se constituem nas formas de apresentação distintas dos sujeitos nelas representados: europeus e brasileiros; homens e mulheres; ricos e pobres. Ela constata que as formas de julgamento que ainda são atualizadas no presente remontam àquelas do final do século XVIII e começo do século XIX, em que se instituíram como forma ideal de ser leitor as práticas culturais de burgueses europeus.

Apesar dos séculos transcorridos e das mudanças culturais que relativizaram certas crenças, tanto a imagem idealizada do leitor quanto a hierarquização que ela pressupõe circulam ainda entre nós com valor de verdade, sem levantar muita suspeita ou questionamento, de forma naturalizada, inviabilizando uma outra postura ou visão sobre a leitura.

A *representação*³ do leitor idealizado continua sendo a daquele que vive cercado por livros, que lê frequentemente, não qualquer coisa, mas certos textos de prestígio, sempre em sua totalidade, em geral para ilustração, mesmo quando se trata de textos ficcionais, não se restringindo às leituras com finalidades pragmáticas, impostas pelas urgências do dia a dia. Segundo essa *representação*, ele é aquele que dedica tempo a essa prática, que a exerce de forma espontânea e prazerosa, que domina o repertório adequado do que merece ser lido e as formas de como opinar apropriadamente sobre o que leu junto a uma dada comunidade de leitura. É aquele, ainda, que compra livros, tem livros, frequenta espaços dedicados a esse objeto (como bibliotecas, feiras culturais, saraus, eventos literários), circula entre outros leitores e se pronuncia sobre essa prática com a propriedade que essa sua condição leitora lhe outorga. É aquele, enfim, que tem autoridade para retomar o enunciável sobre essa prática e manter e fornecer os modelos do que é adequado dizer quando se deve falar de si como leitor, ou da leitura, ou de outros leitores ou daqueles que considera não leitores⁴.

É em função da força e da estabilidade dessas representações idealizadas do que é ser leitor e das formas legítimas de ler que, quando somos perguntados ou quando é preciso

3 Tal como o *discurso*, as *representações* dizem respeito a um conjunto coletivo de crenças, sentidos e valores compartilhados em uma dada sociedade em determinado período histórico. Portanto, elas não são nem individuais nem tampouco universais. Elas “não são simples imagens, verdadeiras ou enganosas, de uma realidade que lhes seria exterior. Possuem uma energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é.” (CHARTIER, 2011a, p. 281). Sua “energia” diz respeito não apenas ao poder de mostrar aquilo que representa acerca do mundo social, mas também, e principalmente, de construir esse mundo social. Para o historiador, a *representação* de uma prática, como a leitura, é tão importante quanto as determinações objetivas, materiais, que regulam essa prática. A identificação (ou não) dos sujeitos com leitura e como leitores depende da incorporação de certas representações a que são expostos em função de sua origem, trajetória e pertencimento. A legitimidade que as *representações* de certas práticas de leitura adquirem, em detrimento de outras, perpetua certas formas de dominação e de hierarquização dos sujeitos. A compreensão do funcionamento simbólico dessas *representações dominantes* é decisiva para que sua crítica e suspensão sejam possíveis (CHARTIER, 2011b, p. 9).

4 Acerca dessas e de outras representações do “leitor ideal”, conferir Abreu (2001), Britto e Barzotto (1998) e Curcino (2016, 2018).

falar sobre a leitura, acionamos essa *memória discursiva*⁵ (COURTINE, 1999; 2009) acerca de um *leitor fantasmático*⁶ (BAYARD, 2007). Essa imagem compartilhada faz com que nossas respostas a essas perguntas tenham como parâmetro aquilo que “sabemos” serem as práticas mais relevantes socialmente, enobrecedoras, declaráveis. É a maior ou menor proximidade e identificação com essa “imagem” que norteia o que devemos/podemos dizer sobre nós como leitores. É ela que nos impõe o sentimento de orgulho ou de vergonha e culpa em relação a essa prática. É ela que nos faz enunciar de modo orgulhoso nossa condição de leitor, ou de modo envergonhado a culpa por não lermos, por acreditarmos que lemos mal, ou que não lemos o que deveríamos nem do modo tido como mais apropriado, conforme parâmetros que sabemos existir. Esses parâmetros nos chegam com frequência e por isso os reproduzimos sem mensurar seus impactos. Sob a injunção inevitável desses discursos sobre o livro, sobre a leitura e sobre o que é ser leitor, reproduzimos seus valores, nos identificamos com os julgamentos que eles constroem, assumimos os designativos e qualificativos que eles fornecem, nos acomodamos às hierarquias culturais que eles afirmam e nos tornamos vetores de sua difusão.

Tamanha é a força simbólica desses discursos, sua onipresença, seu valor de verdade, que eles são assumidos contraditoriamente tanto por aqueles que deles se beneficiam, quanto e sobretudo por aqueles que deles são vítimas. Isso se dá de tal modo que, para alguns, mesmo sendo leitores, mesmo lendo textos de forma espontânea e relativamente frequente, para entretenimento, informação, aprendizado ou ilustração, mas caso destoem nas escolhas, nas finalidades, nos rituais de apropriação, não são aceitos no “clube” daqueles que se guiam pela imagem dos *leitores fantasmáticos*. Mais relevante ainda que isso, a força desses discursos faz com que nem eles próprios se reconheçam como pertencendo ao “clube”. Compreender esse funcionamento dos discursos pode contribuir, inicialmente, com o rompimento de um ciclo de violência simbólica e de estigmatização, altamente generalizado, naturalizado e institucionalizado em nossa sociedade. Pode também contribuir para atuarmos de modo mais eficaz no enfrentamento das reais e das efetivas razões que inviabilizam, para a maioria de nós, poder vir a ser leitor.

5 O conceito de *memória discursiva* é distinto de toda memorização psicológica [...], diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas” (COURTINE, 2009, p. 105). Trata-se de uma memória coletiva, externa ao indivíduo, anterior historicamente à sua enunciação, e própria à formulação de todo e qualquer enunciado, responsável por seus *efeitos de sentido*. Todo enunciado, em sua formulação e em sua condição de *acontecimento discursivo*, estabelece com um já dito, anterior e específico, uma complexa relação, segundo Foucault (2015), de repetição, refutação, transformação, denegação, de modo tanto a ser afetado, em sua condição de enunciado, quanto a afetar, seja reforçando a sua permanência seja alterando esse conjunto anterior do dizível sobre um tema, um acontecimento ou uma prática.

6 Recorrendo ao termo *fantasma*, comumente empregado na psicanálise, o autor visa caracterizar, em relação à leitura, um tipo de imagem, idealizada e falseadora da realidade, que compartilhamos sobre o que é ser leitor, em função de uma “série de imposições interiorizadas”, que incorporamos e que entre outras consequências seria responsável por “uma hipocrisia geral sobre [o que dizemos em relação aos] livros efetivamente lidos” (BAYARD, 2007, p. 15).

Em consonância com as pesquisas realizadas junto ao LIRE – Laboratório de Estudos da Leitura (CNPq/UFSCar), nos dedicamos à análise de discursos sobre a leitura e sobre o leitor, em especial aqueles relativos à atualidade. Para isso, nos valem de diferentes textos e fontes, entre eles aqueles que são formulados e que circulam virtualmente, sob a forma de postagens em redes sociais e em canais de plataformas de vídeo. Essa tem se tornado uma fonte não negligenciável para estudos sobre as representações da leitura e dos leitores, uma vez que nesse universo virtual se multiplicaram exponencialmente a produção de enunciados, sob a forma de textos de diferentes gêneros e origens institucionais, de declarações de viés público ou privado, motivadas ou espontâneas.

Dado nosso interesse em comum pela leitura, ou seja, pela análise do que se enuncia a seu respeito na atualidade, conjugado com o acesso ímpar a registros virtuais de diferentes ordens que abordam esse tema, neste artigo apresentamos uma análise do que foi enunciado sobre a leitura em um vídeo publicado via YouTube, intitulado “Literatura não é literal”, disponível no canal “O mundo segundo Ana Roxo”. A adoção, como *corpus*, deste objeto específico justifica-se na medida em que, apesar do posicionamento progressista, emancipatório e politizado manifesto em outros temas comentados pelas responsáveis pelo canal, reitera-se neste vídeo uma visão relativamente elitista, beletrista e despolitizada acerca da leitura, em conformidade com os discursos dominantes sobre essa prática e com as representações consensuais que compartilhamos em nossa sociedade. Esse é um exemplo bastante emblemático do funcionamento da “contradição”. É também um exemplo de como é mais fácil perceber as desigualdades sociais no âmbito material, e denunciá-las, do que compreender aquelas de ordem simbólica relativas ao âmbito cultural.

Embora desde a década de 60 do século passado, Bourdieu (BOURDIEU, 1999; BOURDIEU; PASSERON, 2011) tenha abordado esse impasse, ao apresentar sua teoria dos capitais (*capital cultural, capital social* etc.) e ao demonstrar que o *capital cultural* é fundamental para justificar as desigualdades socioeconômicas, uma vez que tanto o acesso regrado à cultura de prestígio quanto a invisibilidade da força das relações interpessoais das classes privilegiadas fundamentam a “verdade” do discurso meritocrático, ainda assim, sujeitos progressistas e politizados reproduzem, segundo a lógica da dominação, as hierarquias socioculturais que fundam nossa sociedade, de forma naturalizada, contribuindo para a estigmatização daqueles que, por sua condição social, em grande medida, não dispõem do mesmo acesso à cultura tida como de prestígio.

Isso considerado, é preciso lembrar que nosso objetivo não é criticar, sob a forma de “fogo amigo”, o canal e suas responsáveis. Para nós, a análise do que enunciam sobre a leitura é fundamental para demonstrarmos a força de consenso do discurso dominante que regula o que se enuncia sobre essa prática, em alguns casos independentemente dos posicionamentos assumidos por enunciadores que se encontrem em polos opostos quanto à visão política, social e ética de mundo. Como parte da sociedade atual, as lentes

“vermelhas” do comunismo à brasileira não permitem enxergar todas as contradições que nos constituem. O que foi enunciado no vídeo que analisamos funciona para nós como uma metonímia do que em geral predomina quando o tema é a leitura.

Para a análise deste vídeo, e do que nele se enuncia sobre a leitura, dos modos como o que é enunciado circula e atua entre nós, nos valem da Análise do Discurso e da História Cultural. No que diz respeito à primeira perspectiva teórica e metodológica, Possenti (2001, p. 25) afirma que a AD pode ser concebida como uma teoria da leitura, na medida em que

[...] aprendemos a nunca ler um texto isoladamente (não se faz análise do discurso de um texto), a nunca ler um texto considerando-se apenas seu material verbal (aprendemos a relacioná-lo a seu “exterior”), a nunca tratar a linguagem como se fosse transparente (aprendemos a supor sempre que a interpretação é um trabalho, já que as palavras não remetem jamais às coisas), a nunca supor que o texto (ou mesmo vários) fornece todas as condições de sua leitura (aprendemos sempre a supor que, mesmo no domínio textual ou até mesmo no do enunciado mais restrito, é necessário acionar mais de um fator relevante – considerar os pressupostos, a intertextualidade...) etc.

Todas essas diretrizes fornecem formas de interpretar de modo mais consequente o funcionamento discursivo próprio de cada texto, de cada enunciado, assim como compreender o processo implicado em todo e qualquer gesto de leitura e interpretação de um texto. Aprendemos a “ler” em AD, assim como podemos, lendo textos que abordam o tema da leitura, depreender os discursos que atuam na determinação do que nesses textos se diz sobre essa prática.

A História Cultural, tal como empreendida por Chartier (1988) acerca das práticas de escrita e de leitura, contribui com essa abordagem discursiva dos textos na medida em que fornece uma reflexão sobre as continuidades e descontinuidades da história da leitura a partir da análise de diversas formas de *representação* dessa *prática*: em quadros, em obras literárias ou nas próprias formas como os objetos culturais ligados à leitura as indiciam (pela escolha da fonte, do tipo de ilustração, do suporte etc.). A conjunção dessa abordagem discursiva e das contribuições históricas sobre a leitura nos permite recorrer às diferentes temporalidades que se encontram no que é enunciado sobre essa prática e compreender mais profundamente a força de reprodução desses dizeres ligada tanto à duração, à frequência e à rarefação do que é dito a seu respeito, como também às instituições e às posições sujeito assumidas por aqueles que a enunciam.

O canal, o vídeo e o tema da leitura

As responsáveis pelo canal no YouTube dedicam-se a discutir vários temas da atualidade, em geral concernentes à política. O posicionamento que elas adotam na condução desses temas é alinhado à ordem progressista e ao pensamento de esquerda. Inscrito no YouTube, desde 07 de janeiro de 2016, o canal se propõe, na sua descrição, a realizar “explicações simples para assuntos complexos”. Ele foi concebido por Ana Roxo, que atua em geral como o rosto e a voz diante da câmera, e Tati Fadel, que em geral intervém como *voz off* e que dialoga com a primeira, tece comentários, faz algumas precisões e provocações, garantindo o tom espontâneo e “descolado” dos vídeos. Elas mesmas o mantêm financeiramente, quanto à produção regular dos vídeos, definição das pautas, pesquisa, realização e edição, ainda que disponham de eventual apoio obtido graças a seu cadastro no *site* www.padrim.com.br.

As postagens normalmente são semanais. A partir de 2017, elas se propuseram, além da publicação do vídeo semanal sobre algum tema da atualidade relacionado à política, a postar mais um vídeo adicional na semana dedicado especialmente à poesia. Devido à dinâmica dialógica, reflexiva e lúdica do canal, o tom bem-humorado, a qualidade da voz e do som, elas também disponibilizam os áudios no formato *podcast*.

O canal atualmente conta com 47.000 inscritos. Seus vídeos têm um número importante de visualizações, que oscilam entre 2.000 a 260.000 acessos. O vídeo com maior repercussão intitula-se “Pobre de direita: não seja essa pessoa”, com 267.000 visualizações. Normalmente, os vídeos recebem um número expressivo de comentários, em especial aqueles com potencial de polêmica e que abordem uma “treta” (na gíria empregada pelas enunciadoras) que tenha viralizado nas redes. Os vídeos dedicados à leitura, à interpretação de poesia não contam com a mesma repercussão. Isso provavelmente se deve à não polemicidade do que enunciam a esse respeito, justamente porque o que dizem ecoa, ainda que em suas variações, o discurso autorizado, mais frequente, mais naturalizado sobre a leitura, e que coincide, por isso, com o que pensam os seguidores de seu canal.

As idealizadoras do canal são professoras. Ana Roxo é formada em Artes Cênicas pela ECA-USP e cursa graduação em Filosofia na UNICAMP. Tati Fadel cursou Letras na UNICAMP. Apesar de suas especialidades, o canal é uma atividade amadora e sem fins lucrativos. Entre as características do canal, desde o primeiro vídeo, encontra-se seu tom crítico, incisivo, mas em uma linguagem descontraída e bem-humorada em relação a temas da atualidade, com potencial de polêmica ou com polêmica já estabelecida nas redes sociais. Os temas que o canal mais tem priorizado são aqueles relativos à política atual, ao feminismo, à luta de classes, à educação, abordados a partir de um viés politizado, engajado socialmente e progressista.

A dinâmica de gravação dos vídeos, conforme suas produtoras explicitam, é a de inicialmente selecionar um tema, discutir alguns de seus aspectos a serem abordados e então empreender o registro audiovisual. Embora elaborem um roteiro prévio, as responsáveis declaram se valer frequentemente do improviso, o que contribui pelo efeito de maior espontaneidade, de informalidade, de “bate-papo” ilustrado e bem-humorado que constitui o *ethos* por elas adotado. Devido às polêmicas referentes ao contexto político partidário brasileiro atual e à radicalização da bipolarização direita e esquerda que se consolidou discursivamente nos últimos anos, o canal postou alguns vídeos que tratam da leitura, não como tema principal, mas como uma das práticas centrais nesse processo de inflação da circulação de textos, de descentralização da origem e da distribuição da informação, de pulverização das formas de verificação da veracidade do que é enunciado, da exploração massiva de *fake news* como forma de convencimento.

O vídeo intitulado “Literatura não é literal”, publicado no dia 14 de setembro de 2017, que conta com um número significativo de 4.536 visualizações até o momento, é um nos quais as autoras desenvolvem mais explicitamente o tema da leitura. Ele foi gravado em um cenário condizente com as representações convencionais de intelectuais, letrados e por isso leitores: Ana Roxo é filmada tendo como pano de fundo uma estante de livros, além de outros símbolos contemporâneos do feminismo, da resistência, da boemia de esquerda, como uma boneca da Frida Kahlo e outra da Amy Whinehouse⁷.

No vídeo são abordados problemas de compreensão do que é enunciado nas redes sociais e como eles colaboram para um tipo de interação mais “rude” que têm se tornado, se não mais frequente, ao menos mais flagrante nas redes sociais. Os equívocos de interpretação de que se ocupam as enunciantoras são atribuídos, em especial neste vídeo, à incapacidade de muitos “brasileiros” de compreender de forma adequada o funcionamento da linguagem literal e da linguagem figurada, em especial, quando se trata de textos de origem artística, literária.

⁷ Os oito primeiros vídeos postados no canal tinham como pano de fundo um jardim, posteriormente, um mural de madeira. Do nono vídeo em diante consolida-se, ao fundo, o cenário com a estante de livros. Essa é uma *representação* clássica, há muito empregada, e que tem por efeito o de ancorar o que se enuncia na autoridade dos livros. Tendo em vista a atualidade dessa produção “youtuber”, sua desinstitucionalidade, seu caráter informal e amador, seu potencial de meio formador de opinião, a pressuposição de interlocução com um público prioritariamente jovem, observamos que os comentários/intervenções sob a forma desses vídeos têm adquirido um “acabamento” (BAKHTIN, 2006) em comum, relativamente convencional: o de abordar de forma espontânea e bem-humorada, em uma linguagem informal e acessível, temas que em outros meios são em geral abordados de forma grave, séria, ritualizada.

Elitismo e beletrismo em leitura: uma análise discursiva

Candido (2011) aborda a leitura de literatura como um direito. Esse seu posicionamento é de extrema importância, em especial em um país em que o próprio acesso ao direito de aprender a ler foi negado a muitos, em que se negligenciou por tempo demais e ainda se negligencia grande parte da sua população, tanto do ponto de vista do ensino de habilidades da leitura específicas, quanto do acesso aos bens culturais de prestígio como o livro e outros objetos impressos e digitais de circulação de textos valorizados culturalmente. As desigualdades que nos são impostas destinam a fruição da literatura, o direito de ser leitor, a apenas um grupo seleto, pequeno e que não sem razão coincide com aquele que detém os meios materiais de acesso aos bens culturais elitizados em nossa sociedade. A literatura que, segundo o autor, deveria ser um bem *incompreensível*, incontornável e fundamental, do qual não se pode prescindir por satisfazer uma necessidade essencial do ser humano à ficção, à fabulação, assim como o são outros bens como a alimentação e a saúde, serviu e serve ainda como mecanismo de divisão social, de estigmatização de grupos, aos quais primeiro é negado o direito de ser leitor e, mesmo assim, em seguida é cobrado quanto à obrigação de ler e responsabilizado pela não leitura.

Uma certa tradição beletrista, conservadora e elitista, cuja base de apoio é exatamente a *distinção* cultural, tal como a definiu Bourdieu (2007), encontrou no Brasil solo fértil. Para nossa elite socioeconômica bacharelesca, a leitura é um adorno e o livro um fetiche⁸. O que se diz a seu respeito não necessariamente corresponde às práticas efetivas de todo esse grupo, mas é assumido tanto por essa elite, como forma de se distinguir e de justificar sua distinção dos demais, como por aqueles que são por ela estigmatizados em matéria cultural, dada a tamanha força consensual dos discursos dominantes sobre cultura, em geral, e sobre a leitura, em específico.

Apesar das mudanças culturais sensíveis, da perda de força de uma certa tradição cultural, do cinismo de nossas elites que nem precisam se esforçar muito para justificar sua distinção alegada, se valendo para isso da leitura, ainda assim essa prática é frequentemente convocada como “carta na manga” em última instância. A classe média e os trânsfugas de classe, beneficiários do acesso à cultura de prestígio, tendem a se defender com essa mesma carta, muitas vezes sem se dar conta de que trabalham no sentido de reproduzir o discurso dominante sobre a leitura, sem a ponderação necessária do caráter elitizante de grande parte do que dizemos sobre ela.

Isso pode ser observado na atualização de alguns enunciados sobre essa prática que emergem na construção argumentativa do vídeo em análise.

8 Cf. Curcino (2018).

A poesia entre as recomendações do que ler

Nos vídeos dedicados especificamente à leitura, as produtoras do canal optaram por abordar preferencialmente um conjunto peculiar de textos: aqueles considerados artísticos. O vídeo em análise, como anuncia a produtora, é “só sobre poesia”, e a dinâmica de apresentação consistirá na leitura de uma poesia e depois em seu comentário.

A escolha pela poesia, como texto artístico, gênero literário menos popular, de produção mais rarefeita, e comercialmente não muito viável, contribui para que este *gênero discursivo*⁹ e editorial seja mais elitizado e sua leitura mais distintiva em relação àquela de outros tipos de texto. Essa escolha também responde ao caráter mais institucionalizado desse *gênero*, em geral lido na escola, na universidade ou em eventos culturais específicos. Sua leitura é também bem mais ritualizada do que a de outros textos. A poesia, diferentemente das narrativas de contos, novelas ou romances, é também concebida para ser lida com voz, em voz alta, ser declamada em uma prosódia peculiar que restitua ao texto as emoções que ele visa produzir no que enuncia. Sua leitura seria mais exigente do que a de outros textos pela especialidade de sua linguagem, pelo caráter menos cotidiano das estruturas linguísticas adotadas e pelo potencial mais polissêmico dessas escolhas, se comparado a outros *gêneros*. Trata-se, por essa e outras razões, de um texto mais inacessível, cujo ritual peculiar de sua leitura contribui para isso, em especial se considerarmos que a maioria da população não tem tempo de ler, de que o tempo para a leitura como entretenimento é ainda mais escasso, um verdadeiro luxo, e de que ler textos para entretenimento que exigem um investimento interpretativo distinto e um domínio de certos rituais é um privilégio resguardado para poucos. Assim, aqueles que leem por prazer e/ou por ilustração, de modo espontâneo e frequente, esse *gênero* literário específico, é porque contam com uma condição privilegiada e distintiva dos demais. Mesmo no caso dos *trânsfugas* culturais, a leitura de poesia, por sua excepcionalidade, autoriza o sentimento de certo orgulho de poder ser esse tipo de leitor, ler esse tipo de texto que o faz diferente da maioria.

O *gênero* poesia é por vezes referido no vídeo metonimicamente por um tipo de linguagem que equivaleria a seu regime enunciativo geral: a linguagem figurada. As produtoras, a partir desses pressupostos, decidem focalizar sua reflexão na explicação da distinção entre linguagem figurada e literal. Esses pressupostos regulam e explicam o tom e o estilo didático adotados no vídeo na abordagem do tema, e cujo comentário é bastante semelhante às práticas escolarizadas de ensino da leitura (algumas delas criticadas neste mesmo vídeo), uma vez que não se lê o texto, não se prioriza a sua leitura; uma vez que o texto é referido para se ensinar outra coisa, ou seja, que ele “é usado como pretexto” para

9 Bakhtin (2006, p. 261) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis*”, aos quais ele denomina *gêneros do discurso*. Eles se caracterizam pela regularidade quanto a seu conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

lançar luz para a diferença entre linguagem figurada e literal; uma vez que se explica o seu enredo e se apresenta suas personagens de modo genérico, sem uma análise relacionada à forma propriamente adotada na produção do texto (escolhas linguísticas que dão existência às metáforas, ao duplo sentido etc.); uma vez que se explica o outro sentido visado pelo autor, sem se demonstrar pela análise quais marcas no texto autorizam e provocam esse outro sentido; uma vez, enfim, que se emprega, nessa explicação, a terminologia tradicional da metalinguagem explicativa escolar (linguagem figurada e literal, literalidade, gênero, fábula, figurativização, nível de interpretação, metáfora, ironia, símbolo etc.). A diferença essencial de abordagem está na informalidade e leveza com que se quis “ensinar” esse conteúdo, a abertura para o bom humor, o vocabulário jovem, o tom “descolado” adequados sobretudo ao estilo de linguagem própria de *vlogs* e seu modo de circulação nas redes.

Os textos aludidos pelas produtoras, a título de exemplo de análise para abordar essa condição de plurissignificação não exclusiva da linguagem poética, embora ela seja mais frequente nesse *gênero*, não são propriamente poemas, mas sim clássicos da cultura contemporânea letrada brasileira e da literatura universal: i) “Os saltimbancos”, fábula musical traduzida e adaptada para o português, por Chico Buarque de Hollanda; e ii) “Hamlet”, de Shakespeare. Sua escolha revela a partilha de um repertório que, por si só, goza de prestígio cultural em nossa sociedade, tratando-se de textos e autores consagrados, cuja circulação, mesmo no ambiente escolar, é bastante rarefeita, incomum e elitizada. A escolha não é aleatória. Ela se funda nos consensos compartilhados socialmente daquilo que em nossa cultura é prestigioso se apresentar como consumidor.

O “problema” da interpretação de texto no Brasil

Além da proposta de leitura de textos artísticos, em especial da poesia, a produção desse vídeo é justificada em função do que as enunciadoras chamam da “treta” da semana, que não é precisada, mas que se depreende estar relacionada ao tema do problema de interpretação, uma vez que elas recuperam alguns enunciados coletivos, conhecidos, e que ilustrariam tanto a “treta” quanto o retorno dessas citações: i) “O problema do Brasil é falta de interpretação de texto”; ii) “Falta amor, mas também falta interpretação de texto”; iii) “As pessoas não sabem ler arte”.

A justificativa para sua iniciativa, dessa série de vídeos do canal, tem a ver com a *representação* compartilhada socialmente de que “as pessoas” não leem, não sabem ler, não sabem ler arte, de que “as pessoas não entendem” certos funcionamentos da linguagem de textos artísticos, que ler poesia não é para qualquer um, que a escola, embora ensine a ler/decodificar, não ensina a ler/interpretar poesia.

- (01) Não sabem... nunca souberam, não vai ser agora que vão saber. Estamos aqui contribuindo um pouco para que saibamos... entender umas ironias... A gente vai falar um pouco sobre isso: porque as pessoas não entendem qual é o problema da linguagem em uma rede social. A gente vai falar um pouco sobre linguagem figurada. Qual é a diferença da linguagem literal e da linguagem figurada.

Considerando que todo enunciado projeta os sujeitos “que falam”, aqueles “para quem falam”, e eventualmente aqueles “de quem falam”, observamos o recurso das enunciatórias à generalização, própria ao senso comum, de que “as pessoas não sabem ler”, entendendo que por “as pessoas” não se está referindo a qualquer um ou a todo mundo indistintamente, apesar da presença de um “nós” de tipo aparentemente inclusivo, expresso em “saibamos”. Essa ocorrência linguística não inclui as enunciatórias, uma vez que o objetivo do vídeo é “surpreender” essa carência das “pessoas”. Essa generalização “as pessoas” refere-se a um sujeito coletivo impreciso. Pela forma como argumentam, é possível excluir as enunciatórias, mas também os sujeitos para quem elas falam. Por mais estranho que isso pareça, por se tratar de um vídeo dedicado a contribuir com a formação leitora de espectadores que não dominam o pronto reconhecimento de certos usos especializados da linguagem (como a ironia), estes não são, ou ao menos não majoritariamente, o público de seguidores do canal. Estes últimos são representados no vídeo como interlocutores que compartilham, se não de todas as referências culturais de prestígio, ao menos de grande parte daquelas mencionadas por suas produtoras.

Não sem razão, Ana Roxo se refere, ao iniciar a explicação do que designam o “caminho das pedras”, um “caminho de leitura”, que vai se valer de “um exemplo bastante básico, um exemplo bem básico, que faz parte de nossa infância: “Os saltimbancos”. A própria qualificação do texto referido como “exemplo bastante básico” indicia a pressuposição de aspectos do perfil leitor daqueles que são seus seguidores. A qualificação “bastante básico” atribuída à escolha de “Os saltimbancos” como exemplo de texto a ser abordado indicia por parte da enunciatória a antecipação de eventuais críticas de seus seguidores que, como leitores letrados, dispõem de um repertório de leitura considerável e elitizado.

Tanto essa qualificação quanto a localização da leitura desse texto no tempo de infância visam assegurar uma recepção mais compassiva por parte de sujeitos conhecedores desse e de outros textos de mesmo gênero, ou se dirige a sujeitos que se identifiquem em relação à partilha comum, desde a infância, dessa referência cultural citada. O público do qual falam (que não sabem ler) não é o mesmo daquele para quem falam (e para quem é “bastante básico” ter lido “Os saltimbancos”). O público de quem falam é aquele que não lê e não sabe ler poesia, ou ao menos não sabe ler linguagem artística e certas especificidades dela, como a sua não literalidade. O público de quem falam é aquele que não entende ironia, daquelas comuns em textos que circulam em redes sociais. Isso exclui, contraditoriamente, o público a quem se dirigem, ao mesmo tempo em que adotam em relação a ele essa postura didática de ensinar a ler adequadamente. Essa contradição,

ou ambiguidade, resulta da relação complexa entre as *representações* generalizadoras, dominantes, do senso comum sobre a leitura e sobre os leitores no Brasil (não sabem ler) com a interlocução efetiva com um grupo de leitores, que compartilham inclusive as mesmas referências culturais que as responsáveis pelo vídeo.

Essa *representação* recorrente e genérica de que os brasileiros não leem, não sabem ler, não gostam de ler é analisada por Márcia Abreu (2001, 2009), que identifica um dos contextos de emergência desse tipo de “verdade” sobre nós. Ela analisa o papel dos relatos de viagem, escritos sobre nosso país, no século XVI, pelo olhar europeu dos viajantes que aportaram por aqui, e uma série de outras *representações* tributárias do contexto europeu do século XIX, e encontra no material analisado o eco dessas *representações* difusas e comuns, constantes e atualizadas ainda hoje acerca do leitor brasileiro. Esses relatos e essas *representações* atuaram como uma fonte de constituição da nossa identidade cultural. O tom depreciativo que adotaram em relação aos leitores brasileiros, a uniformidade nesses documentos em suas avaliações etnocêntricas que empreenderam, as desigualdades no modo como avaliaram a vida letrada nacional, apresentando-a como degradada, desinteressante e inadequada, se comparada com a prática na Europa, é reatualizada nessas generalizações que nos são contemporâneas. Assim, os consensos sobre a leitura que testemunhamos circular hoje em dia foram em grande medida constituídos nesse cenário histórico, a partir desse olhar externo ou interno que comparava a Europa ao Brasil, sempre em benefício da primeira e em prejuízo para o segundo.

Uma das formas mais atualizadas desse discurso, é aquela segundo a qual “Falta amor no mundo. Mas também falta interpretação de texto”. Trata-se da citação da postagem que o jornalista Sakamoto fez em dois momentos, uma em 2013, em seu mural do Facebook, e outra em 2016, um ano antes da postagem do vídeo analisado.

Figura 1. Postagem na página do Facebook em 2013



Fonte: Print da rede social do autor

Essa postagem foi realizada quatro meses após as manifestações que ocorreram em maio de 2013 no Brasil, com o propósito inicial de protestar contra o aumento das passagens do transporte público no estado de São Paulo, mas que prontamente foram recuperadas pelas elites e pela mídia tradicional a seu serviço, reorientando e conduzindo o escopo dos protestos para as ações do governo federal de Dilma Rousseff. A instrumentalização do movimento, por meio da produção e da interpretação de textos pela mídia, foi responsável pela “federalização” dos protestos e pela crescente onda de manifestações de direita e de extrema direita no país. Em 2016, o autor retoma o mesmo enunciado, dessa vez relativo a um caso bem específico:

Figura 2. Postagem no jornal GGN, em 2016



Fonte: <https://jornalggn.com.br/direito-de-resposta/saka/>

Nessa postagem de 2016, no GGN, Sakamoto, também de forma irônica, afirma que seu texto foi recuperado pelo jornal “Edição do Brasil” e teve seu sentido alterado “seja por falta de interpretação de texto (ou de amor)”. Ao retomar esse enunciado, que se tornou uma espécie de “bordão” nas redes sociais, Ana Roxo adere ao que ele afirma, ratifica seu caráter genérico e o intensifica ao afirmar “não sabem, nunca souberam, não vai ser agora”. Por se alinharem politicamente, tanto Sakamoto quanto Roxo, nesse enunciado em que afirmam faltar interpretação de texto no Brasil e no mundo, não estão se referindo a todos, indistintamente, mas a uma parcela da sociedade brasileira ou mundial: seja a parcela daqueles que exploram essa dificuldade de leitura que se pressupõe da parte de muitos brasileiros, seja a parcela que é refém desse mecanismo de exploração e que diante dos tipos de texto que circulam massivamente não é capaz de lhes interpretar em sua efetiva “intenção”, em seus “duplos sentidos” e em sua “ironia”.

O papel da escola na interpretação de textos

Para todo problema busca-se um culpado. Em relação à leitura, à formação de leitores, os culpados são sempre os mesmos: os pais que não leem; a escola que não ensina; os indivíduos que não se interessam. Apesar de toda a reflexão realizada nos anos 80 no Brasil acerca dos empecilhos materiais e socioeconômicos que atuam como condição para se “poder ser leitor”, ainda são consensuais os discursos do “dever ser leitor” e da responsabilização ideologicamente perversa dos indivíduos, em especial daqueles que por sua origem estão fadados à não-leitura e ao estigma de não-leitor. No vídeo em análise, embora produzido por professoras engajadas socialmente, comprometidas com o bem-estar social da maioria, altamente esclarecidas, vemos ser reproduzida essa crítica dirigida à ação de certos indivíduos e a uma instituição: os professores e a escola.

- (02) Não existe um espaço na escola em que a gente aprenda uma forma de ler? É como se fosse um pressuposto que a partir do momento em que você aprende a decodificar as letras, palavras e frases isso já é ler quando a leitura tem um conjunto de fatores que são necessários para que ela seja feita. Não é só decodificar. É pouco só falar o significado das palavras. É, tem mais que isso, tem a percepção dos usos que você faz da linguagem e das situações em que você usa. Isso em geral não é abordado né, porque todo professor dá como pressuposto que todo mundo já sabe ler.

Essa forma como a autora escolhe atribuir sentidos à escola remete aos discursos que tornam essa instituição e seus membros o bode expiatório para todos os problemas do ensino/aprendizado. Esta forma de compreensão remete diretamente às escolas públicas e as invalida, novamente de forma generalizante, porque nela não se abordariam questões mais profundas acerca da leitura. Assim, não há por parte do vídeo a articulação-denúncia entre as críticas que são expressas acerca da incapacidade da escola e dos professores de ensinar a ler certos textos, com a política sistemática de estrangulamento e crise dessas instituições por parte do poder das elites, com as condições socioeconômicas das famílias dos alunos, com a classe social a que pertencem e a relação necessária dessas condições com o acesso precoce e qualitativo à leitura e às práticas letradas de prestígio.

Apesar do posicionamento igualitarista, progressista e de esquerda assumido na maioria dos vídeos sobre os diferentes temas neles abordados, ao se falar da leitura há um “esquecimento” das condições materiais decisivas para que se possa ser leitor e do funcionamento da ideologia dominante no que diz respeito à apropriação do *capital cultural* de prestígio como justificativa da dominação.

Tanto a *representação* estereotipada e generalizante dessa escola “que não ensina a ler”, que se traduz entre as tantas críticas simplistas dessa instituição ignorando em geral suas condições de funcionamento, quanto a afirmação genérica de que o brasileiro

não sabe ler, ou ao menos não sabe compreender textos que se valham de figuras de linguagem mais complexas, como os textos poéticos, compõem o rol de enunciados consensuais, repetidos a esmo, abstratos, baseados em impressões sistematicamente difundidas, com um dado conhecimento empírico das atividades empreendidas na escola, mas apresentado de forma generalizada e sem a contrapartida crítica do sistema de precarização da escola, da profissão docente, das condições materiais das famílias, da falta de tempo do trabalhador etc.

Algumas considerações

As recomendações virtuais de leitura oferecidas pelas enunciantoras do canal em questão tanto representam-nas como leitoras ideais, assim como a seus interlocutores potenciais ou idealizados. Eles atendem aos requisitos de um imaginário elitista de erudição (ter livros, ler livros, ter acesso a elementos prestigiados da cultura, vivenciar práticas de letramento de prestígio deste a escolarização, ler os clássicos, ler teorias fundadoras de discursividade e que forneçam as formas adequadas de se expressar sobre a leitura). No entanto, como mote para justificar o objetivo do vídeo de promover a importância da leitura e de ensinar algumas técnicas para se ler adequadamente certos textos, as enunciantoras responsáveis pela produção do vídeo elegem, em contraponto a elas e a parte de seus interlocutores, todos aqueles que não sabem ler corretamente, ou seja, não sabem compreender usos mais complexos, metafóricos da linguagem empregada em alguns textos. A *representação* destes últimos como aqueles que não sabem ler e a adoção de um tom didático nesses vídeos auxiliam na composição, por parte das enunciantoras, de um auto-*ethos* letrado. A interlocução com esses leitores frágeis é antes um simulacro. Eles não são o público a quem prioritariamente se endereçam. Ao mobilizarem essa representação crítica das carências, faltas de certos leitores, as enunciantoras atualizam discursos sobre a leitura comuns, duradouros e distintivos dos sujeitos.

Há, nessa forma de argumentar, a instauração de uma distância entre leitores e não leitores, e de autoidentificação como leitor que se autoriza por isso a empreender a crítica do outro, do não-leitor. Esse distanciamento aludido resulta de consensos generalizantes sobre a leitura, ao mesmo tempo que os reforça. A força desses consensos define o horizonte do que pode e deve ser enunciado sobre a leitura (ler sempre, ler clássicos, ler gêneros de prestígio, ler de forma adequada esses gêneros, compreender o funcionamento das linguagens especializadas e suas figuras). Isso produz a invisibilidade ideológica das condições sociais da leitura e bloqueia o tratamento politizado da questão, mesmo por parte de sujeitos bem formados, altamente politizados, alinhados à esquerda que compartilham de uma visão materialista do funcionamento da sociedade e das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, todo o trabalho de exemplificação e explicação técnica sobre a linguagem figurada não parece ser efetivamente dirigido para um público de não-leitores, para esclarecer-lhes quanto a existência e usos da linguagem figurada nos textos. Esse trabalho não parece estar destinado aos que elas sinalizam como não-leitores, mas antes para manter a conexão ideológica entre seus pares, felizes com sua condição privilegiada de leitores.

Por isso, é preciso sempre considerar que não se pode tornar a prática de leitura uma questão meramente de interesse e competência individual apagando, assim, a força das condições materiais e simbólicas que distribuem os papéis a serem exercidos pelos sujeitos, em função de sua origem social, e com isso reproduzir esse princípio perverso e em geral invisível em suas intenções e consequências da “meritocracia”, da “meritocracia cultural” da “meritocracia em leitura”. Por isso, cabe a todo educador refletir sobre as razões históricas que reiteram a distinção cultural e assumir com isso uma postura mais comprometida com a transformação social, legando aos outros a reflexão sobre o direito de serem leitores e sobre as formas de dominação material e simbólica que inviabilizam esse devir. Essa tarefa não cabe apenas à escola, embora principalmente a ela. Ela também pode ser exercida por formadores de opinião, como as responsáveis pelo canal de vídeos em questão, e por outros formadores de opinião como elas, que, espontaneamente, de forma criativa, descontraída, em linguagem simples e agradável, possam apresentar o que de fato importa para que a leitura não seja um privilégio de classe, mas sim uma prática emancipadora, enfim, um direito.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Apatia, Ignorância e Desinteresse – Uma história da leitura no Brasil? *Revista Desenredo*, v. 2, n. 1, p. 83-98, ago. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/501>. Acesso em: 15 set. 2019.

ABREU, M. Diferentes formas de ler. In: *XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Intercom, Campo Grande, 2001. Disponível em www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios. Acesso em: 14 set. 2019.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BAYARD, P. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. J. *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRITTO, L. P. L.; BARZOTTO, V. H. Promoção X Mitificação da Leitura. In: BRITTO, L. P. L.; BARZOTTO, V. H. *Em Dia: Leitura & Crítica*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. p 167-191.

CHARTIER, R. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, J. C. C. (org.). *A força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argos, 2011a. p. 21-53.

CHARTIER, R. Defense et illustration de la notion de représentation. In: *Working Papers des Sonderforschungsbereiches*. n. 640, 2/2011b. Disponível em: <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-640-papers/2011-2/PDF/2.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, C. L. (org.). *Os múltiplos territórios da Análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

CURCINO, L. *Divisões e representações sociais de leitores no Brasil: uma análise de discursos da mídia sobre as práticas de leitura de políticos brasileiros [Relatório Científico de Pós-doutorado 2016-2018 UNICAMP- Campinas / UVSQY- Versailles-França]*. mimeo, 2018.

CURCINO, L. Discursos hegemônicos sobre a leitura e suas formas de hierarquização dos leitores. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (org.). *(In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos*. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.



POSSENTI, S. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? *In*: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2001. p. 19-30.

SAKAMOTO, L. 2013: O ano que ainda não terminou. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/14/2013-o-ano-que-ainda-nao-terminou/>. Acesso em: 15 set. 2019.

A terminologia do domínio do ciclismo no Brasil: casos de variação entre os termos que denominam as partes principais da bicicleta de estrada

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2569>

Milena de Paula Molinari¹
Maurizio Babini²

Resumo

O objetivo principal deste trabalho consiste em analisar a terminologia do domínio do ciclismo de estrada veiculada por manuais desse tipo de veículo difundidos no Brasil, refletindo, especificamente, sobre as variantes dos termos denominativos das partes principais da bicicleta de estrada encontradas nesse tipo de documento. Para tanto, adotamos os princípios teóricos e metodológicos da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999) e também nos baseamos nos critérios propostos por Faulstich (1997, 2001) para estabelecer as variantes terminológicas. Dentre os principais resultados obtidos, destacamos a presença de 7 casos de variantes lexicais e 22 de variantes geográficas. Com base nesses dados, verificamos que muitos manuais divulgados no Brasil por empresas europeias foram traduzidos para o português de Portugal, o que nos levou a encontrar um grande número de variantes geográficas em nossas análises, uma vez que partimos do português do Brasil. Com este estudo, esperamos, então, que possamos contribuir com uma melhor comunicação nessa área, sobretudo, no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Terminologia; variação terminológica; ciclismo de estrada.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; milena_molinari@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8558-0777>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; maurizio.babini@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9275-726X>

The terminology of the cycling domain in Brazil: cases of variation among the terms that denominate the main parts of the road bike

Abstract

The main goal of this work is to analyze the terminology of the road cycling domain conveyed by manuals of this type of vehicle disseminated in Brazil, specifically reflecting on the variants of the terms of the main parts of the road bike found in this type of document. For that, we adopted the theoretical and methodological principles of The Communicative Theory of Terminology (CABRÉ, 1999) and also based on the criteria proposed by Faulstich (1997, 2001) to establish the terminological variants. Among the main results obtained, we highlight the presence of 7 cases of lexical variants and 22 geographical variants. Based on these data, we found that many manuals released in Brazil by European companies were translated into Portuguese from Portugal, which led us to find a large number of geographical variants in our analyzes, since we started with Brazilian Portuguese. With this study, we hope, then, that we can contribute to a better communication in this area, especially in the Brazilian context.

Keywords: Terminology; terminological variation; road cycling.

Introdução

Atualmente, devido à globalização e à conseqüente rapidez e quantidade de informações, há uma consciência maior da população com relação aos benefícios da prática esportiva (MOLINARI; CURTI-CONTESSOTO; BABINI, 2019). Além disso, as pessoas estão em busca de esportes que lhes tragam não só saúde, mas também prazer.

O ciclismo é um esporte em ascensão, pois causa uma sensação de bem-estar tanto momentâneo quanto após a sua prática, além de melhora de dores articulares, perda de peso associada a uma boa alimentação, melhoria no sono, entre tantos outros benefícios. Nesse sentido, podemos observar um grande número de ciclistas em rodovias e estradas de terra, com ciclistas visando qualidade de vida ou até mesmo uma melhor *performance* no esporte.

Com o aumento dos ciclistas de uma maneira geral, há uma demanda de mercado para novos modelos de bicicletas, mais modernas, mais rápidas e mais leves. Além disso, são necessárias pessoas que entendam do funcionamento das mesmas, como mecânicos de bicicleta ou *bike fitters*³, e também profissionais que possam auxiliar os ciclistas com

3O *bike fit* é o ajuste da bicicleta para o ciclista, que deve ser realizado por um profissional treinado para tal, pois ele deverá seguir alguns protocolos. Este ajuste será realizado com ajuda de um *software* 2D ou 3D. Este trabalho ajuda na prevenção de lesões e pode trazer maior *performance* e maior conforto para o ciclista durante seus treinos (Cf. TR3 Brasil, 2019).

o treinamento, por exemplo, educadores físicos e/ou fisioterapeutas. Além da demanda por novos modelos de bicicletas e de profissionais que trabalhem com o ciclismo, há também um mercado crescente de vestuário e peças das bicicletas. Sendo assim, podemos observar um forte impacto na economia do Brasil e do mundo.

A escolha pela temática do ciclismo de estrada vem devido ao fato de esse esporte sofrer uma forte influência do campeonato francês *Tour de France*, a maior e mais famosa prova de ciclismo de estrada profissional do mundo. O primeiro ano do *Tour de France* foi em 1903 (LE TOUR, 2018), e a partir de então outras provas foram surgindo na Europa, como o Giro d'Italia em 1909 (GIRO DI ITALIA, 2018), Paris-Nice em 1933 (PARIS-NICE, 2018) e Volta da Espanha em 1935 (LA VUELTA, 2018). Esses campeonatos influenciam ciclistas e principalmente o comércio de bicicletas ao redor do mundo. Segundo Lessa e Moraes e Silva (2017), foi a partir do Tour de France que essa prática esportiva deixou de ser um esporte elitizado e passou a ser mais praticado entre atletas amadores.

É possível observar um vasto universo terminológico dentro do domínio do ciclismo, pois se trata de uma área extremamente técnica. Nesse sentido, escolhemos a Terminologia como a abordagem teórica principal de nosso trabalho, pois entendemos que ela é uma ciência interdisciplinar, ou seja, está sempre em contato com outras ciências. De acordo com Faulstich (2001, p. 12), “a Terminologia é uma disciplina que adquire matiz próprio no âmbito da interdisciplinaridade”.

Para a realização deste trabalho, fundamentamos, então, nossa pesquisa na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), sistematizada por Cabré (1999), e, mais especificamente, na teoria e trabalhos sobre variação terminológica de Faulstich (1997, 2001, 2002). Utilizamos como ponto de partida uma lista de termos presente no *site* de uma fabricante de bicicleta de estrada brasileira que considera as partes principais desse veículo. A partir dessa lista, verificamos os termos preferenciais nos manuais das bicicletas de estrada originalmente escritos em português do Brasil (PB) e em *sites* brasileiros especializados no domínio, glossários, base de dados, etc. Após definir o termo preferencial, fomos em busca de suas variantes, que ocorrem nos manuais originalmente escritos em PB, mas também nos manuais traduzidos para o PB e nos manuais traduzidos para o português de Portugal (PP).

Este artigo se organiza da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a temática de nosso estudo e as teorias nas quais nos baseamos; em seguida, discutimos a metodologia que utilizamos para a delimitação do conjunto terminológico estudado e para o estabelecimento das variantes; analisamos as variantes terminológicas, difundidas no Brasil, que denominam especificamente as partes principais da bicicleta de estrada; e finalizamos com algumas considerações e as referências utilizadas neste trabalho.

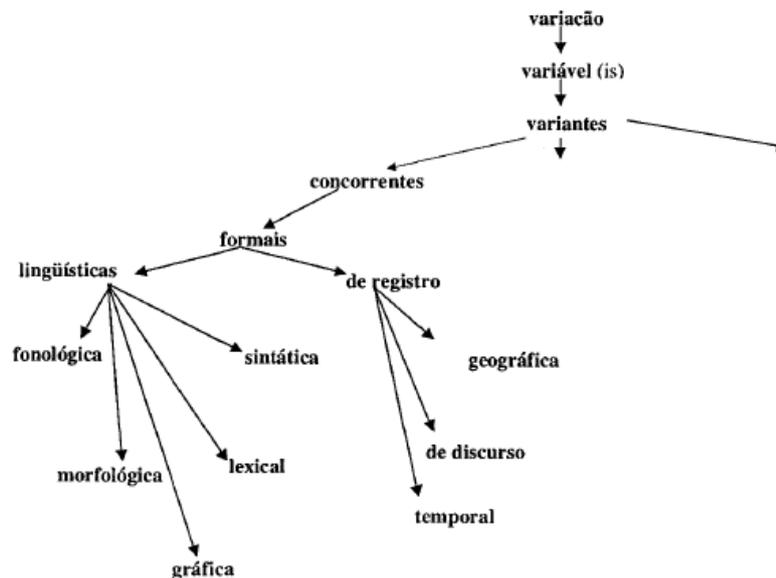
Fundamentação teórica

A variação linguística ocorre no âmbito da língua geral e é objeto de estudo da Sociolinguística. Dentre as linhas que observam a variação nas linguagens de especialidade, temos a Socioterminologia. A Socioterminologia estuda os termos em uma perspectiva linguística, comunicativa e social. Além disso, para ela, levar em consideração o uso dos termos e os contextos nos quais eles são veiculados é de total importância: “prática terminológica é inseparável tanto do conhecimento do espaço da ação onde ela se dá, quanto das práticas de linguagem que visa modificar ou assegurar” (GAUDIN, 1993, p. 212).

Há também a Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT (CABRÉ, 1999), que se assemelha à Socioterminologia, no sentido de que leva em consideração o uso do termo no contexto em que estão inseridos e, portanto, aceita também a variação presente nas linguagens de especialidade. Para Cabré (1999), não há como separar as variantes da comunicação especializada, mas sim analisá-las sob um ponto de vista linguístico, pragmático e cognitivo.

Partindo, então, dos pressupostos da TCT, consideramos *variante* como “cada uma das formas existentes de um termo” (ISO 1087, 1990, p. 6), destacando como principais tipos de variantes as ortográficas, morfológicas e sintáticas. As variantes podem seguir diferentes tipos e os critérios dessa classificação variam de acordo com a vertente teórica escolhida. No nosso caso, optamos por adotar a proposta de Faulstich (2001). Segundo Faulstich (2001, p. 22), “as variantes são resultantes dos diferentes usos que a comunidade, em sua diversidade social, linguística e geográfica, faz do termo”. A figura abaixo ilustra parte do constructo teórico da variação terminológica segundo Faulstich (2001, p. 27):

Figura 1. Constructo teórico da variação em terminologia



Fonte: Faulstich (2001, p. 27)

A autora divide as variantes terminológicas em duas classes:

1) **Variantes terminológicas lingüísticas:** “são aquelas cujo fenômeno propriamente lingüístico determina o processo de variação” (FAULSTICH, 2001, p. 23), podendo ser variante terminológica lexical, variante terminológica morfossintática e variante terminológica gráfica.

2) **Variantes terminológicas de registro:** “são aquelas cuja variação decorre do ambiente de ocorrência, no plano horizontal, no plano vertical e no plano temporal em que se realizam os usos lingüísticos” (FAULSTICH, 2001, p. 23), podendo ser variante terminológica geográfica, variante terminológica de discurso e variante terminológica temporal.

Nesse sentido, com as contribuições de Faulstich (1997, 2001, 2002), classificamos as variantes em português presentes no domínio dos termos denominativos das partes principais da bicicleta de estrada e discutimos a problemática referente a esses termos, contribuindo para o enriquecimento dos estudos em Terminologia e em variação terminológica.

Metodologia

Este trabalho é constituído por dois *corpora*, sendo eles: 1) o CICLBR, composto por manuais de bicicleta de estrada em português e que foi dividido em dois *subcorpora*, o CICLBR-Orig (com manuais de fabricantes brasileiros) e o CICLBR-Trad (com manuais traduzidos do francês, espanhol, italiano, inglês e alemão para o português); e 2) o BIBLIORCorpusBR, que contém dicionários, livros, artigos, *sites* e revistas especializadas em ciclismo de estrada no Brasil.

A partir do *corpus* CICLBR levantamos os termos analisados neste trabalho. Assim, os manuais que o compõem foram transformados em arquivos *txt* com o objetivo de serem armazenados no Hyperbase (2019). Utilizamos a ferramenta *Concordance*, e com o auxílio da mesma adquirimos duas listas (uma referente ao CICLBR-Orig e outra, ao CICLBR-Trad) com as concordâncias de todos os itens lexicais presentes nos documentos do CICLBR. A fim de ilustrar, mostramos, a seguir, um recorte da lista de concordâncias do CICLBR:

Figura 2. Lista de concordâncias do termo *freio*

partie gauche	pivot	partie droite
A DISCO por um cabo , esse tipo de	freio	apresenta boa performance de frenagem e baixa manutenção.
. Esse sistema corresponde a integração de alavanca de	freio	e trocadores de marcha , o que possibilita a
	freio	; • Movimento central ;
o	freio	recomendamos encler os pneus de a
as alavancas de	freio	de sua bicicleta possuem o regulador de
apertando ou soltando o regulador de a sapata de	freio	, evitando ter que
fixados em o quadro e garfo e se o	freio	esta
Para regular o	freio	V.Brake ,
sapatas de	freio	com uma
de	freio	voltado para
roteamento de os cabos de marchas e de o	freio	traseiro
o	freio	traseiro entra em o
cabo de o	freio	traseiro sai em a parte traseira de a junção
Cabo de	freio	traseiro Cabo de a manete esquerda

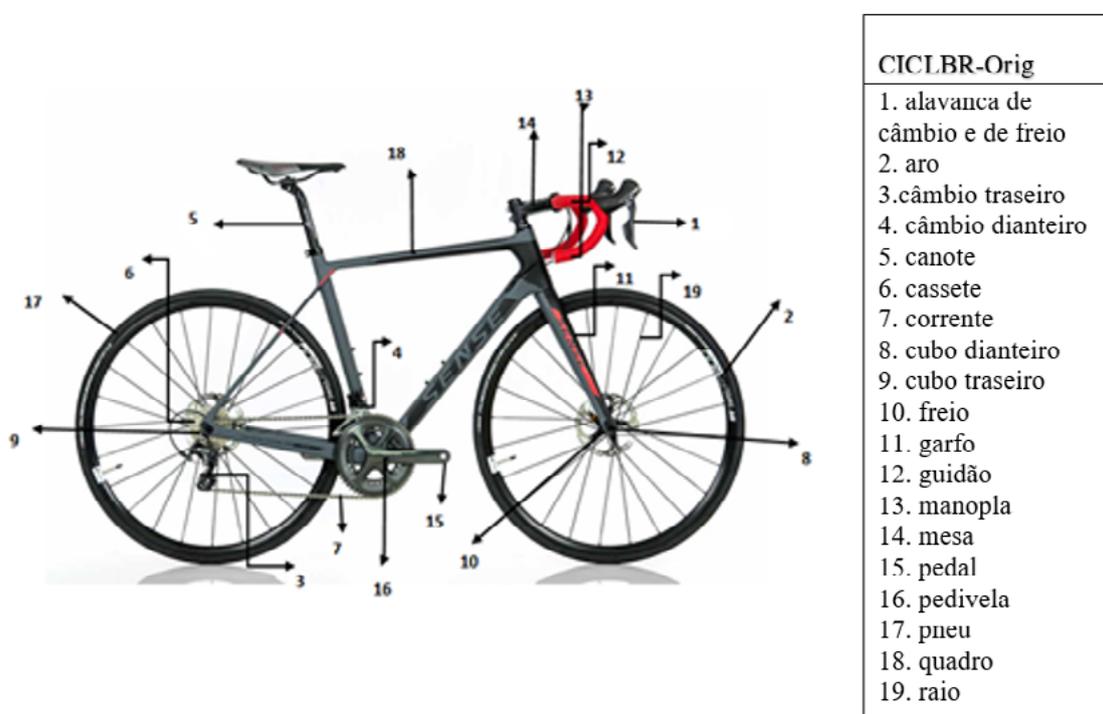
Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar na Figura 2, essa lista de concordâncias apresenta os contextos (texto ao redor) de um dos itens lexicais de nosso *corpus* de estudo: *freio*. Assim, pudemos analisar cada candidato a termo, limitando-nos aos termos denominativos das partes principais da bicicleta de estrada. Para definirmos quais eram esses termos,

usamos como referência os termos presentes em uma lista⁴ feita por um dos fabricantes brasileiros cujo manual técnico compõe o CICLBR-Orig.

Com o objetivo de facilitar o entendimento dos termos denominativos das principais partes da bicicleta de estrada, buscamos na internet uma imagem de uma bicicleta de estrada e enumeramos as suas principais partes (Figura 3). No Quadro 1, apresentamos uma legenda com os termos que denominam as partes principais da bicicleta de estrada enumerados na figura 3.

Figura 3. Principais partes que compõem a bicicleta de estrada enumeradas



Fonte: Sense Bikes (2019)

Em seguida, realizamos o estudo que nos permitiu encontrar as variações terminológicas em português referentes às partes principais da bicicleta de estrada. Para definir o termo preferencial, utilizamos os seguintes critérios: se encontrarmos o termo dicionarizado é um indício que ele pode ser o termo preferencial. Porém, na maior parte das vezes este determinado termo não está dicionarizado, pois não há dicionários e bases de dados específicas do domínio do ciclismo, e este fato não quer dizer que o termo com o qual estamos trabalhando não seja o preferencial. Sendo assim, usamos *sites* especializados

⁴ Lista usada como ponto de partida para definirmos as partes principais da bicicleta de estrada, que se encontra disponível em: <https://www.soulcycles.com.br/bikes/3r3-ultegra-2017/>.

de fabricantes de peças e de bicicletas e glossários específicos do ciclismo encontrados na internet, material que compõe o nosso BIBLIORPUSBR. O outro critério utilizado para definir o termo preferencial é a ocorrência daquele termo no Brasil, ou seja, aqui entendemos que os termos mais usados no Brasil são considerados termos preferenciais. Nesse sentido, as outras unidades terminológicas que denominarem o mesmo conceito foram consideradas como variantes.

Análise das variações terminológicas

Nesta seção, apresentamos as análises que dizem respeito às variantes terminológicas das principais partes da bicicleta de estrada em português. Partimos da lista apresentada na seção de metodologia que contém 19 termos originalmente escritos em português do Brasil (PB) e fomos em busca das suas variantes nos manuais traduzidos para o português. O primeiro termo apresentado é o termo *alavanca de câmbio e de freio*.

(01) *alavanca de câmbio e de freio*

Sistema indexado de troca de marchas para bicicletas de estrada, com alavancas de freio e mudança de marcha na mesma peça. Este sistema permite controle total, pois não é necessário largar o guidão ou freios para fazer as trocas. Existem modelos mais simples, com um botão de passagem na manete o outro mais acima, no corpo da empunhadura, e modelos mais sofisticados, para competição, com os dois passadores acoplados à manete de freio. (Pedaleria, 2019)

Variantes: alavanca do freio e de mudança;

manete de freio e passador de marchas;

manete de freio e trocadores de marchas;

manete de travão com manípulos;

manete de travão e manípulos de mudança;

manete do travão e manete de mudanças;

manípulos com travão e mudança;

passador de marcha com manete de freio;

trocador de marcha e alavanca de freio.

Os termos *alavanca de câmbio e de freio*, *alavanca do freio e de mudanças*, *passador de marcha com manete de freio* e *trocador de marcha e alavanca de freio* ocorrem nos manuais do CICLBR-Orig. Devido ao fato de haver muitas variantes, definir qual seria o termo preferencial foi o maior desafio deste trabalho, pois cada fabricante das bicicletas de estrada brasileiras usa diferentes termos para o mesmo conceito, ou seja, *sistema de troca de marchas para bicicletas de estrada*, *com alavancas de freio e mudança de marcha na mesma peça*, tornando difícil a definição de qual era o termo preferencial e quais eram suas variantes. Para isso, usamos o BIBLIORPUSBR e observamos qual era o termo mais recorrente no Brasil e concluímos que o termo *alavanca de câmbio e de freio* que está presente em nossa lista é o termo preferencial, sendo as outras nove opções variantes deste termo.

As opções *alavanca do freio e de mudanças*, *passador de marcha com manete de freio* e *trocador de marcha e alavanca de freio* são consideradas como variantes terminológicas linguísticas, mais especificadamente variantes terminológicas lexicais de *alavanca de câmbio e de freio*, de acordo com Faulstich (2001), pois há troca de unidades lexicais, porém essas trocas não alteram o conceito que o termo denomina.

Ao analisar os manuais do CICLBR-Trad e, em especial nesta seção, o uso dos termos *manete de travão com manípulos*, *manete de travão e manípulos de mudança*, *manete do travão e manete de mudanças* e *manípulos com travão e mudança* observamos que esses termos aparecem em manuais traduzidos para o português de Portugal (PP). Quando lemos os manuais podemos constatar com certa facilidade que não é o PB pela grafia e uso de palavras e expressões. E também constatamos que há um número maior de manuais traduzidos para o PP devido ao fato de muitas fabricantes das bicicletas serem europeias.

No que concerne ao termo *manípulos com travão e mudança*, este está presente no mesmo manual em que encontramos o termo *manete de travão com manípulos*, ou seja, observamos que dentro do mesmo manual encontramos mais de uma variante em português para este termo, mesmo se tratando de um mesmo fabricante das bicicletas de estrada.

Com relação aos termos *manete de travão com manípulos*, *manete de travão e manípulos de mudança*, *manete do travão e manete de mudanças* e *manípulos com travão e mudança*, eles são considerados como variantes terminológicas de registro, mais especificadamente, variantes terminológicas geográficas do termo *alavanca de câmbio e de freio*, segundo Faulstich (2001, p. 29), pois elas ocorrem apenas em Portugal, ou seja, “em um plano horizontal de diferentes regiões em que se fala a mesma língua”.

Já os termos *manete de freio e trocadores de marchas* e *manete de freio e passador de marchas* também se encontram no CICLBR-Trad, porém esses manuais foram traduzidos

para o PB. O uso do termo *freio* já nos indica que essa é uma tradução para o PB, pois no PP há apenas o termo *travão*. Um dos manuais em que aparece a tradução para o PB é o manual da marca Cannondale (2019). Segundo o *site* Vá de bike (2013), a marca Cannondale comprou 70% da marca brasileira Caloi. Sendo assim, acreditamos que é devido a este fato que a tradução dos manuais foi feita para o PB. O outro manual em que se destaca a tradução para o PB é o manual da marca Trek (2019), pois ao abrir o *site* da marca, ele já nos leva para sua versão brasileira.

Os termos *manete de freio e trocadores de marchas e manete de freio e passador de marchas* são considerados variantes terminológicas lexicais, de acordo com Faulstich (2001), pois assim como os primeiros termos discutidos nesta sessão, há troca de unidades lexicais, sem que haja alteração de seu conceito.

Em seguida, observamos que em nossa lista inicial há o termo *aro* que denomina o conceito de *peça normalmente feita de alumínio, onde são colocados a câmara de ar e o pneu* (Núcleo Bike, 2019). Em todos os manuais do CICLBR, o termo utilizado para denominar este conceito é o mesmo, *aro*, ou seja, não há variação deste termo.

Logo após, há o termo *câmbio dianteiro* que possui a seguinte definição:

(02) *câmbio dianteiro*

Peça responsável pelas mudanças de marchas da bicicleta, com a passagem da corrente entre as coroas do pedivela. (Núcleo Bike, 2019)

Variantes: desviador dianteiro; mudança dianteira; mudança da frente.

O termo *câmbio dianteiro* também está presente em nossa lista inicial e para esse termo, há as variantes *desviador dianteiro, mudança dianteira e mudança da frente*. Essas variantes ocorrem em manuais traduzidos para o PP, enquanto *câmbio dianteiro* é usado como opção nos manuais traduzidos para o PB. Neste caso, observamos que o termo que está presente em nossa lista inicial é o termo usado nos manuais do CICLBR-Orig e também está presente nas traduções para o PB.

Nesse sentido, os termos *desviador dianteiro, mudança dianteira e mudança da frente* são considerados variantes terminológicas geográficas do termo *câmbio dianteiro*, pois decorrem apenas nos manuais traduzidos para o PP. Segundo Faulstich (2001, p. 29), "pode decorrer ou de polarização de comunidades linguísticas geograficamente limitadas por fatores políticos, econômicos ou culturais, ou de influência que cada região sofreu durante a sua formação.". Como estamos tratando de um outro país falante de português, é possível que essa variação aconteça devido à influência de outros países ao

redor, especialmente na Europa onde o ciclismo de estrada é muito mais antigo do que no Brasil.

O próximo termo discutido é *câmbio traseiro*, com a seguinte definição:

(03) *câmbio traseiro*

Peça responsável pelas mudanças de marchas da bicicleta, com a passagem da corrente entre os anéis dentados do cassete ou da catraca. (Núcleo Bike, 2019)

Variantes: *desviador traseiro; mudança traseira; mudança de trás.*

Com o termo *câmbio traseiro* o fenômeno é similar ao que acontece com o termo *câmbio dianteiro*, pois eles denominam o mesmo conceito, ou seja, *peça responsável pela mudança de marchas*, porém um é responsável pela mudança das marchas através da passagem da corrente pelas coroas do pedivela (*câmbio dianteiro*) e o outro pela passagem da corrente pelo cassete ou catraca (*câmbio traseiro*). As variantes que acontecem com o termo *câmbio traseiro* são *desviador traseiro*, *mudança traseira* e *mudança de trás*. Essas variantes também estão presentes em manuais traduzidos para o PP, ao passo que *câmbio traseiro* é usado como opção de tradução para o PB e para os manuais do CICLBR-Orig.

Sendo assim, como nos termos anteriormente discutidos, os termos *desviador traseiro*, *mudança traseira*, *mudança de trás* e *câmbio traseiro* são considerados variantes terminológicas geográficas do termo *câmbio traseiro*, segundo Faulstich (2001), pois destacam-se apenas nos manuais traduzidos para o PP.

Em seguida, apresentamos o termo *canote*:

(04) *canote*

Se encaixa no quadro da bicicleta e fixa o selim, possibilitando a regulagem de altura do banco. (Núcleo Bike, 2019)

Variantes: *canote do selim; espigão; espigão de selim; haste do selim.*

Para o termo *canote* temos as variantes *espigão*, *espigão de selim* e *haste do selim* para manuais traduzidos para o PP e *canote do selim* para os manuais traduzidos para o PB. Também há o uso do termo *canote* nos manuais traduzidos para o PB e em todos os manuais que compõem o CICLBR-Orig. Os termos *espigão*, *espigão de selim* e *haste do selim* são considerados como variantes terminológicas geográficas do termo *canote*, visto que aparecem nas traduções dos manuais para o PP. Já o termo *canote do selim* é

considerado como variante terminológica lexical, pois, segundo Faulstich (2001), houve um apagamento de uma parte do termo, *do selim*, no termo preferencial, porém sem alteração de sentido.

Com relação aos termos *cassete*, este denomina o conceito de “conjunto de catracas dentadas, encaixadas na roda-livre do cubo da roda traseira” (Núcleo Bike, 2019). O termo *corrente* indica o “conjunto de elos metálicos e flexíveis que interliga a coroa do pedivela ao cassete ou catraca da roda traseira, formando, assim, o sistema de tração da bicicleta” (Núcleo Bike, 2019). Para esses dois termos não há variação nos manuais que compõem o CICLBR, ou seja, mesmo nos manuais traduzidos são usados os mesmos termos, *cassete* e *corrente*.

Em nossa lista também estão presentes os termos *cubo dianteiro* e *cubo traseiro*. A seguir, apresentamos as suas definições.

(05) *cubo dianteiro*

Peça do meio da roda que é composto por um eixo com rolamentos ou esferas, possui 2 falanges metálicas onde são conectados os raios. O eixo do cubo é fixado no garfo através de porcas ou blocagem rápida. (Núcleo Bike, 2019)

(06) *cubo traseiro*

Peça do meio da roda que é composto por um eixo com rolamentos ou esferas, possui 2 falanges metálicas onde são conectados os raios. O cassete (conjunto de catracas dentadas) é encaixado na roda-livre do cubo da roda traseira. (Núcleo Bike, 2019)

Variantes: *cubo*; *cubo da roda*.

Os termos *cubo dianteiro* e *cubo traseiro* também decorrem nos manuais do CICLBR, porém essas duas peças possuem uma função semelhante, ou seja, ambas ficam no meio da roda e são compostas por um eixo com rolamentos onde são conectados os raios. Nesse sentido, por haver esse traço em comum entre os termos, em alguns trechos dos manuais não houve a necessidade de fazer a diferenciação entre eles e por isso ocorreram os termos *cubo* e *cubo da roda*, sem diferenciar se eram dianteiros ou traseiros, como opções de variação para *cubo dianteiro* e *cubo traseiro*. Tanto os manuais do CICLBR-Trad quanto os manuais do CICLBR-Orig usam a variante *cubo* e, se houver necessidade de realizar essas diferenciações, usam *cubo dianteiro* e/ou *cubo traseiro*. A opção *cubo da roda* apareceu em apenas um manual traduzido para o PP.

Desta maneira, o termo *cubo* é considerado como variante terminológica lexical dos termos *cubo dianteiro* e *cubo traseiro*, de acordo com os critérios propostos por Faulstich

(2001), pois no caso de *cubo* há um apagamento de *dianteiro* ou *traseiro*, porém sem alteração de sentido. No caso de *cubo da roda* podemos considerá-lo como variante terminológica geográfica dos termos *cubo dianteiro* e *cubo traseiro*, pois deu-se em um manual traduzido para o PP.

Logo após, temos a definição do termo *freio*:

(07) freio

São acionados por meio de cabos de aço através do acionamento da manete de freio. (Núcleo Bike, 2019)

Variante: *travão*

Ainda que haja um traço semântico que diferencia os termos *freio traseiro* e *freio dianteiro*, pois mesmo possuindo a mesma função, um está localizado na frente e o outro atrás da bicicleta, em nossa lista inicial apareceu somente o termo *freio*. A variante do termo *freio* é o termo *travão*, mesmo que no CICLBR-Trad também ocorra *travão dianteiro* e *travão traseiro*, como variação de *freio dianteiro* e *freio traseiro*. A opção *travão* está presente em manuais traduzidos para o PP, enquanto a opção *freio* nos manuais traduzidos para o PB e nos manuais do CICLBR-Orig. Desta forma, o termo *travão* é considerado variante terminológica geográfica do termo *freio* por se apresentar somente nos manuais traduzidos para o PP, de acordo com os critérios propostos por Faulstich (2001).

O próximo termo que apresentaremos é o termo *garfo*, que possui a definição de:

(08) garfo

Abriga a roda dianteira, se conecta com o sistema de direção da bicicleta (guidão e mesa), passando pelo quadro da bicicleta através do A-Headset. (Núcleo Bike, 2019)

Variante: *forqueta*

Em geral, o termo *forqueta* está presente nos manuais traduzidos para o PP, enquanto a opção *garfo* nos manuais traduzidos para o PB e nos manuais do CICLBR-Orig. É interessante notar que em um manual do CICLBR-Trad traduzido para o PP aparece o termo *garfo*. Em outro manual que também compõe o CICLBR-Trad traduzido para o PP verificamos a ocorrência do termo *garfo* e *forqueta*, porém neste manual há duas ocorrências para *garfo* e 25 ocorrências para *forqueta*. Sendo assim, observamos que a terminologia do domínio do ciclismo de estrada não está bem estabelecida nesses manuais. Portanto, segundo os critérios delimitados por Faulstich (2001), o termo *forqueta* é considerado variante terminológica geográfica do termo *garfo* por estar presente somente nos manuais traduzidos para o PP.

Continuamente, discutiremos o termo *guidão*, que possui a seguinte definição:

(09) *guidão*

Peça tubular fixada na mesa destinada a orientar a direção da bicicleta. No guidador são fixados, além das manoplas, as manetes de freio e alavancas de câmbio. (Núcleo Bike, 2019)

Variante: *guiador*

O termo *guidão* decorre com mais frequência nos manuais traduzidos para o PB e nos manuais do CICLBR-Orig, enquanto *guiador* ocorre nos manuais traduzidos para o PP. Novamente, o termo *guiador* é considerado variante terminológica geográfica do termo *guidão* por estar presente nos manuais traduzidos para o PP, de acordo com os critérios propostos por Faulstich (2001).

A nossa próxima análise é com relação ao termo *manopla*, definido da seguinte maneira:

(10) *manopla*

Peças fixadas ao guidão destinadas a acomodar as mãos do ciclista, normalmente devem ser macias e confortáveis para evitar o cansaço ou dores nas mãos. Algumas possuem travas para dar mais estabilidade ao pedal. (Núcleo Bike, 2019)

Variante: *punhos*

Apesar de nossa lista inicial trazer o termo *manopla* como um dos principais componentes da bicicleta de estrada, tanto o termo *manopla* quanto o termo *punhos* não possuem uma grande ocorrência nos manuais, se comparados aos outros termos presentes em nossa lista. O termo *manopla* é opção escolhida para os manuais traduzidos para o PB e para os manuais do CICLBR-Orig e o termo *punhos* é a opção escolhida para os manuais traduzidos para o PP. Deste modo, segundo os parâmetros seguidos por Faulstich (2001), o termo *punhos* é considerado variante terminológica geográfica do termo *manopla*, pois ocorre em manuais traduzidos para o PP.

A seguir, apresentamos o termo *mesa*.

(11) *mesa*

mesa ou avanço é o componente onde é afixado o guidão, a mesa é presa à espiga do garfo (rígido ou de suspensão) através do A-headset (caixa de direção). (Núcleo Bike, 2019)

Variante: *avanço*

Verifica-se o termo *mesa* com frequência nos manuais traduzidos para o PB e nos manuais do CICLBR-Orig. Já nos manuais traduzidos para o PP ocorre o termo *avanço* e em um desses manuais o termo *avanço* aparece com a opção *mesa* logo em seguida entre parênteses, mostrando para o leitor que ambos termos denominam o mesmo conceito. Nesse sentido, de acordo com Faulstich (2001), o termo *avanço* é considerado variante terminológica geográfica do termo *mesa*, pois se dá nas traduções dos manuais para o PP.

Com relação ao termo *pedal* que denomina o conceito de “peça fixada ao pedaleiro que é destinada a acomodar os pés do ciclista” (Núcleo Bike, 2019), não há outro termo que denomine o mesmo conceito, ou seja, o termo *pedal* é usado em todos os manuais que compõem o CICLBR-Trad, não havendo variações.

Por fim, analisaremos o termo *pedivela*, que apresenta a seguinte definição:

(12) *pedivela*

Duas peças conectadas ao movimento central, que possuem a função de alavanca para o acionamento dos pés. (Núcleo Bike, 2019)

Variantes: pedaleiro, pedaleira

O termo *pedivela* aparece nos manuais traduzidos para o PB e nos manuais do CICLBR-Orig e os termos *pedaleiro* e *pedaleira* nos manuais traduzidos para o PP. Observamos que, em alguns manuais, há o uso de *pedaleiro* e de *pedaleira* como sendo o mesmo termo, em alguns momentos o uso aparece no feminino e em outros momentos no masculino, não havendo uma padronização do gênero deste termo. Assim, os termos *pedaleiro* e *pedaleira* são considerados variantes terminológicas geográficas do termo *pedivela*, segundo os critérios propostos por Faulstich (2001), pois ocorrem nos manuais traduzidos para o PP.

No que concerne aos termos *pneu*, *quadro* e *raio*, não há variação para os mesmos, ou seja, em todos os manuais que compõem o CICLBR são esses os termos usados. O termo *pneu* denomina o conceito de “parte de borracha que tem a função de permitir o contato ao solo com aderência e atrito adequados, possibilitando assim o arranque, a frenagem e a pilotagem” (Núcleo Bike, 2019). Já o termo *quadro* denomina o conceito de “principal estrutura de bicicleta, é onde boa parte dos demais componentes são instalados” (Núcleo Bike, 2019). Segundo o *site* Núcleo Bike (2019), na região superior do quadro são fixados o selim e na inferior, câmbio dianteiro, o movimento central e a pedivela. Na frente, o garfo e na traseira, a roda, o câmbio e o freio traseiro. Atualmente, há vários materiais que podem ser usados na fabricação dos quadros, como: aço carbono, alumínio, fibra de carbono, etc. E, por fim, o termo *raio* denomina o conceito de “barras que unem de forma rígida, a zona central (cubo) à perimetral (aro) formando a roda da bicicleta” (Núcleo Bike, 2019).

Considerações

Neste trabalho, objetivamos analisar as variantes terminológicas presentes no Brasil referentes às partes principais da bicicleta de estrada, segundo os critérios discutidos por Faulstich (2001). Observamos que há, no total, 7 casos de variantes terminológicas lexicais, ou seja, quando há troca de uma unidade lexical, sem alteração de sentido. Esse tipo de variação acontece com mais frequência nos manuais que compõem o CICLBR-Orig e CICLBR-Trad, porém apenas com os manuais traduzidos para o PB, não ocorrendo nos manuais traduzidos para o PP.

Ademais, o tipo de variante terminológica que mais se destaca neste artigo são as variantes terminológicas geográficas, que ocorrem, sobretudo, nos manuais do CICLBR-Trad traduzidos para o PP. Há, no total, 22 variantes terminológicas geográficas.

Há muito mais fabricantes das bicicletas de estrada estrangeiras do que brasileiras e, por isso, os manuais do CICLBR-Trad são mais numerosos do que os manuais do CICLBR-Orig. Outro fator que devemos levar em consideração é que a maioria das fabricantes das bicicletas de estrada são europeias, pois o ciclismo de estrada se popularizou com o *Tour de France*, conforme mencionamos. Sendo assim, há uma predominância dos manuais traduzidos para o PP, do que os traduzidos para o PB. Isso explica o fato de haver muito mais variantes geográficas em nosso *corpus* do que variantes lexicais.

É interessante observar que os termos *aro*, *cassete*, *corrente*, *pneu*, *quadro* e *raio* não têm variantes, ou seja, esses são os termos usados em todos os manuais que compõem o CICLBR.

A terminologia do domínio do ciclismo de estrada é extremamente técnica e de difícil entendimento e, além disso, é um domínio muito amplo e pouco explorado. Observamos, ainda, que há um problema de comunicação especializada nesse domínio, motivado pelos manuais, uma vez que as empresas europeias usam a tradução do PP para divulgar os produtos no Brasil, causando uma confusão terminológica para os especialistas, e, principalmente, para os consumidores desses veículos. Sendo assim, esse estudo busca melhorar a comunicação da área em pauta, mostrando quais são os termos do PB e quais são os termos do PP. Em razão disso, acreditamos que nosso trabalho visa contribuir para os estudos em Terminologia, especialmente no campo da variação terminológica no Brasil.

Por fim, buscamos também ajudar profissionais da área e atletas, pois é importante entender o conceito que cada termo denomina e as variações dos mesmos, já que pedalar de forma segura vai muito além de subir na bicicleta e sair pedalando; consiste em saber técnicas de ciclismo e em comprar o equipamento correto para as necessidades de cada ciclista, proporcionando, assim, um bom uso de sua bicicleta.

Referências

CABRÉ, M. T. *La Terminología: representación y comunicación*. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.

CANNONDALE. *Cannondale*. Disponível em: <https://www.cannondale.com/en/International>. Acesso em: 9 jul. 2019.

FAULSTICH, E. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. *Tradterm*, v. 7, p. 11-40, 18 dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49140/53222>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FAULSTICH, E. Entre a sincronia e a diacronia: variação terminológica no código e na língua. In: CORREIA, M. (org.). *Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional*. Lisboa: Colibri/ILTEC, 2002. p. 61-74.

FAULSTICH, E. Variação terminológica: algumas tendências no português do Brasil. In: *Cicle de conferències 96-97: lèxic, corpus i diccionaris*. Barcelona: IULA, 1997.

GAUDIN, F. *Pour une socioterminologie: des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*. Rouen: Université de Rouen, 1993. (Coleção « Publications de l'Université de Rouen », 182).

GIRODITALIA. *Giro archive: previous editions*. Disponível em: <http://www.giroditalia.it/eng/editions/>. Acesso em: 19 mar. 2018.

HYPERBASE. *Hyperbase Web edition*. Unice: Université Côte d'Azur. Disponível em: <http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LAVUELTA. *Grandes momentos en la historia de la Vuelta*. Disponível em: <http://historia.lavuelta.com/>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LESSA, P. R.; MORAES E SILVA, M. O ciclismo de estrada e a construção de uma cultura nacionalista: um olhar sobre o Tour de France. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 407-418, mar. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64603>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LETOUR. *L'histoire du Tour de France*. Disponível em: <https://www.letour.fr/fr/histoire>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MOLINARI, M. P.; CURTI-CONTESSOTO, B.; BABINI, M. Um estudo dos graus de equivalência entre os termos denominativos das partes principais da bicicleta de estrada no Brasil e na França. *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, p. 1-34, 2019. Disponível em: <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1359>. Acesso em: 07 maio 2020. DOI: 10.25189/RABRALIN.V18I1.1359

NÚCLEO BIKE. Conhecendo as peças de uma bicicleta. Disponível em: <http://www.nucleobike.com.br/dicas/conhecendo-as-pecas-de-uma-bicicleta/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION. *Terminologie – Vocabulaire*. Genebra. ISO, 1990 (Norme Internationale ISO 1087, 1990).

PARIS-NICE. Histoire de Paris-Nice. Disponível em: <https://www.paris-nice.fr/fr/histoire>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PEDALERIA. Tipos de alavancas de câmbio. Disponível em: <http://www.pedaleria.com.br/alavancas-de-cambio/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SENSE BIKES. *Road, tri, gravel*. Disponível em: <https://sensebike.com.br/bikes/road-tri-gravel/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

TR3 BRASIL. *Bike Fit 2D dinâmico*. Disponível em: <https://www.tr3brasil.com.br/blog/bike-fit-2d-dinamico>. Acesso em: 4 jun. 2019.

TREK. *Trek*. Disponível em: https://www.trekbikes.com/br/pt_BR/countries/. Acesso em: 9 jul. 2019.

VÁ DE BIKE. *Cannondale compra 70% da brasileira Caloi*. Disponível em: <http://vadebike.org/2013/08/cannondale-acquire-caloi-fabricante-bicicletas/>. Acesso em: 9 jul. 2019.

A questão das origens das línguas germânicas na história dos estudos da linguagem

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2738>

Rogério Ferreira da Nóbrega¹

Resumo

O agrupamento das línguas germânicas é um assunto que ocupou vários estudiosos desde o período pré-científico que precede o século XIX. Tal prática teve motivações diversas, a depender do período específico da história dos estudos da linguagem. Sua motivação pode ser a de estabelecer uma subdivisão de línguas a partir de um estágio ainda pré-literário ou reconstruir proto-línguas desses estágios. O objetivo deste artigo é fornecer uma visão geral da questão das origens das línguas germânicas na história dos estudos da linguagem. Primeiramente, discutimos quatro períodos distintos dessa história. Buscamos, então, demonstrar como as abordagens adotadas face ao problema nos diferentes períodos refletem o “Modelo de Descontinuidade-vs.-Continuidade” proposto por Koerner (1989b). Nosso estudo demonstra que a geografia linguística, entre outras tradições, também desempenhou um papel importante nas investigações, embora outras tradições tenham sido os paradigmas dominantes nos séculos XIX e XX.

Palavras-chave: línguas germânicas; agrupamento; historiografia linguística; periodização.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; rogerio.nobrega@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9684-1952>

The issue of the origins of the Germanic languages in the history of the study of language

Abstract

The grouping of the Germanic languages is a subject that has occupied a number of scholars since the pre-scientific period that precedes the 19th century. Such practice has had diverse motivations, depending on the specific period of the history of the study of language. Its motivation may be to establish a subdivision of languages from a still pre-literary stage or to reconstruct proto-languages of these stages. The aim of this paper is to give an overview of the issue of the origins of the Germanic languages in the history of the study of language. First, we discuss four distinct periods of the history of the language sciences. We then try to demonstrate how the approaches to the problem adopted in the different periods reflect the “Discontinuity-vs.-Continuity Model” proposed by Koerner (1989b). Our study shows that the linguistic geography, among other traditions, also played a major role in the investigations, although other traditions were the dominant paradigms in the 19th and 20th centuries.

Keywords: Germanic languages; grouping; linguistic historiography; periodisation.

Introdução

Aquele que se interessar pelo problema das origens das línguas certamente deparar-se-á com propostas de estabelecimento de relações genéticas entre as línguas, tentativas de agrupá-las em famílias ou reconstruir seus estágios anteriores na forma de proto-línguas. No caso específico das línguas germânicas, esse cenário não foi diferente. As primeiras classificações de povos germânicos de que temos registros não tiveram critérios linguísticos para sua consecução: na *Germania* (1999 [98 AD]) de Tácito, por exemplo, a divisão dos germanos se dá pela nomeação de diferentes grupos tribais. Outras fontes documentais sobre tribos germânicas, de seus movimentos migratórios, locais de estabelecimento e de informações etnográficas a seu respeito são os escritos de Júlio César (100 a.C.-44 a.C.), Estrabão (63 a.C.-23 d.C.), Plínio, o Velho (23-79), Claudio Ptolomeu (100-170), Jordanes (séc. VI), Gregório de Tours (538-594), Beda Venerabilis (673-735), Paulo, o Diácono (720-799) e Viduquindo de Corvey (925 -980), muito embora, quando comparadas, tais fontes apresentem informações que contradizem umas às outras e, portanto, devem ser consideradas com cautela (cf. KUFNER, 1972b).

Relatos de historiadores não foram os únicos critérios utilizados para a divisão de tribos germânicas. No que tange às tentativas da parte de filólogos e linguistas, a classificação feita por Johann Christoph Adelung (1732-1806), em sua *Mithridates oder allgemeine Sprachkunde* (“Mitrídates, ou a ciência geral das línguas”, 1809), foi uma das primeiras a sugerirem uma divisão bipartite das línguas germânicas. Antes, Friedrich Carl Fulda

(1724-1788) fizera uma divisão das línguas germânicas em um grupo “alto” e outro “baixo” (FULDA, 1776, p. 3-4). Ambas as propostas foram realizadas em um momento que precede à era científica do século XIX, e, desde então, inúmeras outras se seguiram ao longo de mais de dois séculos de estudos da linguagem, e, assim, o agrupamento das línguas germânicas foi objeto de investigação das mais variadas tradições de pesquisa.

A história das ciências da linguagem do século XIX e da metade do XX pode ser dividida em, ao menos, quatro momentos distintos que contemplam o surgimento da linguística histórico-comparativa, na Alemanha do início do século XIX, passando por sua consolidação e por seu desenvolvimento na Europa, até a emergência dos estruturalismos estadunidense e europeu, já no século XX. Nesses períodos, inúmeras tentativas de agrupamento das línguas germânicas foram realizadas no âmbito das diferentes tradições de pesquisa então vigentes.

No presente trabalho, objetivamos discutir os eventos intelectuais e o clima de opinião de cada um dos quatro momentos, a fim de situar a questão da origem das línguas germânicas em seus respectivos contextos. Nessa cronologia se inclui a geografia linguística (*Sprachgeographie*), que representa uma longa e continuada tradição de pesquisa, que pode ser entendida como “secundária”, dentro de um modelo historiográfico que descreva a dinâmica de continuidades e descontinuidades de correntes centrais e secundárias na história da linguística (cf. KOERNER, 1989b). Guardadas as devidas proporções, ao menos no que diz respeito ao protagonismo assumido por dialetólogos no debate sobre o agrupamento das línguas germânicas em certos momentos do século XX, as importantes contribuições da dialetologia, termo aqui empregado com o mesmo sentido de geografia linguística, colocam-na em situação análoga à condição de cinesura da subdisciplina (HYMES, 1974). O período pré-científico anterior ao século XIX será discutido de maneira sintética, e o pós-estruturalista, quando também foram empreendidas tentativas de agrupamento das línguas germânicas, não será aqui analisado.

Algumas considerações teóricas

Para um trabalho que se pretenda historiográfico, a periodização é uma etapa de grande relevância tanto para o nível heurístico, isto é, de levantamento e coleta de dados, como para o nível hermenêutico ou interpretativo (SWIGGERS, 2004). A periodização que esboçaremos adiante é, em grande medida, bastante simplificada. De fato, tanto os períodos em si como a transição entre eles são marcados por uma dinâmica muito mais complexa do que se possa deduzir desta breve discussão, tendo em vista que o desenvolvimento das ciências da linguagem envolve não apenas eventos intradisciplinares, mas também inúmeros acontecimentos extradisciplinares.

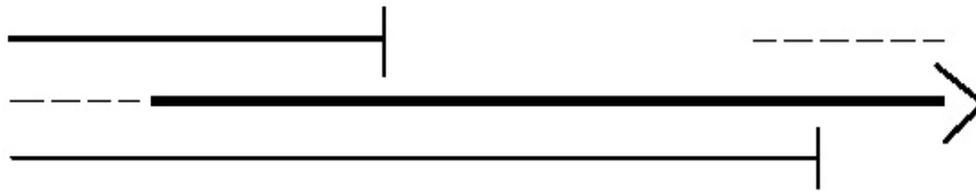
Considerando as realidades sociais subjacentes às comunidades científicas e suas práticas, Hymes (1974) discorre sobre as diferentes tradições de pesquisa que disputam a condição de “cinosura”, ou seja, que almejam à centralidade da disciplina, enquanto Murray (1994) desenvolve uma teoria sobre a formação de grupos (*clusters*) científicos e a retórica que adotam, a depender de se, entre outros fatores, o acesso ao reconhecimento (publicação) lhes é concedido ou recusado. Se o acesso lhes é concedido, a retórica será continuísta, se lhes é recusado, será revolucionária, o que também dependerá de outros fatores, como a idade profissional dos envolvidos e o *status* de sua instituição de origem. Um grupo científico, nos termos de Murray, é bem-sucedido quando alcança a condição de grupo de especialidade. Para que isso ocorra, três condições devem coexistir: boas ideias, liderança intelectual e liderança organizacional. “Sem todos os três fatores, nenhum grupo científico emergirá. Todos são necessários. Um não é suficiente” (MURRAY, 1994, p. 23, tradução nossa²). Os fatores sociais e institucionais se tornam cada vez mais importantes na medida em que nos aproximamos da época moderna (SWIGGERS, 2004).

Apesar de também considerar aspectos sociais, o modelo kuhniano de revoluções científicas³ se mostrou inadequado para elucidar o processo de desenvolvimento das ciências da linguagem, em que não houve um paradigma científico que tenha suplantado totalmente seu precedente no que diz respeito à integralidade da disciplina. Dessa forma, a emergência de uma nova tradição central não necessariamente implica o desaparecimento da anterior, podendo haver a coexistência de duas ou mais tradições, como observou Hymes. Para a compreensão de fenômenos históricos como esse, Koerner (1989b) propõe, entre outros, um “Modelo de Descontinuidade-vs.-Continuidade” (“*Discontinuity-vs.-Continuity Model*”). Esse modelo (ver figura 1) é mais realista para a análise da história das ciências da linguagem, pois contempla não somente a “tradição central” ou a “cinosura” da disciplina em dado momento, mas também tendências novas e antigas, que se estabeleceram ou se mantiveram.

2 No original: “Without all three factors, no scientific group will emerge. All are necessary. No one is sufficient”.

3 Referimo-nos aqui ao modelo proposto por Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), em seu ensaio intitulado *The Structure of Scientific Revolutions* (1970 [1962]), em que o autor rejeita a ideia de progresso científico mediante acumulação do conhecimento em favor de uma ideia de sucessão de paradigmas.

Figura 1. Modelo de Descontinuidade-vs-Continuidade



Fonte: Koerner (1989b, p. 53)

Na história da linguística, portanto, o termo “paradigma” não equivale necessariamente a uma hegemonia absoluta no interior de uma disciplina.

Periodização das ciências da linguagem

Consideraremos em nossa discussão quatro momentos, a saber, aqueles do século XIX distinguidos pelas três gerações que Morpurgo Davies (2014a) chamou de fundadores, consolidadores e desenvolvedores, além de um quarto período, em que se destacaram os estruturalismos estadunidense e europeu. A razão para a delimitação desses períodos não reside no fato de que os estudos sobre a linguagem tenham se iniciado apenas no século XIX. Muito pelo contrário: até o início do século XIX, muitos estudos haviam sido realizados, porém, eram incipientes. Robins (1967, p. 164-165, tradução nossa⁴), a esse respeito, faz a seguinte afirmação:

Pode-se falar, com razão, do trabalho histórico do século anterior ao XIX como esporádico, não porque ele necessariamente carecesse de uma visão ou de uma apreciação do que estava envolvido, mas porque as sugestões e pesquisas das pessoas permaneciam, em grande parte, isoladas, e como elas não eram

4 No original: “One can rightly speak of pre-nineteenth-century historical work on languages as sporadic, not because it necessarily lacked insight or an appreciation of what was involved, but because people’s suggestions and researches remained largely in isolation, and since they were not taken up and developed by a continuous succession of scholars, each new thinker had little to build on or to react to. This was not so after 1800, when one is brought face to face with a remarkable continuity of scholarship focused on a specialized field of theory and practice, in which generations of men, mostly Germans or scholars from other countries trained in Germany, built up their subject on the basis of what had been done by their predecessors or earlier contemporaries. They might start from where those before them had left off, or they might react against what they had considered errors of fact or misdirections of theory; but the sense of continuity of achievement, leading to a culmination, though not, of course, a stopping point, towards the end of the century, must be regarded both as a tribute to the scholarship of the time and as an inspiration to those looking back today on this remarkable century of successful endeavour”.

retomadas e desenvolvidas por uma sucessão contínua de estudiosos, cada novo pensador tinha pouco em que se basear ou contra que reagir. Isso não foi assim depois de 1800, quando se é defrontado com uma notável continuidade de estudos voltados a um campo de especialidade de teoria e prática, no qual gerações de homens, principalmente alemães ou estudiosos de outros países treinados na Alemanha, construíram sua disciplina com base no que havia sido feito por seus antecessores ou contemporâneos anteriores. Eles podiam começar de onde aqueles antes deles haviam parado ou reagir contra o que consideraram erros de fato ou desvios de teoria; mas o senso de continuidade de êxito, levando a um ponto culminante, embora não, é claro, a um ponto de parada, no final do século, deve ser considerado tanto um tributo aos estudos da época como uma inspiração para aqueles que hoje relembram aquele notável século de empreendimentos bem-sucedidos.

Antes de adentrarmos os quatro momentos propriamente ditos, contextualizemos o século XIX em relação aos fatos e actantes que o antecederam. Para tanto, faz-se necessário abordar alguns dos eventos intelectuais, institucionais e socioculturais mais significativos que caracterizaram aquele período e a transição para o seguinte, quando se desenvolveram as investigações de uma nova filologia.

Os precursores

A preocupação com a natureza da língua, seus aspectos e sua origem vem de longa data: na época da Renascença, por exemplo, já havia a juntada de documentos, que, mais tarde, serviriam aos estudos comparados das línguas, e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) já apontava topônimos e nomes de rios como possíveis fontes para os estudos da língua (ROBINS, 1967).

Termos até hoje utilizados, como 'língua mãe', 'família linguística', 'língua irmã' etc. não são novidades do século XIX, e o agrupamento de línguas em famílias era, também, prática reconhecida de outrora, como na Idade Média e no próprio período renascentista (MORPURGO DAVIES, 2014g). Entretanto, foi a redescoberta do sânscrito no ocidente a responsável por dar uma nova direção às investigações. Desde o início das missões jesuítas na Índia já se notavam semelhanças entre o sânscrito e as línguas da Europa, mas a mudança de rumo teria ocorrido somente depois de Sir William Jones (1746-1794) pronunciar o Terceiro Discurso de Aniversário sobre os Hindus, na Sociedade Asiática de Calcutá, em fevereiro de 1786. Reproduzimos aqui um famoso trecho de sua autoria, publicado em 1788, recorrentemente citado em manuais historiográficos e de linguística histórica:

A língua *sânscrita*, qualquer que seja sua antiguidade, é de uma estrutura maravilhosa; mais perfeita que o *grego*, mais copiosa do que o *latim* e mais

delicadamente refinada que qualquer deles, tendo com ambos, contudo, tanto nas raízes dos verbos como nas formas da gramática, uma afinidade mais forte do que uma que pudesse ter sido produzida por acidente; tão forte, de fato, que nenhum filólogo poderia examinar as três sem crer que tivessem surgido de uma fonte comum, que talvez não exista mais: há uma razão conhecida, embora não tão vigorosa, para supor que tanto o *gótico* como o *celta*, ainda que misturados com um idioma muito diferente, tenham a mesma origem do *sânscrito*; e o *persa* antigo poderia ser adicionado à mesma família, se esta fosse a ocasião para dificultar qualquer questão relativa às antiguidades da *Pérsia*. (JONES, 1807, p. 34-35, tradução nossa⁵).

Não por coincidência, o vigor desse parágrafo confere a Sir William Jones o papel de um dos precursores da linguística do século XIX, ainda que seus principais interesses não fossem puramente linguísticos (MORPURGO DAVIES, 2014b), e tampouco fosse essa ideia propriamente uma novidade.

Em 1808, Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel (1772-1829) publica sua obra *Über die Sprache und Weisheit der Indier: Ein Beitrag zur Begründung der Alterthumskunde* ("Sobre a língua e sabedoria dos indianos: uma contribuição para a fundação da ciência da antiguidade"). Nessa obra, a análise da morfologia prevalece sobre os demais níveis de articulação, e se demonstra a relação existente entre o passado dos persas, indianos, romanos, gregos, egípcios antigos, etíopes, germanos e, mais remotamente, armênios, eslavos e celtas. A língua sânscrita é, então, percebida como superior, de forma que as demais línguas teriam sido derivadas diretamente dela ou de sua antecessora, o que terminou por transformar todas as assunções que se tinha até então sobre a origem das línguas. Ademais, entendia-se que as línguas eram sujeitas à degradação, a observar pela deterioração do sistema flexional das línguas que teriam descendido do sânscrito ou de seu ancestral. Schlegel, então, passa a ter elementos para atacar seus antecessores no que concerne à teoria da então suposta monogênese das línguas. De acordo com Morpurgo Davies, um dos êxitos de Schlegel consiste na impressão por ele deixada de que a descoberta do sânscrito dava novos rumos à filologia na Alemanha, o que, inclusive, resultou na criação de novas cátedras sânscritas e no reconhecimento da disciplina em um período de consolidação da própria linguística como disciplina autônoma, somada ao sentimento de nascimento

5 No original: "The *Sanscrit* language, whatever be its antiquity, is of a wonderful structure; more perfect than the *Greek*, more copious than the *Latin*, and more exquisitely refined than either, yet bearing to both of them a stronger affinity, both in the roots of verbs and in the forms of grammar, than could possibly have been produced by accident; so strong indeed, that no philologist could examine them all three, without believing them to have sprung from some common source, which, perhaps, no longer exists: there is a familiar reason, though not quite so forcible, for supposing that both the *Gothick* and the *Celtick*, though blended with a very different idiom, had the same origin with the *Sanscrit*; and the old *Persian* might be added to the same family, if this were the place for difficulting any question concerning the antiquities of *Persia*".

de uma nova *Philologie*, mais ampla, acadêmica e sistemática, baseada na empiria e não mais limitada a textos isolados. Registre-se que esses são eventos ocorridos no contexto do romantismo alemão, período em que havia um entusiasmo por tempos remotos, pela poesia primitiva e pelo folclore, de forma que o passado deveria ser reconstruído a partir de suas origens no oriente (MORPURGO DAVIES, 2014b). Quanto à taxonomia empregada, o termo “gramática comparativa” (*vergleichende Grammatik*) teve origem nos estudos de Friedrich Schlegel (ROBINS, 1967), caracterizando, assim, uma inovação terminológica importante.

Em 1818, o dinamarquês Rasmus Kristian Rask (1787-1832) publica sua *Undersøgelse om det gamle Nordiske eller Islandske Sprogs Oprindelse* (“Investigação sobre a Origem da Antiga Língua Nórdica ou Islandesa”). Ainda de acordo com Morpurgo Davies, seu poder de alcance teria sido prejudicado em virtude de a obra ter sido publicada em língua dinamarquesa e somente após a obra *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (“Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com o da língua grega, latina, persa e germânica”, 1816), de Franz Bopp (1791-1867). Na seção sobre as “línguas trácias” (i.e., grego e latim), Rask estabelece as correspondências regulares entre p, t, k do latim e f, þ e h do gótico, que, mais tarde, viriam a ser conhecidas como “Lei de Grimm”. O próprio Jacob Grimm (1785-1863), no prefácio à primeira edição de sua *Deutsche Grammatik* (“Gramática Germânica”, 1818, p. xviii-xix) lamenta a publicação “tardia” da obra de Rask, cujos aspectos não puderam ser incorporados à sua própria gramática, o que terminou por acontecer na segunda edição de sua *Deutsche Grammatik* (1822), que deu publicidade à referida “lei”. Apesar de não incluir análises das línguas orientais, a gramática de cunho descritivo de Rask representa uma primeira tentativa comparativista das línguas indo-europeias, e seu interesse em retenções e inovações linguísticas lhe conferem tal-qualmente um caráter histórico. A depender da abordagem, Rask pode ser considerado precursor ou fundador (MORPURGO DAVIES, 2014c).

Os fundadores

Franz Bopp teve como base o trabalho de Schlegel, o que nos leva ao questionamento sobre se o recorte referente ao início da linguística histórico-comparativa não poderia ser o ano da publicação de *Über die Sprache und Weisheit der Indier* (1808), de Schlegel. Koerner (1999a, p. 89, tradução nossa⁶), faz a seguinte declaração acerca desse período:

6 No original: “If we study the beginnings of historical-comparative linguistics in the 19th century more fully, we’d have to recognize the importance of Schlegel’s work and, of course, the contributions of Rasmus Rask and Jacob Grimm. An attempt to pin down a date for the first important breakthrough toward a new manner and method to study languages, their genetic origins and their development, would require considerable research into linguistics during the first half of the 19th century, and still one might not come up with a specific event. It is clear that later generations picked a convenient time and work and stuck by it without ever questioning its

Se estudarmos o início da linguística histórico-comparativa no século XIX de modo mais amplo, teremos que reconhecer a importância do trabalho de Schlegel e, é claro, as contribuições de Rasmus Rask e Jacob Grimm. Uma tentativa de estabelecer uma data para o primeiro importante avanço em direção a uma nova maneira e a um novo método de estudar línguas, suas origens genéticas e seu desenvolvimento exigiria uma pesquisa considerável em linguística durante a primeira metade do século XIX, e, ainda assim, não se encontraria um evento específico. É evidente que gerações seguintes escolheram um momento e um trabalho convenientes e neles insistiram sem jamais questionar sua adequação. Podemos escolher a Gramática Comparativa de Bopp como o tipo de “exemplar” exigido pela morfologia das revoluções científicas de Thomas Kuhn, mas ela abrange apenas uma parte do que Grimm chamou de “a nova filologia”.

Como se depreende desse trecho, o ano de 1808, quando foi publicada a obra de Schlegel, reuniria as condições para ser considerado o marco inicial de um avanço. Em todo caso, a data simbólica de 1816 é motivada pela publicação da influente obra de Bopp, que gozou ainda em vida do prestígio institucional e intelectual que seu trabalho lhe proporcionou. Admirador de Friedrich Schlegel e igualmente sanscritista, Bopp estava de acordo com a concepção de degenerescência a que a regularidade das línguas estava sujeita. Bopp também partilhava do pensamento de que a comparação entre línguas seria o meio para a reconstrução de formas não atestadas. Em suas investigações, a morfologia é o nível de articulação mais proeminente, enquanto a fonologia é secundária, e a sintaxe e a semântica praticamente não são abordadas. Em 1820, ele esclarece que o sânscrito é mais uma ao lado das demais línguas indo-europeias, ao argumentar que o sânscrito apresentava inovações que não haviam ocorrido, por exemplo, no grego. Ademais, expandiu o número de línguas pertencentes à família indo-europeia. Discussões de cunho metodológico são raras em sua obra, pois a metodologia emanaria do próprio trabalho, sem necessidade de demais explicações filosóficas (MORPURGO DAVIES, 2014c).

Em 1822, na segunda edição do primeiro volume de sua *Deutsche Grammatik*, Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) concluiu a descrição da primeira mutação sonora, ou consonântica (*erste Lautverschiebung*, a rigor, “primeiro deslocamento sonoro”), que havia sido previamente concebida por Rask, como dito anteriormente, desenvolvida pelo próprio Grimm e, posteriormente, ainda em seu tempo de vida, chamada de “Lei de Grimm”. Diferentemente de Rask, entretanto, Grimm observou que as mudanças não ocorriam nas línguas trácias, senão na língua mãe, além de atentar para as recorrências cíclicas observadas em estágios mais tardios das línguas germânicas. Grimm assumia uma posição antinormativa, usava tipos de fontes variadas para a consecução de seu trabalho e lançava mão da combinação de uma abordagem empírica e histórica. Ademais,

appropriateness. We may choose Bopp’s Comparative Grammar as the kind of ‘exemplar’ that Thomas Kuhn’s morphology of scientific revolutions requires, but it covers only a part of what Grimm called ‘die neue Philologie’.”

diferentemente de Bopp, o foco de Grimm estava nos níveis de articulação fonético e morfofonêmico. Como no caso de seus contemporâneos, Grimm manifestava aspectos típicos do período romântico (valorização do folclore, adesão à ideia de superioridade de estágios anteriores da língua, assunção de reflexos de fatos sociais na língua, nacionalismo etc.). Sua obra é marcada pelo empirismo e historicismo (MORPURGO DAVIES, 2014c). Termos por ele criados, como *stark* e *schwach* (“forte” e “fraco”), *umlaut* e *ablaut* são utilizados até os dias atuais (ROBINS, 1967).

Por seu turno, Wilhelm von Humboldt (1737-1835) era um polímata envolvido em questões literárias, históricas, antropológicas, políticas e linguísticas. Ao contrário de Rask, Bopp e Jacob Grimm, considerados “tecnicistas”, ocupou-se de questões filosóficas para justificar a autonomia da disciplina linguística e a faculdade da linguagem. Enquanto Morpurgo Davies (2014f, p. 98) o define como “*an embarrassing thinker*”, Robins (1967, p. 174, tradução nossa⁷) afirma o seguinte sobre sua vida e obra:

Wilhelm von Humboldt foi um dos mais profundos pensadores sobre questões linguísticas gerais no século XIX, e é de se questionar se não lhe teria sido concedida uma posição comparável à de Saussure como um dos fundadores do pensamento linguístico moderno, se seu estilo tivesse sido menos difuso, e suas ideias mais desenvolvidas e exemplificadas do que foram, e seus volumosos trabalhos fossem mais bem conhecidos e amplamente lidos. Ele foi um dos poucos linguistas do início do século XIX que não se concentraram predominantemente em história. De fato, ele não distinguia nitidamente os dois aspectos da linguística, sincronia e diacronia, e lançava mão de seu próprio conhecimento e do que leu em Bopp e outros para buscar respostas para suas questões de tipo linguístico essencialmente geral.

A linguística do início do século XIX é marcada por diversos eventos, como a redescoberta do sânscrito e a consolidação de uma linguística histórica e comparativa indo-europeísta, impulsionada notadamente por Bopp, e uma germânica, por Jacob Grimm. Some-se a esses Friedrich Christian Diez (1794-1876), que aplicou os mesmos métodos no âmbito da filologia românica. Finalmente, os desenvolvimentos dessas “novas filologias”, que rivalizavam e se reconciliavam com a filologia clássica, tiveram impacto na formação

7 No original: “Wilhelm von Humboldt was one of the profoundest thinkers on general linguistic questions in the nineteenth century, and one wonders whether, if his style had been less diffuse and his ideas more worked out and exemplified than they were, and his voluminous works were better known and more widely read, he would not be accorded a position comparable to that given to de Saussure as one of the founders of modern linguistic thought. He was one of the few early nineteenth century linguists not concentrating predominantly on history. He did not, in fact, sharply distinguish the two aspects of linguistics, synchrony and diachrony, and he drew on his own knowledge and on what he read in Bopp and others to seek answers to the questions he raised of an essentially general linguistic kind”.

de professores, sobretudo no campo da recém-fundada *Germanistik*, com a recepção das ideias linguísticas de Jacob Grimm. Exceção feita a Sir William Jones, um homem do século XVIII considerado precursor da linguística, Rask, Bopp, Grimm e Humboldt vivenciaram o contexto do século XIX, fato que implica sua participação no processo de institucionalização da disciplina linguística e que, por conseguinte, pode ser considerado, entre outros, um dos fatores marcantes que distinguem o século XIX dos séculos XVII e XVIII. À época desses precursores e/ou fundadores da linguística, observou-se a expansão das universidades e periódicos linguísticos, sobretudo na Alemanha. Além das mudanças sociais e políticas, o surgimento dessa nova *Philologie* se deu em um ambiente de consolidação e mudanças profundas nas universidades, como a dissolução da hierarquia das faculdades, ênfase em pesquisa, especialização e autonomização das disciplinas, e os termos-chave então em voga eram filologização, reivindicação por cientificidade, profissionalização e especialização (MEVES, 2001).

Não se pretende aqui catalogar uma série de obras e autores que empreenderam tentativas de classificação das línguas germânicas nos contextos descritos, tampouco é possível fazer uma análise aprofundada do tratamento dado à questão. Contudo, alguns exemplos são suficientes para ilustrar como o tema foi tratado desde então. É importante observar que, como o início do século XIX coincidia com o início de uma nova filologia, aquele também era, ainda, o começo de uma tradição que, ao contrário do que ocorria outrora, teria continuidade e não mais seria objeto de iniciativas isoladas e descontinuadas da parte de alguns poucos eruditos. É natural, portanto, que aqueles que estavam envolvidos na fundação da nova disciplina também fossem os responsáveis pelas primeiras investigações sobre as origens das línguas germânicas. Dentre os fundadores, por exemplo, Grimm propõe, no primeiro volume de sua *Deutsche Grammatik* (1819, L-LI), uma divisão de tribos germânicas em quatro grandes grupos: (i) os godos (*Gothen*) e as tribos que lhes eram mais próximas, a saber, os gépidas (*Gepiden*), os hérulos (*Heruler*) e os vândalos (*Vandalen*); (ii) os lombardos (*Langobarden*), os "bávaros" (*Baiern*), os burgúndios (*Burgunden*), os alamanos (*Alemannen*) e os francos (*Franken*); (iii) os saxões (*Sachsen*), os "vestfalianos" (*Westphalen*), os "frisios" (*Friesen*) e os anglos (*Angeln*); e (iv) os "nórdicos" (*Nordischen*). Antes mesmo de Grimm, Rasmus Rask, um dos precursores da linguística histórico-comparativa, também se ocupara de classificar as línguas.

Os consolidadores

Alguns dos fundadores das ciências da linguagem, como Bopp, August Pott (1802-1887), Rask e Jacob Grimm, debruçaram-se sobre a questão da reconstrução de proto-formas indo-europeias, ainda que de forma mais ou menos sistemática. Esse cenário foi alterado por August Schleicher (1821-1868), que, em seu *Compendium der vergleichenden Grammatik der Indogermanischen Sprachen* ("Compêndio da gramática das línguas indo-europeias", 1861), realçou a importância da reconstrução fonológica do indo-europeu, consolidou a teoria da árvore genealógica (*Stammbaumtheorie*) e insistiu no estabelecimento de

leis fonéticas regulares. Antes de Schleicher, ninguém havia se ocupado de reconstruir proto-formas, como sugerira Friedrich Schlegel (KOERNER, 1999a). Tal era a confiança de Schleicher em suas reconstruções que, em 1868, ele reconstruiu uma fábula completa em proto-indo-europeu. Sua atitude frente à reconstrução de um ancestral proto-indo-europeu terminou por consolidar a precedência dessa língua em relação ao sânscrito, antes já aludida por Bopp (1974 [1820], p. 15, tradução nossa⁸):

Não creio que o grego, o latim e outras línguas europeias devam ser considerados derivados do sânscrito no estado em que o encontramos nos livros indianos; sinto-me mais inclinado a considerá-los variações subseqüentes de uma língua original, que, no entanto, o sânscrito preservou mais perfeitamente que os dialetos da mesma família. Mas, embora, portanto, a língua dos Brâmanes nos permita mais frequentemente conjecturar a forma primitiva do grego e do latim do que o que descobrimos nos autores e monumentos mais antigos, [o grego e o latim], por seu turno, podem, não raramente, elucidar a gramática sânscrita. Isto é, embora o sânscrito tenha preservado muitas formas gramaticais, as quais supostamente teriam existido em grego, latim, gótico etc., há casos em que ocorre o inverso, em que formas gramaticais, perdidas no sânscrito, foram preservadas no grego ou no latim.

A exemplo da reconstrução de proto-formas, a árvore genealógica tampouco foi uma novidade introduzida por Schleicher, mas ficou a ele associada em razão de sua ênfase na reconstrução, que permitiu seu desenvolvimento por linguistas que o sucederam. A proposição da árvore com ramificações representantes da 'língua mãe' e suas descendentes marcou o estabelecimento de relações genéticas, a indicação do grau de parentesco entre as línguas, a concepção dos procedimentos para a reconstrução em relação a estágios intermediários, a representação gráfica da cronologia do desenvolvimento das línguas descendentes e subagrupamentos de línguas a serem reconstruídas. Por fim, a despeito das correspondências regulares e leis fonéticas descobertas por gerações anteriores, Schleicher, juntamente com Georg Curtius (1820-1885), notabilizou-se pela coerência no desenvolvimento dessas leis e pela consciência metodológica que demonstrava (MORPURGO DAVIES, 2014d).

8 No original: "I do not believe that the Greek, Latin, and other European languages are to be considered as derived from the Sanskrit in the state in which we find it in Indian books; I feel rather inclined to consider them altogether as subsequent variations of one original tongue, which, however, the Sanskrit has preserved more perfect than its kindred dialects. But whilst therefore the language of the Brahmins more frequently enables us to conjecture the primitive form of the Greek and Latin languages than what we discover in the oldest authors and monuments, the latter on their side also may not unfrequently elucidate the Sanskrit grammar. That is to say, whilst the Sanskrit has preserved many grammatical forms, which can be supposed to have formerly existed in Greek, Latin, Gothic, &c. there are instances where the reverse is the case, where grammatical forms, lost in the Sanskrit, have been preserved in Greek or Latin".

Cabe ressaltar que Schleicher havia estudado botânica durante sua juventude. Já em 1850, ele defendia a ideia de que a linguística pertencia às *Naturwissenschaften* (“ciências naturais”), não às *Geisteswissenschaften* (grosso modo, “humanidades”). Tamanho era seu apreço pelas ciências naturais que isso causou equívocos na historiografia da linguística, a qual atribuiu a influência direta de Charles Darwin (1809-1882) sobre suas ideias, como discutido por Koerner (1989a). No tempo de Schleicher, suas ideias foram dominantes e perduraram até pouco antes de sua morte, quando novas descobertas foram feitas, tornando seu modelo original obsoleto. Sua clássica teoria da árvore genealógica, por exemplo, sofreu críticas por não acondicionar ocorrências como contato, convergência entre línguas e graus de difusão de inovações linguísticas, como nos casos de variação dialetal. Por essa razão, oferece uma interpretação verticalizada das relações genéticas entre as línguas. Uma alternativa à *Stammbaumtheorie* foi apresentada por Johannes Schmidt (1843-1901), cujo modelo denominado *Wellentheorie* (“teoria das ondas”) representava de maneira horizontal a difusão de certos processos ao longo de um contínuo linguístico, porém, ambos os modelos foram, ainda no século XIX, considerados mutuamente complementares. Ainda como pertencentes a esse período, podemos listar August Fick (1833-1916), que também produziu reconstruções, e Georg Curtius, que foi professor da maior parte dos neogramáticos (MORPURGO DAVIES, 2014e).

Quanto ao agrupamento das línguas germânicas, desse período podemos destacar Schleicher (1860), que propõe ter havido uma divisão tripartite das línguas germânicas após a desintegração de uma “língua germânica original” (*Deutsche Grundsprache*), da seguinte maneira: o gótico (*Gotisch*), um (aproximadamente) “germânico ocidental” (*Deutsch*) e um “nórdico” (*Nordisch*).

Os desenvolvedores: notadamente, os neogramáticos

Os neogramáticos (*Junggrammatiker*, a rigor, “jovens gramáticos”) se compunham, originalmente, pelos indo-europeístas Karl Friedrich Christian Brugmann (1849-1919), Johann Heinrich August Leskien (1840-1916), Hermann Osthoff (1847-1909) e Berthold Gustav Gottlieb Delbrück (1842-1922) e pelos germanistas Hermann Otto Theodor Paul (1846-1921) e Eduard Georg Sievers (1850-1932). O indo-europeísta dinamarquês Karl Adolf Verner (1846-1896) tinha um vínculo mais distante com os neogramáticos, embora fizesse parte do grupo de Leipzig (MORPURGO DAVIES, 2014e). Theodor Wilhelm Braune (1850-1926) e Friedrich Kluge (1856-1926) faziam parte da geração de estudantes e, portanto, não participaram do processo de emergência dos neogramáticos, devendo, preferivelmente, ser considerados expoentes do seu programa já devidamente consolidado (EINHAUSER, 2001). O ano de 1876 é denominado por Hoenigswald (1978) “*annus mirabilis*”, em razão de uma série de publicações dos integrantes do núcleo neogramático no mesmo ano. Uma peculiaridade dos neogramáticos em relação aos seus predecessores era sua premissa de que mudanças fonéticas não apresentavam exceções, a menos se por efeito de analogia, força que modela outras formas:

[...] uma aparente exceção à lei de Grimm se mostra não como uma exceção, mas simplesmente como o resultado da aplicação de uma outra e até então insuspeitada lei. A partir disso, o princípio mais geral é facilmente deduzido: não há exceções; exceções aparentes apenas indicam que a respectiva lei ainda não foi descoberta. (FOX, 1995, p. 31, tradução nossa⁹).

A trajetória dos neogramáticos foi repleta de controvérsias. Uma delas remonta aos ataques agressivos contra seus predecessores, como, por exemplo, no caso de alusão pejorativa ao trabalho de Schleicher, ao qual se referiam como “pesquisa linguística arcaica” (“ältere *Sprachforschung*”), como observa Jankowsky (2001a). Contudo, uma suposta ruptura, que caracterizaria a descontinuidade em relação ao que se praticava até então, seria sobretudo retórica. A esse respeito, Koerner (1989c, p. 95, tradução nossa¹⁰) faz a seguinte afirmação:

[...] seu trabalho foi realizado na ‘matriz disciplinar’ estabelecida em grande medida por Schleicher, e o que para muitos da época e também para gerações posteriores de linguistas parecia um “avanço”, era pouco mais que uma articulação adicional, uma extensão do “paradigma schleicheriano”.

Amsterdamska (1987, p. 101, tradução nossa¹¹) parece concordar com a concepção de que o programa supostamente inovador dos neogramáticos fosse questionável, mas pondera:

Se a proclamação de inovações metodológicas por parte dos neogramáticos era mais retórica do que descritiva de sua prática real, no entanto, sua compreensão da natureza da língua e de sua história, sua concepção da linguística como uma ciência e suas justificativas para a prática de pesquisa adotada eram novas.

9 No original: “[...] an apparent exception to Grimm’s Law is shown to be not an exception at all, but simply the result of the application of another, and hitherto unsuspected, law. From this the more general principle is easily deduced: there are no exceptions; apparent exceptions merely indicate that the relevant law has not yet been found”.

10 No original: “[...] their work was carried on within the ‘disciplinary matrix’ established largely by Schleicher, and what appeared to many at the time, and to later generations of linguists as well, as a ‘breakthrough’ was little more than a further articulation, an extension of the ‘Schleicherian Paradigm’”.

11 No original: “If the Neogrammarians’ proclamation of methodological innovations were more rhetorical than descriptive of their actual practice, nevertheless their understanding of the nature of language and of its history, their conception of linguistics as a science, and their justifications of the adopted research practice were new.”.

A despeito das disputas exageradas travadas pelos neogramáticos com seus “oponentes”, eles obtiveram notoriedade sem precedentes em razão de sua vasta e profícua produtividade, de maneira que, entre 1880 e 1890, tornaram-se incontestes na Europa, ainda que houvesse vozes dissidentes entre seus contemporâneos, como Hugo Ernst Mario Schuchardt (1842-1927), por exemplo (MURRAY, 2006). Um de seus êxitos mais significativos foi a solução da questão referente a uma série de exceções à Lei de Grimm. O autor dessa solução para a até então inexplicável variação aparentemente arbitrária entre oclusivas surdas e sonoras no germânico em ambiente fonológico idêntico foi Karl Verner (1877), quem observou que tal alternância tinha estrita relação com a posição do acento no indo-europeu. Essa descoberta reforçou a hipótese da regularidade da mudança sustentada pelos neogramáticos, segundo os quais havia uma suposta infalibilidade das leis fonéticas (*Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze*).

Segundo Jankowsky, a despeito do programa positivo que os neogramáticos propunham, sua retórica, sobretudo no que diz respeito aos seus contemporâneos sêniores, era agressiva e desmesurada, ainda que difusa e, muitas vezes, pouco elaborada, o que pode ter retardado a difusão de suas ideias. Sua atitude arrogante pode ser ilustrada por sua reivindicação por ineditismo, sem a demonstração do devido reconhecimento aos feitos de seus predecessores. Duas características importantes dos neogramáticos são a assunção de fatores psicológicos como igualmente preponderantes na mudança linguística, em contraposição a uma abordagem meramente mecanicista ou fisiológica, e a preterição da língua escrita em favor da falada para uma melhor compreensão do fenômeno da mudança (JANKOWSKY, 2001b).

Uma investigação não exaustiva sobre a origem das línguas germânicas pode pressupor, por exemplo, a escolha de um ou outro exemplar de cada período estudado. Como vimos anteriormente, há uma controvérsia sobre se os neogramáticos teriam estabelecido um novo paradigma ou se estariam apenas dando continuidade ao paradigma schleicheriano. Uma obra de Schleicher, como *Die Deutsche Sprache*¹² (1860), pode ser comparada com uma de viés neogramático com o propósito de se investigar se houve, de fato, inovação por parte dos neogramáticos, ao menos no que diz respeito a esse tema, especificamente. A *Urgermanische Grammatik* (“Gramática do proto-germânico”, 1896) de Streitberg, por exemplo, oferece-nos uma abordagem neogramática em que se apresenta uma tripartição das línguas germânicas em um “germânico oriental” (*Ostgermanisch*), um “germânico setentrional” (*Nordgermanisch*) e um “germânico ocidental” (*Westgermanisch*). Embora faça uso de taxonomia distinta da de Schleicher, a manutenção de uma classificação tripartite das línguas germânicas por parte de Streitberg sugere antes uma continuidade do que uma ruptura, sobretudo se considerarmos que antes de Schleicher

12 Diferentemente do sentido de ‘germânico’ sugerido por Jacob Grimm com o emprego de ‘Deutsch’ em sua *Deutsche Grammatik*, o mesmo termo significa ‘germânico ocidental’, na obra de Schleicher, que se contrapõe a um *Nordisch* (‘nórdico’) e ao *Gotisch* (‘gótico’), sendo este último o único representante do ramo oriental das línguas germânicas.

e depois dos neogramáticos houve propostas que não pressupunham necessariamente uma tripartição das línguas germânicas. Em todo caso, a hipótese sobre uma eventual inovação, neste caso específico, precisaria ser desenvolvida alhures. O simples fato de haver uma controvérsia sobre se os neogramáticos haveriam ou não rompido com seus antecessores e estabelecido um novo paradigma justificaria a comparação e análise dessas obras e de seus autores antes de se esboçar qualquer conclusão a esse respeito.

Os estruturalistas

Por fim, um quarto e último momento que aqui delimitamos é o ano da publicação póstuma do *Cours de linguistique générale* (1916), de autoria do suíço Ferdinand Mongin de Saussure (1857-1913). A respeito do *Cours*, Koerner (1999a, p. 91, tradução nossa¹³) faz a seguinte afirmação:

Parece que pouco precisa ser dito sobre a importância das aulas de Saussure sobre linguística geral neste século [...]. Se adotássemos a morfologia das revoluções científicas de Kuhn, encontraríamos no *Cours de linguistique générale* o “exemplar” *par excellence* para o pensamento linguístico do século XX e, pode-se acrescentar, para grande parte da prática linguística, sem mencionar o impacto que o ensinamento de Saussure teve em outros campos, como a psicologia, a antropologia e a teoria literária [...]. De fato, no caso do *Cours*, chegamos o mais próximo possível de identificar um trabalho que tenha mudado profundamente o curso da linguística. Os *Aspects of the Theory of Syntax* de Chomsky, de 1965, poderiam reivindicar um *status* comparável apenas [no que] diz respeito ao estudo da sintaxe, e não à linguística em termos gerais.

Essa data é considerada como um marco inicial do que veio a ser chamado, no final dos anos 1920, de estruturalismo, que correspondia às abordagens de um grupo de linguistas que partilhavam de certos princípios e divergiam sobre outros específicos. O estruturalismo se desenvolveu sobremaneira na Europa e nos Estados Unidos da América, porém, não necessariamente de maneira uniforme (JOSEPH, 1995). Após a publicação do *Cours*, a linguística histórica tradicional continuou a ser desenvolvida na Europa, em particular na Alemanha, até meados do século XX, enquanto, nos Estados Unidos, seu

13 No original: “It appears that little needs to be said about the significance of Saussure’s lectures on general linguistics in this century [...]. If we were to adopt Kuhn’s morphology of scientific revolutions we would find in the *Cours de linguistique générale* the ‘exemplar’ *par excellence* for 20th-century linguistic thought and, one may add, for much of linguistic practice, not mention the impact Saussure’s teaching has had on other fields such as psychology, anthropology, and literary theory [...]. Indeed, in the case of the *Cours* we have come as close as we ever will to identifying a work that has profoundly changed the course of linguistics. Chomsky’s 1965 *Aspects of the Theory of Syntax* could only lay claim to a comparable status [where] the study of syntax, not linguistics in general terms, is concerned”.

declínio era evidente já nos anos 1940. A crítica de Saussure aos seus contemporâneos se devia, sobretudo, à indefinição sobre os objetivos da linguística. Entre as dicotomias por ele propostas para a organização do campo científico, encontramos a distinção entre diacronia e sincronia. A linguística até então praticada era essencialmente histórica, de modo que, ao fazer tal distinção, Saussure sugeria um equilíbrio entre ambas. Entretanto, o efeito prático dessa distinção foi a maior ênfase dada aos estudos sincrônicos, de modo que a linguística histórica terminou por ser, de certa forma, marginalizada. Apesar de o viés estruturalista haver se tornado praticamente sinônimo de linguística descritiva sincrônica, a teoria da mudança linguística se beneficiou de contribuições feitas naquele período, como a catalogação de mudanças como fonologização, desfonologização e refonologização, realizada pela Escola de Praga, a criação de termos linguísticos, como fusão e fissão (primária e secundária), pelos estruturalistas estadunidenses, etc. (MURRAY, 2006).

Anteriormente, mencionamos o “Modelo de Descontinuidade-vs.-Continuidade”, de Koerner (1989b). Um exemplo eloquente de sua capacidade explanatória é oferecido pela afirmação de Kufner (1972a, p. IX-XI, tradução nossa¹⁴), que contempla tanto o período neogramático como o estruturalista:

Germanistas nos Estados Unidos há tempos estão cientes das deficiências do único manual germânico escrito em inglês que poderíamos recomendar aos nossos alunos: a *Comparative Germanic Grammar* (1939), de Eduard Prokosch. Mesmo quando foi publicado, esse trabalho já estava, em alguns aspectos, desatualizado. Era essencialmente um produto – e um dos melhores – da abordagem neogramática da linguagem que havia sido desenvolvido no final do século XIX [.] enquanto, na década de 1930, os linguistas mais ativos nos Estados Unidos estavam trabalhando entusiasticamente uma nova abordagem, que logo ficou conhecida como “estruturalismo”. [...] Talvez, quando nosso presente volume for publicado, ele também esteja parcialmente desatualizado: ele oferecerá, de modo geral, uma abordagem estrutural do proto-germânico, numa época em que a gramática gerativo-transformacional estará chegando para dominar o campo.

14 No original: “Germanists in the United States have long been aware of the shortcomings of the only Germanic handbook written in English which we could recommend to our students: Eduard Prokosch’s *Comparative Germanic Grammar* (1939). Even when it was published, this work was in some respects already out of date. It was essentially a product—and one of the finest—of the neogrammarian approach to language that had been developed toward the end of the 19th century[.] whereas by the 1930’s the most active linguists in the United States were enthusiastically working out a new approach that soon came to be known as ‘structuralism.’ [...] Perhaps, by the time our present volume is published, it will also be partly out of date: it will offer by and large a structural approach to Proto-Germanic at a time when transformational-generative grammar is coming to dominate the field. For this we do not apologize. Any writer who tries to summarize a generation of scholarship must inevitably appear as a kind of epigone”.

Não nos desculpamos por isso. Qualquer escritor que tente resumir uma geração do conhecimento deve se parecer inevitavelmente com uma espécie de epígono.

Como se pode notar, não houve um abandono do programa neogramático e da linguística histórica de maneira geral, apesar de o primeiro quartel do século XX ter testemunhado a emergência e a ascensão do estruturalismo, que se concentrou na linguística sincrônica. A publicação de obras de cunho neogramático não cessou após a publicação do *Cours de Saussure*. Nos países europeus de língua alemã e na Itália, o “paradigma saussuriano” não se firmaria até os anos 1960 (KOERNER, 1989b). Igualmente, o período estruturalista não se estendeu somente até o ano de 1968, quando “[...] uma revolta contra o estruturalismo se tornou parte dos levantes estudantis [...]” (JOSEPH, 1995, p. 227, tradução nossa¹⁵), e o gerativismo se tornou, então, saliente, primeiramente nos Estados Unidos.

O período estruturalista guardava semelhanças e diferenças em relação ao neogramático. Uma semelhança importante reside no fato de que a hipótese da regularidade da mudança foi mantida no programa estruturalista. Por outro lado, um aspecto da abordagem saussuriana, que se opunha ao que assumiam os neogramáticos, mas passou a ser amplamente aceito, é a primazia da sincronia no sentido de que o tratamento diacrônico da língua pressupõe sua descrição sincrônica. Ademais, a ênfase no tratamento da língua como um sistema trouxe efeitos benéficos para o entendimento dos mecanismos envolvidos na mudança linguística, vista como a mudança de um sistema para outro cronologicamente posterior (MURRAY, 2006).

No que tange aos estudos sobre o agrupamento das línguas germânicas nesse período, um exemplo de abordagem estruturalista é oferecido por Kufner (1972b). Após examinar os trabalhos de outros autores, sobretudo de seus contemporâneos, que defendem a ideia tradicional de divisão tripartite, de alguns que assumem diferentes divisões bipartites e de outros que pensam que o conhecimento e os métodos disponíveis não lhes permitem solucionar os problemas relativos à divisão das línguas germânicas, Kufner adere a este último grupo, argumentando que talvez jamais os estudiosos cheguem a um consenso sobre o seu estado original (KUFNER, 1972b).

A geografia linguística

Nesse amplo contexto de mudanças mais ou menos profundas, os estudos sobre as origens das línguas germânicas tiveram como foco o agrupamento dos dialetos antigos em seu período histórico, ou seja, literário, com base em runas e/ou textos mais ou menos extensos. Uma periodização como a que abordamos contempla, ao menos parcialmente, as tradições de pesquisa que tiveram esse problema como objeto de investigação, inclusive durante o período pré-científico anterior ao século XIX. Contudo,

15 No original: “a revolt against structuralism became part of the student uprisings”.

tal periodização é concebida de modo a contemplar questões “maiores”, que abarcam eventos socioculturais importantes, como a institucionalização e a autonomização da disciplina linguística, e eventos intradisciplinares, como mudanças de visão sobre a língua, de enfoques teóricos, metodológicos etc.

Seria uma trivialidade afirmar que a origem das línguas tenha sido um tema caro aos estudiosos do século XIX, quando as investigações sobre as línguas tinham um viés predominantemente histórico e comparativo. Desse modo, a maior parte dos estudiosos das línguas germânicas está devidamente contemplada por essa periodização, já que esteve representada no âmbito de todas as tradições de pesquisa abarcadas por aqueles períodos. Neles, houve inúmeros autores que abordaram a questão das origens e do desenvolvimento histórico das línguas germânicas, seja como foco central ou como um tema secundário de seus trabalhos.

Ao discutir as origens da sociolinguística moderna, Koerner (1995) apresenta-as a partir de uma genealogia muito elucidativa, embora assumidamente simplista, em que traça uma trajetória que tem como ponto de partida William Dwight Whitney (1827-1894), passa por William Labov (nasc. 1927) e se estende aos seus sucessores. O argumento central de Koerner é o de que a sociolinguística moderna teve suas origens na geografia dialetal. Labov foi discípulo de Uriel Weinreich (1926-1967), filho de Max Weinreich (1894-1969), que havia se doutorado em língua e literatura iídiche sob a supervisão de Victor Karl Paul Ferdinand Wrede (1863-1934). Este, por seu turno, foi sucessor de Georg Wenker (1852-1911) na Universidade de Marburgo. Wenker foi um dos pioneiros nos estudos dialetológicos, fundador da Escola de Marburgo (*Marburger Schule*) e do Atlas Linguístico do Alemão (*Deutscher Sprachatlas-DSA*), projeto ao qual Wrede deu continuidade.

Como se pode notar, a tradição que Koerner chama de geografia dialetal teve grande importância no desenvolvimento da sociolinguística moderna. Ao longo de sua história, essa tradição recebeu também outras designações, como geografia linguística, geolinguística e linguística areal (HILDEBRANDT, 1998) ou, simplesmente, dialetologia. Contudo, essa tradição não foi importante apenas para a sociolinguística e tampouco tem suas raízes no final do século XIX. Suas origens remontam a Johann Andreas Schmeller (1785-1852), contemporâneo de Grimm. De acordo com Putschke (2001), Schmeller pode ser considerado fundador da pesquisa dialetal científica, tendo publicado em 1821 sua obra sobre os falares bávaros, de maneira que o surgimento da dialetologia não pode ser atribuído a uma reação aos neogramáticos. A linguística histórica e a dialetologia se desenvolvem de maneira independente, porém, essa situação seria alterada na segunda metade do século XIX. Ainda que tivesse seus próprios objetivos e métodos, a dialetologia passa a servir também como uma disciplina complementar à linguística histórica, depois de os neogramáticos mudarem seu objeto de investigação, notadamente das fontes escritas mais antigas para as línguas e dialetos modernos e, assim, o foco deixa de ser a reconstrução da proto-língua. Essa avaliação positiva dos

dialetos aumenta, então, a importância da dialetologia, que passa a fornecer dados para a linguística histórica por meio de seus dicionários e de suas gramáticas. A dialetologia também contribuiria com suas inovações metodológicas, como o desenvolvimento da cartografia linguística, o que terminou por confrontar a visão histórica dos neogramáticos com uma visão do espaço geográfico. Contudo, como ressalta Putschke, o paradigma histórico era ainda tão dominante que as cartas linguísticas sincrônicas produzidas pela dialetologia logo receberam uma interpretação histórica, tornando-se um complemento também metodológico da linguística histórica.

Estudiosos como Ferdinand Wrede, Theodor Frings (1886-1968), Ernst Schwarz (1895-1983) e Viktor Maksimovich Schirmunski [também Zhirmunskiy] (1891-1971), todos envolvidos em trabalhos dialetológicos, tiveram bastante visibilidade na discussão sobre o agrupamento das línguas germânicas ao longo de grande parte do século XX, passando a ser recorrentemente citados por estudiosos de outras tradições em discussões sobre esse problema. Um exemplo de ataque mais vigoroso a ideias de um dialetólogo é a resenha de 1952 de autoria de Hans Kuhn (1899-1988) sobre o livro intitulado *Goten, Nordgermanen, Angelsachsen* (1951), de Schwarz, reconhecido líder intelectual e organizacional (STEGER, 1984). Ainda que não tenha se tornado a “tradição central” de sua disciplina, a dialetologia representa uma longa e continuada tradição de pesquisa que, particularmente com referência aos estudos sobre o agrupamento das línguas germânicas, ocupou um espaço de centralidade na discussão, reavivando um debate que havia minguado e se acomodado nas bases já estabelecidas por outras tradições envolvidas com a linguística histórica.

Considerações finais

A história das ciências da linguagem a partir do início do século XIX é marcada por diversos eventos socioculturais e intelectuais que o distinguem do período pré-científico dos séculos anteriores. A historiografia canônica distingue, na Europa do século XIX, ao menos três gerações de estudiosos, majoritariamente alemães, enquanto no século XX se desenvolveram diferentes estruturalismos, nos Estados Unidos e na Europa, com diferentes ritmos de disseminação de ideias no espaço e no tempo, caracterizando continuidades e descontinuidades de tradições. Assim, a dinâmica da história da disciplina pode ser vista como uma alternância de linhas de atividade principais e correntes secundárias (KOERNER, 1989b).

Em todos os períodos em questão, os estudos sobre as origens das línguas germânicas se concentraram sobretudo em tentativas de agrupamento dos dialetos antigos, com o propósito específico de estabelecer subfamílias linguísticas, ainda que não necessariamente homogêneas, para, então, rastrear seu desenvolvimento histórico até um estágio anterior comum, tal como se tencionou no âmbito dos estudos indo-europeístas, em relação ao proto-indo-europeu. A dialetologia não chegou a se tornar a

tradição central (ou cinosura) da linguística, tendo permanecido como “tradição periférica” (HYMES, 1974) e coexistido com as demais tradições desde a primeira metade do século XIX, estreitando suas relações com a linguística histórica no período neogramático, a partir de 1878. Apesar disso, uma breve análise da história dos estudos sobre a questão das origens das línguas germânicas revela que as contribuições de dialetólogos foram alvo de bastante atenção e reação ao longo de parte do século XX. Para não banalizar o termo na forma original concebida por Hymes, pode-se arriscar dizer que, ao menos no que diz respeito a esse problema, especificamente, os estudos dialetológicos ocuparam uma posição de centralidade de uma subdisciplina preocupada com as origens das línguas germânicas, uma questão que surgiu há séculos e vem sendo tratada cientificamente desde o início do século XIX, no âmbito de diferentes tradições de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADELUNG, J. C. *Mithridates oder allgemeine Sprachenkunde*. Zweyter Theil. Berlin: Vossische Buchhandlung, 1809.

AMSTERDAMSKA, O. *Schools of thought: the development of linguistics from Bopp to Saussure*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1987.

BOPP, F. *Analytical Comparison of the Sanskrit, Greek, Latin, and Teutonic Languages, shewing the original identity of their grammatical structure*. 1820. Reimpressão. Amsterdam: Benjamins, 1974.

BOPP, F. *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache*. Frankfurt am Main: Andräische Buchhandlung, 1816.

EINHAUSER, E. Die Entstehung und frühe Entwicklung des junggrammatischen Forschungsprogramms. In: AUROUX, S. et alii. *History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. v. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2001a. p. 1338-1350.

FOX, A. Background to the Comparative Method. In: FOX, A. *Linguistic reconstruction: an introduction to theory and method*. Oxford New York: Oxford University Press, 1995. p. 17-36.

FULDA, F. C. *Sammlung und Abstammung germanischer Wurzel-Wörter, nach der Reihe menschlicher Begriffe*. Georg Olms Verlag, 1776.

GRIMM, J. *Deutsche Grammatik*. Erster Theil. Göttingen: Dietriche Buchhandlung, 1819 (1. ed.), 1822 (2. ed.) e 1840 (3. ed.).

HILDEBRANDT, R. Der Beitrag der Sprachgeographie zur Sprachgeschichtsforschung. In: BESCH, W. *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. ed. Berlin; New York: de Gruyter, 1998. p. 495-519.

HOENIGSWALD, H. M. The annus mirabilis 1876 and posterity. *Transactions of the Philological Society*, v. 76, n. 1, p. 17-35, 1978.

HYMES, D. Introduction: Traditions and paradigms. *Studies in the History of Linguistics*, p. 1-38, 1974.

JANKOWSKY, K. R. The crisis of historical-comparative linguistics in the 1860s. In: AUROUX, S. et alii. *History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. v. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2001a. p. 1326-1338.

JANKOWSKY, K. R. The consolidation of the neogrammarian framework. In: AUROUX, S. et alii. *History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. v. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2001b. p. 1350-1367.

JONES, S. W. The Third Anniversary Discourse, on the Hindus, delivered 2d of February, 1786. In: TEIGNMOUTH, L. (ed.). *The Works of Sir William Jones: With the Life of the Author by Lord Teignmouth*. v. 3. Cambridge: Cambridge University Press. 1807. p. 24-46.

JOSEPH, J. E. Trends in twentieth-century linguistics: an overview. In: KOERNER, E. F. K.; ASHER, R. E. *Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists*. New York: Pergamon, 1995. p. 221-233.

KOERNER, E. F. K. The Concept of 'Revolution' in Linguistics: Historical, methodological, and philosophical issues. In: KOERNER, E. F. K. *Linguistic historiography: projects & prospects*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1999a. p. 85-96.

KOERNER, E. F. K. The Idea of Reconstruction in Comparative Linguistics: History and some modern debates. In: KOERNER, E. F. K. *Linguistic historiography: projects & prospects*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins, 1999b. p. 97-116.

KOERNER, E. F. K. Toward a History of Modern Sociolinguistics. *Professing linguistic historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 117-134.

KOERNER, E. F. K. On the Problem of 'Influence' in Linguistic Historiography. In: KOERNER, E. F. K. *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co, 1989a. p. 31-46.

KOERNER, E. F. K. Models in Linguistic Historiography. In: KOERNER, E. F. K. *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co, 1989b. p. 47-59.

KOERNER, E. F. K. The Neogrammarian Doctrine: Breakthrough or extension of the Schleicherian paradigm. A problem in linguistic historiography. In: KOERNER, E. F. K. *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co, 1989c. p. 79-100.

KUFNER, H. L. Foreword. In: COETSEM, F. van; KUFNER, H. L. *Toward a grammar of Proto-Germanic*. Tübingen: M. Niemeyer, 1972a. p. ix-xi.

KUFNER, H. L. The Grouping and Separation of the Germanic Languages. In: COETSEM, F. van; KUFNER, H. L. *Toward a grammar of Proto-Germanic*. Tübingen: M. Niemeyer, 1972b. p. 71-98.

KUHN, H. Besprechung von: E. Schwarz, Goten, Nordgermanen, Angelsachsen. *Zeitschrift für Deutsches Altertum und Deutsche Literatur*, v. 84, n. 2, p. 45-52, 1952.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

MEVES, U. Die Entstehung und frühe Entwicklung der Germanischen Philologie. In: AUROUX, S. *et alii. History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. v. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2001. p. 1286-1294.

MORPURGO DAVIES, A. Historiography and Institutions. In: MORPURGO DAVIES, A. *Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014a. p. 1-23.

MORPURGO DAVIES, A. Friedrich Schlegel and the discovery of Sanskrit. *In: MORPURGO DAVIES, A. Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014b. p. 59-82.

MORPURGO DAVIES, A. Comparative and historical grammar: Rask, Bopp and Grimm. *In: MORPURGO DAVIES, A. Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014c. p. 124-150.

MORPURGO DAVIES, A. Comparative studies and the diffusion of linguistics. *In: MORPURGO DAVIES, A. Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014d. p. 151-189.

MORPURGO DAVIES, A. The neogrammarians and the new beginnings. *In: MORPURGO DAVIES, A. Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014e. p. 226-278.

MORPURGO DAVIES, A. Wilhelm von Humboldt, general linguistics and linguistic typology. *In: MORPURGO DAVIES, A. Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014f. p. 98-123.

MORPURGO DAVIES, A. The old and the new: data collection and data comparison. *In: MORPURGO DAVIES, A. Nineteenth-century linguistics*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014g. p. 24-58.

MURRAY, R. W. The place of historical linguistics in the age of structuralism. *In: AUROUX, S. et alii. History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. v. 3. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2006. p. 2430-2445.

MURRAY, S. O. Theory Groups in Science. *In: MURRAY, S. O. Theory Groups and the Study of Language in North America: A social history*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1994. p. 16-28.

PUTSCHKE, W. Die Dialektologie, ihr Beitrag zur historischen Sprachwissenschaft im 19. Jahrhundert und ihre Kritik am junggrammatischen Programm. *In: AUROUX, S. et alii. History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. v. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2001. p. 1498-1513.

RASK, R. *Undersøgelse om det gamle nordiske eller islandske Sprogs Oprindelse*. Kjöbenhavn: Gyldendal, 1818.

ROBINS, R. H. *A short history of linguistics*. London: Routledge, 1967.

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916.

SCHLEGEL, K. W. F. von. *Über die Sprache und Weisheit der Indier: ein Beitrag zur Begründung der Alterthumskunde*. Heidelberg: Mohr & Zimmer, 1808.

SCHLEICHER, A. *Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen: kurzer Abriss einer Lautlehre der indogermanischen Ursprache, des Altindischen (Sanskrit), Alteranischen (Altbaktrischen), Altgriechischen, Altitalischen (Lateinischen, Umbrischen, Oskischen), Altkeltischen (Altirischen), Altslawischen (Altbulgarischen), Litauischen und Altdeutschen (Gotischen)*. v. 1. Weimar: H. Boehlau, 1861.

SCHLEICHER, A. *Die Deutsche Sprache*. Stuttgart: G. G. Cotta'scher Verlag, 1860.

SCHWARZ, E. *Goten, Nordgermanen, Angelsachsen: Studien zur Ausgliederung der germanischen Sprachen. Mit 16 Abbildungen*. Bern: Francke, 1951.

STEGER, H. "Ernst Schwarz 1895-1983". *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, v. 51, n. 1, p. 1-5, 1984.

STREITBERG, W. A. *Urgermanische Grammatik*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1974 [1896].

SWIGGERS, P. Modelos, Métodos y Problemas en la historiografía de la lingüística. In: ZUMBADO, C. C. (ed.). *Nuevas Aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003. v. 1. Madrid: Arco Libros, 2004. p. 113-146.

TACITUS, C. *Germania*. Translation with Introduction and Commentary by JB Rives, New York: Clarendon Press Oxford University Press, 1999.



VAN COETSEM, F. C. C. Zur Entwicklung der germanischen Grundsprache. *In*: SCHMITT, L. E. *Kurzer Grundriß der germanischen Philologie bis 1500*. Band I. Sprachgeschichte. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1970. p. 1-93.

VERNER, K. Eine ausnahme der ersten lautverschiebung. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der Indogermanischen Sprachen*, v. 23, n. 2. H, p. 97-130, 1877.

As dificuldades de encontrar palavras: entre o som e o significado

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2633>

Marcus Vinicius Borges Oliveira¹

Resumo

A sensação de ausência ou inacessibilidade de uma palavra que desejamos encontrar é referida na literatura científica pela sigla WFD (Word Finding Difficulties), fenômeno presente tanto na normalidade quanto em algumas patologias que impactam o funcionamento da linguagem. O objetivo deste artigo é discutir criticamente a autonomia dos níveis linguísticos a partir de dados emergentes no campo das afasias. A metodologia utilizada compreende a análise microgenética de enunciados produzidos por uma senhora afásica, em contextos dialógicos. Tomando como base a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, a reflexão integra três campos de investigação científica, dentre os quais tem especial relevância a Linguística desenvolvida por Jakobson. Baseamos também na Neuropsicologia Luriana e na Filosofia da Linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Os dados apresentados e analisados deixam entrever, a partir do conceito de indissociabilidade entre som e sentido, a interdependência dos níveis linguísticos e, indo além, da multidimensionalidade presente na rede de enlaces que está subjacente a cada palavra.

Palavras-chave: afasia; linguagem; memória; *tip-of-the-tongue*; *Word Finding Difficulties*.

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil; marcus.oliveira.fono@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7120-4527>

The word finding difficulties: between sound and meaning

Abstract

The sense of absence or inaccessibility of a word we wish to find is referred to in the scientific literature by the acronym WFD (Word Finding Difficulties), a phenomenon present both in normality and in some pathology that impact the functioning of language. This article aims to critically discuss the autonomy of language levels from emerging data in the field of aphasias. The methodology used comprises the microgenetic analysis of statements produced by an aphasic lady in dialogic contexts. Based on the enunciative-discursive neurolinguistics, the reflection integrates three fields of scientific investigation, among which has special relevance the Linguistics developed by Jakobson. We are also based on Lurian Neuropsychology and the Philosophy of Language developed by the Bakhtin Circle. The data presented and analyzed show, from the concept of inseparability between sound and meaning, the interdependence of linguistic levels and, beyond, the multidimensionality present in the network of links that underlies each word.

Keywords: aphasia; language; memory; tip-of-the-tongue; Word Finding Difficulties.

Introdução

A sensação de ausência ou inacessibilidade de uma palavra que desejamos encontrar é referida na literatura neuropsicológica e neurolinguística pela sigla WFD (Word Finding Difficulties), fenômeno que está presente tanto na normalidade quanto em algumas patologias que impactam o funcionamento da linguagem, tais como, a afasia e a demência. Em muitos casos, a sensação de saber a palavra que não vem pode estar presente, fenômeno sintetizado pelo termo Feeling of Knowing (FOK)². Junto com essa sensação, a iminência do aparecimento da palavra pode ser tão forte que nos referimos a esse estado como o da “palavra na ponta-da-língua” ou TOT (Tip-of-the-Tongue).

Mesmo que seja percebida de forma “consciente” pelo sujeito, nem sempre a falta da palavra pode ser resolvida no exato momento da enunciação, sem que se dê a suspensão do tópico discursivo. Frequentemente, essa ausência interrompe o fluxo natural do diálogo, impactando desde aspectos prosódicos – em decorrência de uma quebra na melodia e na cadência da enunciação – até os aspectos pragmático-discursivos. Por vezes, a falta de uma palavra acaba por engajar os outros parceiros na cena enunciativa, tal como se fosse uma espécie de jogo compartilhado em busca da palavra exata.

2 Utilizaremos a siglas WFD, TOT e FOK para nos referirmos aos respectivos fenômenos neste texto sempre que considerarmos desnecessário repeti-los por extenso.

Tal dificuldade pode ser contornada com a produção de outra palavra com sentido semelhante ou pela reelaboração do enunciado por meio de paráfrases, mas isso vai depender de algumas variáveis, como o grau de formalidade da interação ou do gênero discursivo, a relevância da palavra para se chegar ao seu *querer-dizer* e, nas patologias, da severidade do caso. Esses processos ocorrem para que o sujeito possa alcançar a *conclusibilidade* de um intuito de dizer (cf. BAKHTIN, 1997). Todas essas questões, conseqüentemente, influenciam o grau de comprometimento do falante (e também dos interlocutores) para lidar com a necessidade e com a dificuldade de encontrar a palavra “exata”.

Este trabalho tem como base teórica a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, abordagem que tem sido desenvolvida desde a década de 1980, inicialmente com o estudo sobre a linguagem nas afasias, a partir da tese de doutorado de Coudry, que discute os fenômenos linguístico-cognitivos a partir do estudo das afasias. Dentro deste escopo, a presente reflexão integra três campos de investigação científica, dentre os quais tem especial relevância a Linguística desenvolvida por Jakobson. Baseamos também na Neuropsicologia Luriana e na Filosofia da Linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

Esta articulação teórica se faz necessária dadas a complexidade e a amplitude do tema. De acordo com Novaes-Pinto (2009), a dificuldade para encontrar palavras, como conceito, engloba diferentes fenômenos e toma formas diversas quando associada a outros sinais (sintomas) das afasias. Para Souza-Cruz e Boccato (2017), as pesquisas desenvolvidas no âmbito da neurolinguística enunciativo-discursiva refletem como as trocas semântico-lexicais são recorrentes em enunciados de sujeitos com afasia, muitas vezes relacionadas às dificuldade de encontrar palavras. A tal estado podem se relacionar outros fenômenos, tais como, produção de parafasias, assim como a chamada “anomia” – incapacidade de nomeação de objetos e/ou ações, em situações de fala espontânea ou quando eliciados metalinguisticamente.

Ainda que, para o senso comum, essa dificuldade seja relatada como um esquecimento, como algo pertencente ao campo dos estudos sobre a memória, na ciência Linguística o tema tem sido abordado como uma falha no acesso lexical. Parte desta literatura pressupõe a compartimentalização da linguagem entre os níveis linguísticos como realidade psíquica, extrapolando o caráter abstrato do aparato analítico, próprio de modelos neuropsicológicos.

Neste sentido, devemos estar atentos que

[...] não podemos verdadeiramente isolar os elementos, mas tão somente distinguí-los. Se os tratarmos separadamente no processo de análise linguística, deveremos sempre lembrar-nos do caráter artificial de tal separação. Pode-se

estudar o nível morfológico da linguagem fazendo abstração do nível fonológico. Pode-se estudar o nível formal sem referência ao nível semântico, e assim por diante. Mas entendemos que, agindo assim, tudo se passa como no caso de uma filtragem acústica – podem-se excluir, por exemplo, as altas frequências ou, pelo contrário, as baixas frequências – num caso e noutro, sabemos que se trata simplesmente de um método de experimentação científica. (JAKOBSON, 1981, p. 16).

Partindo de outro paradigma de pesquisa, de cunho qualitativo e dialógico, pretendemos demonstrar outros aspectos essenciais da dificuldade de encontrar palavras que não são levados em consideração em protocolos avaliativos nas situações artificiais de testagens em laboratório. A partir de dados emergentes no campo das patologias que impactam a linguagem, mais especificamente da afasia, recolhidos de situações de uso concreto da linguagem, refletiremos criticamente sobre a hierarquização e independência dos níveis linguísticos, principalmente no que diz respeito à separação entre um estágio semântico e outro fonológico, assim como também refletiremos sobre outros aspectos ligados à multidimensionalidade de enlances que estão subjacentes às palavras.

Os modelos de acesso lexical e a hierarquização dos níveis linguísticos

Grande parte dos estudos sobre acesso lexical partem do pressuposto de que o processamento lexical se dá a partir da divisão entre os níveis linguísticos, separados hierarquicamente, conforme podemos ver na citação a seguir:

Como as palavras são acessadas durante produção da linguagem? As teorias sobre a produção da fala concordam em dois pontos fundamentais: (1) as informações de forma semântica, sintática e lexical constituem níveis independentes de representação e (2) esses níveis de representação provavelmente são acessados sequencialmente no curso da produção da linguagem. A visão dominante é que o acesso lexical envolve pelo menos dois estágios distintos de processamento. O primeiro estágio envolve a seleção de uma representação lexical semântica e sintaticamente específica, ou lema; o segundo estágio envolve a seleção da representação léxico-fonológica correspondente ou lexema. (CARAMAZZA, 1997, p. 77, tradução nossa³).

3 No original: "How are words accessed in language production? Theories of speech production are in agreement on two fundamental points: (1) semantic, syntactic, and lexical form informations constitute independent levels of representation, and (2) these levels of representation are probably accessed sequentially in the course of language production. The dominant view is that lexical access involves at least two distinct stages of processing. The first stage involves the selection of a semantically and syntactically specified lexical representation or lemma; the second stage involves the selection of its corresponding lexical-phonological representation or lexeme".

Conforme o autor (1977), neste ponto terminam as concordâncias entre os pesquisadores. Em quase todo o restante, desde a natureza da informação representada em cada estágio ou nível de processamento, o número geral de etapas de processamento, até a maneira pela qual as representações são selecionadas, há discordâncias substanciais entre os modelos. É importante ressaltar que, depois dessas separações, ainda há um série de subdivisões dentro de cada estágio, como, por exemplo, a divisão entre Lema e Lexema como níveis de representação lexical.

Com relação aos estudos das palavras na ponta-da-língua, desde o trabalho seminal de Brown e McNeill (1966), encontramos uma divisão sistemática entre as palavras relacionadas fonologicamente e aquelas relacionadas semanticamente com a palavra-alvo. Os estudos posteriores em que se postulam esses níveis linguísticos como estágios influenciam diretamente a composição de modelos de acesso lexical que partem do pressuposto de que existe uma hierarquia estabelecida na retomada de uma palavra, conforme podemos ver abaixo:

O primeiro processo é um processo de recuperação semântica, pelo qual o falante ativa as informações semânticas apropriadas relevantes para o ato de fala pretendido. O segundo processo é de recuperação fonológica, em que a forma fonológica específica da palavra é acessada. [...] Embora as particularidades do modelo variem, no modelo básico geralmente aceito a retomada semântica vem primeiro, seguida pela retomada fonológica... (SCHWARTZ, 2002, p. 75, tradução nossa⁴).

Entretanto, considerando a ideia da “transmissão de informações” entre níveis linguísticos, hierarquicamente dispostos, um questionamento que podemos fazer é se realmente o acesso se daria em dois momentos, em que o primeiro se refere ao processamento semântico; e o segundo, ao fonológico, e se em algum momento essa ordem se inverteria. Um outro aspecto que deve ser considerado diz respeito à artificialidade de modelos que desconsideram a posição do ouvinte, como se a produção de uma palavra dependesse unicamente do falante e não respondesse a nenhuma pergunta.

Novaes-Pinto (1999, 2013), ao aproximar as ideias do Círculo de Bakhtin para o estudo das afasias, argumenta que, para Bakhtin, tanto a enunciação quanto os enunciados não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir. Ou seja, não se pode compreender a enunciação destituída de uma situação concreta:

4 No original: “The first process is a semantic retrieval process, whereby the speaker activates the appropriate semantic information relevant to the intended speech act. The second process is a phonological retrieval process in which the particular phonological form of the spoken word is specifically accessed. [...] Although the particulars of the model vary, the basic model of semantic retrieval first, followed by phonological retrieval is generally agreed upon”.

Nos cursos de linguística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Ainda para Novaes-Pinto (2009), a concepção de léxico como “lista de palavras” ou “dicionário mental” parece estar subjacente, enquanto modelo, à maioria dos trabalhos sobre memória semântica e sobre acesso lexical, mesmo na atualidade. Esta concepção de léxico “influencia ou limita o modo de entender o seu funcionamento, bem como a intrínseca relação do léxico com outros níveis linguísticos e com os demais processos cognitivos” (NOVAES-PINTO, 2009, p. 25).

Com o objetivo de explicitar o nosso questionamento sobre esses modelos que dissociam os aspectos semânticos dos fonológicos no funcionamento lexical, tendo em vista que estes modelos não correspondem à complexidade do WFD em situações de uso efetivo da linguagem, pretendemos, na próxima seção, tratar do conceito de palavra, que consideramos como central para essa discussão.

O conceito de palavra e sua relação com estudos sobre acesso lexical

Reflexões sobre o conceito de léxico e de palavra, relacionadas aos estudos neurolinguísticos, têm sido realizadas por Novaes-Pinto (2009), quando a autora se remete, dentre outros, aos estudos de Basílio (2004), que afirmam que o léxico abarca elementos que apresentam diferentes facetas: fonológicas, gráficas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas. Conforme observamos na seguinte passagem, o léxico não é um conjunto estático:

Como estamos sempre (re)produzindo e (re)conhecendo novos seres, objetos e relações, precisamos de um sistema dinâmico, capaz de se expandir à medida que se manifesta a necessidade de novas unidades de designação e construção de enunciados. [...] O léxico, portanto, não é apenas um conjunto de palavras. (BASÍLIO, 2004, p. 9).

Para Basílio, o potencial de atuação na formação de palavras não é necessariamente igual à formação concreta de novos itens, isto porque o léxico provê estruturas para “aproveitar qualquer palavra de uma classe para a formação de uma palavra equivalente em outra classe. Assim, todas as palavras de uma classe existiriam virtualmente nas

outras classes. Mas só virtualmente, não na realidade” (BASÍLIO, 2004, p. 11). Este potencial confere dinamismo, considerando que algumas palavras efetivamente virão a existir, enquanto outras existem apenas enquanto potencial para vir a ser.

É relevante perceber, no Curso de Linguística Geral de Saussure, que a lexicologia não tem limites definidos com a morfologia e a sintaxe; estes campos linguísticos são descritos como interpenetrados. De acordo com Nunes (2006), essa interdependência posta por Saussure implica considerar que a divisão em níveis linguísticos é ilusória. O campo lexical, devido à sua natureza interdependente, é um local privilegiado para o estudo das relações entre o som e o significado, da proximidade entre os campos, das contradições, em contraposição ao estudo isolado e hierárquico, postulado nos modelos de acesso lexical da literatura tradicional.

Quanto à definição de palavra, Basílio (2004) nos leva a considerar diversos aspectos que apontam para a complexidade de uma unidade que, apesar de facilmente reconhecida pelos falantes, é de difícil definição. Se, do ponto de vista gráfico, a palavra pode ser definida como uma “sequência de caracteres que aparecem no espaço e/ou pontuação e que corresponde a uma sequência de sons que formam uma palavra na língua” (BASÍLIO, 2004, p. 13), permanece o questionamento do que é “uma palavra da língua”. A autora aponta para a necessidade de considerar aspectos estruturais, da especificidade morfológica, mas também aspectos que dizem respeito ao papel desta unidade na composição dos enunciados, além de outros, como os semânticos e fonológicos. Sendo assim, um dos problemas na definição do que seria uma palavra diz respeito à dificuldade de partir de um domínio preciso e não superposto.

Bakhtin (1997, p. 301) destaca que o léxico da língua é adquirido mediante “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”. De acordo com Bakhtin, toda palavra requer um movimento dialógico, de compreensão responsiva, que não pode prescindir de um outro, que lhe atualize. Para o autor:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Considerando-se que a palavra pode remeter tanto a uma parte quanto ao todo enunciativo, sendo sempre responsiva e dialógica, podemos afirmar que a dificuldade de encontrar uma palavra não se refere somente à procura de uma unidade abstrata, mas de uma unidade de sentido, concretamente ligada ao enunciado.

Para Oliveira (2015), é essencial remeter a natureza dialógica da própria palavra no estudo dos TOTs (assim como do WFD e dos FOK, de maneira geral). O autor retoma a distinção entre *signo* e *senal*, encontrada em Bakhtin (2006), para afirmar que a ausência da palavra, enquanto sinal, não apaga a multidão de fios ideológicos que a compõem como tal, já que, enquanto o signo se caracteriza pelo seu caráter indeterminado e pela sua ductilidade dentro da enunciação, o sinal é reiterável, unívoco.

De acordo com Luria (2001, p. 40), a palavra não somente referencia o objeto ou serve para a comunicação ou o pensamento, mas “consiste em um instrumento poderoso de análise deste mundo. Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível”. O autor também afirma que a interpretação da palavra como um rótulo não é suficiente ou adequada no campo dos estudos psicológicos, dado que a estrutura semântica da palavra é muito mais complexa. Nas palavras do autor:

[...] a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior etc. Sendo assim, a palavra jardim pode evocar involuntariamente as palavras árvores, flores, banco, encontro etc., e a palavra horta, as palavras batata, cebola, pá etc. (LURIA, 2001, p. 45).

Para Luria (2001), cada palavra se situa como um elo de uma rede. Aquele que está numa conversa inibe ou contém toda esta rede de palavras para absorver o significado condizente com a situação e produzir a palavra desejada. Para o autor, o processo de determinação ou percepção de uma palavra deve ser encarado como um processo de escolha dentro de um “campo semântico” involuntariamente evocado. Neste sentido, a dificuldade de recordação de palavras e de denominação dos objetos pode estar relacionada mais com o excesso do que com a falta, ou seja, com a presença simultânea de palavras e conceitos que emergem involuntariamente para o sujeito, no momento da produção da linguagem. No entanto, essa rede que compõe cada palavra não é estritamente linguística. Luria (2001) afirma, a esse respeito, que por trás de cada palavra existem enlaces de naturezas diversas; sonoros, situacionais, afetivos e conceituais. “A palavra é uma rede potencial de enlaces multidimensionais” (LURIA, 2001, p. 82).

Nos estados inibitórios do córtex – como durante o sono, em situações de esgotamento ou em algumas patologias –, a capacidade de seleção de uma palavra, dentro de um mesmo campo associativo se altera, e os enlaces sonoros, situacionais e conceituais podem se tornar iguais, em termos de relevância. Com a seletividade alterada, a rede multidimensional das palavras se evidencia. Vejamos, por exemplo, um relato do mnemonista estudado por A. R. Luria que, talvez devido a sua memória espetacular, tinha um funcionamento diferente quanto à sinestesia presente nas palavras:

O som de uma palavra tem uma forma e uma cor distintas, o significado outra forma e um peso particular, soa diferente... Para chegar na palavra certa no tempo certo, tenho que acomodar tudo isso. Por um lado, este procedimento traz complicações, mas por outro é uma maneira de recordar as palavras. (S, 1934 apud LURIA, 2006, p. 77).

Ainda para o autor (LURIA, 2001), o processo de retomada de uma palavra é complexo e ativo, pois passa por distinguir os sinais importantes e por inibir os não importantes, previamente codificados em matrizes multidimensionais, das quais dependem estruturas modais específicas (visuais, auditivas e tácteis), reunidas em estruturas integrais e dinâmicas.

As afasias, por excelência, dão visibilidade a essa constituição multidimensional dos enlaces, uma vez que podem “dissociar” essas interfaces, revelando aspectos do processo de seleção lexical. Na próxima seção nos aprofundaremos no pensamento de Roman Jakobson, autor que propôs, a partir dos eixos de funcionamento da linguagem⁵, uma forma de estudar a linguagem nas afasias. É importante ressaltar que, de acordo com Akhutina (2013), as ideias de Luria e Vygotsky se conectavam com as reflexões de Jakobson de maneira bilateral, naturalmente produtiva.

As afasias e os eixos de funcionamento da linguagem

De acordo com Coudry (1988), a afasia é uma alteração da linguagem decorrente de perturbações no Sistema Nervoso Central, de natureza focal, em virtude de acidentes vasculares cerebrais, traumatismos cranianos ou tumores. Ainda de acordo com a autora (1988, p. 5), “um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação”. Também de acordo com a autora, a afasia exhibe o funcionamento da linguagem em “câmera lenta”, o que a torna um campo ainda mais privilegiado para compreender o funcionamento da linguagem.

Não se pode falar da contribuição da linguística nos estudos da afasia sem remeter a Jakobson. Para o autor, o estudo da linguagem compreendia tanto a linguagem em ato, quanto em evolução, em estado nascente e também em dissolução. O autor revoluciona o estudo da afasia ao refletir sobre dois eixos de funcionamento da linguagem. O eixo paradigmático está relacionado à seleção das unidades, dentre uma gama de elementos, enquanto o outro eixo, o sintagmático, se refere ao contexto de combinação dos elementos previamente selecionados. Estes eixos também podem contribuir significativamente para a compreensão dos fenômenos relativos às dificuldades de encontrar palavras, principalmente quando consideramos sua interdependência, já que, para que ocorra a

5 Eixos que são referentes às operações propostas por Saussure (2001 [1916]).

combinação, é necessário selecionar e, da mesma forma, toda seleção está subordinada ao contexto da combinação das unidades, que ocorre em todos os níveis linguísticos (JAKOBSON, 1981).

Segundo o autor, nos casos dos indivíduos afásicos, tal relação se caracterizaria pela predominância do funcionamento de um eixo sobre o outro, gerando os distúrbios de similaridade ou de contiguidade (JAKOBSON, 1981). As possibilidades de seleção e de combinação de unidades linguísticas estão correlacionadas, ainda, aos graus de liberdade do falante na produção dos enunciados, conforme vemos na seguinte passagem:

Na combinação de traços distintivos em fonemas, a liberdade individual do que fala é nula; o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem ser utilizadas na língua em questão. A liberdade de combinar fonemas em palavras está circunscrita; está limitada à situação marginal da criação de palavras. Ao formar frases com palavras, o que fala sofre menor coação. E finalmente, na combinação de frases em enunciados, cessa a ação das regras coercitivas da sintaxe, e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados. (JAKOBSON, 1981, p. 39).

Se, por um lado, no que diz respeito à contextura, seja possível substituir uma palavra por outra de sentido semelhante, por outro, o falante tem pouca (ou nenhuma) liberdade para intervir na sua composição interna. Esses princípios de organização lexical podem nos ajudar a compreender tanto a busca incessante pela palavra (e a produção, por exemplo, de parafasias), quanto a desistência da busca, ao longo do processo.

Considerando que “cada signo é constituído de outros signos constituintes e/ou aparece em combinação com outros signos” (JAKOBSON 1981, p. 39), nossa unidade central de análise constitutiva do enunciado – a “palavra” – se dará tanto com relação aos seus elementos constitutivos internos (fonemas e unidades morfossintáticas), quanto com relação ao contexto maior do qual participa – os enunciados.

As dificuldades de encontrar palavras, indo além do som e significado

Diante do que foi exposto, apresentamos, a seguir, dois dados extraídos de episódios dialógicos com uma idosa afásica em que podemos observar não só a dificuldade de encontrar a palavra, mas também as estratégias de que ela lança mão para encontrar as palavras desejadas, revelando indícios do seu processo de busca.

Estes dados são recortes de diálogos que ocorreram na residência de SB, que somente são possíveis devido à relação de convivência entre os sujeitos. Neste caso, especificamente,

acrescenta-se o fato de que BO e SB têm relacionamento familiar e se conhecem há muito tempo, antes de SB se tornar afásica. Por isso mesmo, existe grande conhecimento compartilhado entre ambos, o que também acaba possibilitando que SB atinja, em boa parte das vezes, seu “querer dizer”. SB teve atendimento fonoaudiológico com BO nos anos de 2014 e 2015. O primeiro dado é proveniente de sessão fonoaudiológica com BO, já o segundo dado é um recorte videogravado de uma conversa em que a mesma me atualiza de suas dificuldades com a linguagem, já em 2019. Essas ocorrências ilustram o que entendemos por “dado singular” ou, na terminologia adotada por Coudry (1996), trata-se de um “dado-achado”.

A interpretação destes dados se dá partir do aparato de análise microgenética, ou seja, em uma forma de conhecer que é orientada para as minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como neste caso, de indícios não prototípicos que dão visibilidade ao fenômeno contemplado, na busca de desvelar os processos subjacentes à ausência e ao posterior surgimento das palavras. Como ressalta Goés (2000), essa análise não é micro em relação ao evento em si, mas sim a procura de minúcias indiciais não isoladas, articuladas em uma unidade.

O sujeito SB é uma senhora de 65 anos, afásica, que apresenta constantemente dificuldades de encontrar palavras. No ano de 2008 teve um Acidente Vascular Encefálico. Segundo tomografia computadorizada realizada em 29 de outubro de 2008, teve uma lesão de aspecto isquêmico em território vascular da artéria cerebral média esquerda, que acometeu os lobos temporal, parietal e porção anterior do lobo occipital homolateral. As principais características de sua afasia, de acordo com relatório fonoaudiológico, dizem respeito à anomia, apraxia e alteração no processamento auditivo.

No dia 18 de abril de 2015, SB falava comigo sobre sua irmã, que havia comprado um DVD *pirata* do filme “50 Tons de Cinza”, com uma qualidade muito ruim, que não permitia ver o filme.

Quadro 1. Transcrição de dado registrado em diário

Turno	Sujeitos	Enunciado	Informações contextuais
1	SB	- Olha, esse filme <i>do cinza</i> eu não vi. Eu preferi ver outro filme. Aquele lá de Paris, sabe ?	Fica hesitante...
2	BO	- Sei não, diz aí qual é...	
3	SB	- Ah, porque esse aí que a J. comprou, como é que diz... Do Árabe, sabe ? Olha, eu tenho que falar “do Árabe” porque daí eu lembro do camelo, daí eu chego no Camelô... Minha cabeça é tudo misturado.	J. é irmã de SB. Ri bastante quando diz <i>camelô</i> .

4	BO	- Ah... Ela comprou o DVD pirateado ?	
5	SB	- Pois é. Muito ruim. Eu preferi ver outro filme... daquele... Qual era o nome do gato da M. mesmo ?	M. é esposa de BO.
6	BO	- O gordinho? Era <i>Woody Allen</i> .	
7	SB	- Isso, eu preferi ver <i>Meia Noite em Paris</i> , do Woody Allen.	
8	BO	- E gostou ?	
9	SB	- Adorei. Gosto muito dele.	Balança a cabeça positivamente.

Fonte: Elaboração própria

Logo no início do episódio, quando, ao justificar que não quis ver um filme pirateado pela sua péssima qualidade, SB descreve seu percurso para chegar à palavra “camelô”. Diz que precisa recorrer à palavra “árabe” (turno 3), associada à palavra “camelo”, já que ambas compartilham um mesmo campo semântico de referências sócio-histórico-culturais. Por sua vez, a palavra “camelo” compartilha da mesma composição fonológica de “camelô”, que é a palavra-alvo de SB para se referir ao vendedor de DVDs piratas, exceto pelo posicionamento do acento tônico oxítono nesta última. Retomando Jakobson, a seleção prévia da palavra árabe parece prever semelhança interna entre camelo e camelô.

No trabalho de doutorado (OLIVEIRA, 2015), apresentei um relato de palavra na ponta-da-língua em que um sujeito, sem nenhuma patologia que impacte a linguagem, deseja falar a palavra *cabo-de-guerra*, mas somente se recorda de *queda-de-braço*. Naquele momento, argumentei que as palavras guardavam, entre si, simultaneamente, tanto características fonológicas quanto semânticas, tornando difícil afirmar que tipo de enlace teria provocado o surgimento de uma palavra no lugar da outra, já que ambas são jogos competitivos e envolvem a noção de força, de disputa, ao mesmo tempo que possuem estruturas semelhantes, marcados pelo mesmo padrão silábico e posicionamento das sílabas tônicas, além do fato de que ambas são unidades lexicais compostas por duas palavras, ligadas pela preposição “de” e que possuem, na primeira palavra (*cabo* e *queda*), o mesmo posicionamento das oclusivas.

No dado que estamos analisando agora, não há a mesma percepção de simultaneidade entre a palavra inacessível e a palavra que surgiu no lugar desta, já que a retomada da palavra se dá sucessivamente. No entanto, é interessante refletir que previamente à associação semântica entre árabe e camelo, existe, para o sujeito, o reconhecimento da semelhança sonora entre camelo e camelô, o que nos permite questionar o direcionamento hierárquico proposto nos modelos referidos anteriormente durante a seleção lexical. Temos, assim, um dado que dá visibilidade ao imbricamento de aspectos semânticos

e fonológicos que podem atuar, simultaneamente, tanto na dificuldade de encontrar a palavra, como também no processo de sua solução.

Mas ainda há outro ponto para analisar neste recorte. Embora SB não tenha dito o nome do filme que não viu, recorrendo à palavra cinza (turno 1), para chegar ao nome do filme a que preferiu assistir, remete a uma coincidência entre o nome do gato com o nome do diretor do filme, pois sabe que o animal tem o mesmo nome do diretor. Ou seja, mesmo sem recordar o nome do diretor nem do gato, se recorda que os dois têm o mesmo nome.

No próximo recorte, vamos ampliar as formas de busca de uma palavra a partir da análise de como a própria SB revela que descobriu uma palavra de que necessitava no meio de um encontro com as amigas. No dia 02 de maio de 2019, eu estava conversando com SB sobre as palavras que ela esquece com frequência, quando ela me disse, rindo, que tinha que contar a história do damasco.

Quadro 2. Recorte dialógico de dado videogravado

Turno	Sujeitos	Enunciado	Informações contextuais
1	BO	Conta aí a história do Damasco...	Rindo
2	SB	Damasco foi assim... Eu tava na igreja, Ah! Tinha tido um culto, tal, e a gente começou a falar sobre fruta. Aí eu falei - Ah! eu gosto tanto... Aí quando eu queria falar, aí eu comecei, não... aquela fruta parecida com... Pêssego, mas ela não é pêssego. Que no natal, que no natal, no... perto do natal, ano novo, tem aquela fruta, parece um pêssego mas ela é um pouquinho mais amarela, parece pêssego, assim, doce né? Ama, ama, amadura, que o pêssego fica parecido, mas ela é mais bonita e eu gosto daquela fruta, eu falava com todo mundo: Você não sabe, ninguém sabia, ninguém sabia... Aí, saí, pro cantinho, aí comecei a ver na memória, assim. Passei pelos árabes, como é? Porque agora tenho essa dificuldade. Os árabes, é... Mas é, saiu, da África. Síria fica na...	Faz um gesto com a cabeça de descontentamento Faz o gesto de apontar Refere-se à afasia Faz gesto circular com as mãos
3	BO	Da Síria?	Não entende a pergunta

4	SB	Mas ele... Saiu, engraçado, se você pegar um mapa vou te mostrar, que ele vai... Pelos sírios, pelos árabes, aqueles árabes, não sei quê dos árabes. A minha memória, ela vai, foi direitinho, aquele mar azulzinho... que fica...	Faz um gesto circular, amplo, referindo-se ao espaço do mar
5	BO	Incrível!	
6	<i>SB</i>	Como é que pode um negócio desses, né? Né não, que eu vi... A Síria, aí logo Damasco. Ah, Damasco! Voltei e falei pras meninas: Gente! O nome da fruta era Damasco!	Gargalhando
7	BO		Risos
8	SB	Eu tive de ficar quietinha, porque, o negócio, me dava querendo... saber, saber. Eu fui pra um cantinho assim... A memória, ela... Eu fiquei, esperando né? Ela foi, foi, foi... Aquele azul, aquele mar azul, né? Aquele azul, aí... Síria, Síria! Capital <i>Damasco</i> , pronto! Como é que veio isso, gente?	Estalando os dedos Rindo junto com BO

Fonte: Elaboração própria

No dado anterior, o surgimento de Woody Allen por meio do esquecimento do nome do gato já nos dá a dimensão de que, indo além dos aspectos estritamente linguísticos, SB se utiliza da rede de enlaces subjacentes a cada palavra. Já neste dado, a rede multidimensional de enlaces subjacentes a cada palavra aparece de maneira mais clara, quase como em cenário.

No momento da ausência da palavra, no primeiro enlace – a palavra “pêssego” – tem maior evidência de relação semântica. A depender do interlocutor, esta pista já poderia ser eficiente para eliciar damasco. Contudo, neste caso específico, com a impossibilidade de chegar à palavra desejada, há uma riqueza de detalhes fornecidos por SB sobre a forma da fruta, ainda recorrendo aos interlocutores para chegar até a palavra. Entretanto, ninguém sabia chegar até a palavra a partir das pistas dadas por SB.

Posteriormente, SB sentiu a proximidade da palavra. A sensação de conhecer a palavra (FOK) e a de sua iminência caracterizam o fenômeno conhecido como TOT. SB não chega a dizer que a palavra está na ponta da língua, mas percebe que ela está se aproximando por um caminho que inicialmente não reconhece. SB decide “ir pro cantinho” e ficar “esperando”, até que aquela palavra, nem totalmente lembrada nem totalmente esquecida, apareça.

Considero, neste ponto, importante refletir sobre o imbricamento das funções psicológicas superiores, como proposto por Luria, mais especificamente com respeito à atenção. Para o autor (1981), a atenção é um processo ativo que depende de um funcionamento integrado de todo o cérebro, especialmente nas formas superiores da atenção, que, devido ao seu caráter voluntário, direcional, dependem da possibilidade de reconhecimento seletivo de determinado estímulo, que inclui a inibição de outros desnecessários. Devido à dificuldade de suspender o tópico discursivo com as amigas, SB afastou-se para direcionar sua atenção no processo metalinguístico de busca da palavra.

Durante tal processo, SB refaz um percurso retomando “árabes”, chega a perguntar onde fica a Síria, possivelmente lembrando-se da Ásia. Além de toda a questão perceptual imagética, há ainda elementos ligados à história da palavra “Damasco”, que se relacionam com o percurso imaginado por SB. Destaco a importância de refletir sobre as histórias singulares das palavras tanto na língua, na coletividade, quanto a história da palavra para cada indivíduo. Acho relevante pensar que, quando ouvi essa história desconhecia completamente que a capital da Síria era Damasco, no entanto, para SB, essa associação foi fundamental na retomada da palavra. De acordo com Oliveira (2015, p. 111), cada “palavra tem uma história dentro da língua, memórias que, em certa medida, são comuns aos sujeitos [...]. Por outro lado, há também uma história própria de cada sujeito com a palavra”.

Finalmente, quase de forma eidética, ela visualiza um mar azul e então se recorda de que a capital da Síria é Damasco. Destaco aqui, considerando inclusive que SB remete a um mapa, ao azul associado ao mar Mediterrâneo (turnos 4 e 8), o papel que os elementos visuais prestam no percurso de SB para chegar à palavra. No relato, ela foi contar às amigas qual era a fruta e se impressionou com os (des)caminhos de sua memória: “como pode isso, gente?”.

SB ri do percurso que ela mesmo fez para atingir parte fundamental do seu *querer dizer*. Faz parte do seu cotidiano lidar com diferentes caminhos, indícios. Em outros registros de diário, há momentos em que ela diz que precisa lembrar daquela palavra que parece francesa, que tem no prédio, e de repente diz “*marquise*”. Em outro momento, pergunta qual o nome daquela pedra do “João Bosco” e cantarola a canção que me faz chegar até “*Jade*”. De maneira geral, diz que sente a palavra se aproximando, tenta repetir o nome que às vezes vem e logo desaparece. Por fim, parece que aos poucos foi aprendendo a confiar nas reminiscências multidimensionais das palavras, decidindo como vale a pena buscá-las ou, até mesmo, esperar pelas suas chegadas.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre como a dificuldade de encontrar palavras se constitui em um fenômeno privilegiado para compreendermos nuances do funcionamento semântico-

lexical, tais como, o imbricamento entre os níveis linguísticos durante a seleção de uma determinada palavra. A complexidade deste fenômeno em situações dialógicas concretas, sobretudo com sujeitos afásicos, permite entrever a multidimensionalidade de enlaces que estão subjacentes a cada palavra, conforme podemos perceber por meio da análise microgenética dos dados.

O estudo qualitativo das funções psicológicas superiores é desafiador, no entanto, assumir uma postura que valoriza o conhecimento qualitativo significa ir de encontro à maioria dos estudos contemporâneos, principalmente na área da neurolinguística. Este tipo de estudo tem papel fundamental para discutir possibilidades para além da separação e hierarquização dos níveis linguísticos, considerando que o campo lexical é um lugar em que se entremeiam características sonoras e semânticas (mas não somente estas) da palavra. Por fim, ressalto que a compreensão dos caminhos e estratégias encontrados para retomada (ou abandono) da palavra requerida é importante, sobretudo, na clínica fonoaudiológica que trabalha com as patologias que afetam a linguagem.

REFERÊNCIAS

AKHUTINA, T. V. Roman Jakobson and the Development of Russian Neurolinguistics. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 3/4, p. 129-158, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Ucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COUDRY, M. I. *Diário de Narciso: afasia e discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COUDRY, M. I. O que é o dado em Neurolinguística. In: CASTRO, M. F. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BROWN, R.; MCNEILL, D. The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, v. 5, n. 4, p. 325-337, 1966.

CARAMAZZA, A. How Many Levels of Processing Are There in Lexical Access? *Cognitive Neuropsychology*, v. 14, n. 1, p. 177-208, 1997.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, 2000.

JAKOBSON, R. Dois Aspectos da Linguagem e dois tipos de Afasia. *In: JAKOBSON, R. Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1981.

LURIA, A. R. *A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Ed. Artmed, 2001.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Ed. da USP, 1981.

NOVAES-PINTO, R. C. As contribuições de conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin para a descrição e análise de enunciados de sujeitos com afasias. *In: II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, Cultura, Alteridade: Caderno 2*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

NOVAES-PINTO, R. C. *Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências: inferências para o estudo da organização e do acesso lexical*. Projeto de Pesquisa Individual (CNPq) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NOVAES-PINTO, R. C. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NUNES, M. H. Lexicologia e Lexicografia. *In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI, M. A palavra e a frase*. São Paulo Ed. Pontes, 2006.

OLIVEIRA, M. V. B. *Palavras na Ponta-da-língua: uma abordagem neurolinguística*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. C. Bally e A. Sechehaye (org.). 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2001 [1916].



SCHWARTZ, B. L. *Tip-of-the-tongue states: Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Ney Jersey: LEA: 2002.

SOUZA-CRUZ, T. C.; BOCCATO, D. M. A. Produção de parafasias e paralexias e sua relação com as “Dificuldades de Encontrar Palavras” (Word Finding Difficulties). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 760-773, 2017.

Mulheres-Maravilhas, as Capitãs Contemporâneas?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2692>

Luciane de Paula¹

Luana Maria Gava²

Resumo

Este artigo se propõe a pensar a constituição das super-heroínas Mulher-Maravilha e Capitã Marvel e suas funções sociais no momento sócio-histórico contemporâneo. A fundamentação teórica se calca nas concepções bakhtinianas de dialogia, sujeito, voz social, enunciado e linguagem, bem como em estudos sobre a mulher e sobre super-heróis. O objetivo é entender como a mulher é representada nos dois filmes, o que significa ser super-heroína e, se é possível, de fato, considerar ou não as protagonistas modelos de empoderamento feminino. A hipótese é a de que os sujeitos das obras refletem e refratam vozes sociais sobre ser mulher, com comportamentos que atendem necessidades de mercado e corroboram com estereótipos. Metodologicamente, a proposta utiliza a dialética-dialógica, calcada na construção histórica dos sujeitos, em cotejo com outros enunciados. A justificativa se volta à função social desses ícones.

Palavras-chave: estudos bakhtinianos; mulher; vozes sociais; linguagem; verbivocovisualidade.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; lucianedepaula1@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1727-0376>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; luanagava23@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9616-2746>

Wonder Women, The Contemporary Captains?

Abstract

This article aims to think about the constitution of the superheroes Wonder Woman and Captain Marvel and their social functions in the contemporary socio-historical moment. The theoretical foundation is based on Bakhtinian conceptions of dialogue, subject, social voice, utterance and language, as well as studies on women and superheroes. The goal is to understand how women are portrayed in both movies, what it means to be a superhero, and whether it is possible, in fact, to consider the protagonists as models of female empowerment or not. The hypothesis is that the subjects of the works reflect and refract social voices about being a woman, with behaviors that meet market needs and corroborate with stereotypes. Methodologically, the proposal uses the dialectic-dialogic, based on the historical construction of the subjects, in comparison with other statements. The justification turns to the social function of these icons.

Keywords: bakhtinian studies; woman; social voices; language; verbivocovuality.

Era uma vez uma amazona e uma humana icônicas

Este artigo propõe uma reflexão acerca de dois ícones de empoderamento feminino, dos quadrinhos às telas de cinema: a *Mulher-Maravilha* (2017) e a *Capitã Marvel* (2019). As duas heroínas representam imagens de mulher que servem como inspiração para as meninas e mulheres no mundo todo por salvarem o mundo do mal, de maneiras diferentes: a Mulher-Maravilha (MM), com a ajuda de seu amor, Steve Trevor; e a Capitã Marvel (CM), com o auxílio de seus amigos.

Com as discussões feministas em destaque nessa nova onda contemporânea, as super-heroínas ganharam evidência. Em 2016, a MM aparece em *Batman vs. Superman*, dos estúdios *Warner Bros*, em parceria com a *DC Comics*; no ano seguinte, ela ganha seu primeiro filme solo e este obteve tanto sucesso que já está sendo gravado o segundo filme, com previsão de estreia para 2020. A maior concorrente da *DC*, a *Marvel*, vendo o sucesso de bilheteria de MM, criou a CM, versão feminina do Capitão Marvel, que havia morrido nos quadrinhos e CM também ganhou o primeiro filme solo (o primeiro de uma super-heroína da empresa) em 2019, com possibilidade de continuação.

O objetivo deste trabalho é entender como a mulher é representada nas duas produções fílmicas e se é possível considerá-las ícones de empoderamento feminino ou não. A hipótese é de que elas refletem e refratam vozes sociais sobre o que é ser mulher, muitas vezes, de forma estereotipada, uma vez que criadas numa sociedade patriarcal.

A Análise Dialógica do Discurso fundamenta as reflexões empreendidas. Conceitos como signo ideológico, enunciado, sujeito, voz social, dialogia e linguagem ancoram as análises. O método adotado é a dialética-dialógica, assim denominado por Paula, Figueiredo e Paula (2011) e em consonância com os estudos bakhtinianos, que consideram o cotejo como constitutivo. O procedimento consiste em três etapas, relacionadas entre si: descrição, análise e interpretação dos enunciados.

A importância desta reflexão se justifica pela relevância social das imagens de mulher veiculadas pelas personagens, uma vez que elas saem das telas do cinema e estampam produtos de consumo, viram fantasias infantis, temas de aniversário e servem como inspiração para muitas pessoas. Os valores incutidos nas super-heroínas ultrapassam a ficção e circulam, como ícones de vida. Sendo assim, discutir sobre esse processo é essencial porque as personagens se tornaram modelos de mulher, especialmente a Mulher-Maravilha, com sua imagem veiculada no dia internacional da mulher e sua “personalidade” tomada como embaixadora da ONU no final de outubro de 2016 (“demitida do cargo” dois meses depois por ser criticada por grupos de ativistas do mundo todo), entendida como “símbolo da paz, justiça e igualdade” (sua imagem “seria usada na campanha anual de promoção aos direitos de meninas e mulheres pelo mundo”³). A Capitã Marvel, por sua vez, antes de assumir essa identidade (em 2012), que a consolidou como ícone feminista da cultura pop, passou por diversos nomes e papéis desde o seu nascimento, nos anos 60: Ms. Marvel e Binária, por exemplo. Refletir sobre esses ícones que nós, mulheres, adotamos ou que nos é incutido como poderoso ou não é o que esse artigo pretende fazer.

Estudos bakhtinianos: a fundamentação das reflexões

O Círculo de Bakhtin, formado por componentes de diversas áreas do conhecimento, existiu do início do século XX até 1975. Os três integrantes aos quais temos mais acesso e pautamos nossas reflexões são Volóchinov, Medviédev e Bakhtin. Em geral, seus escritos se voltam à linguagem e a toda a sua complexidade. Mesmo tendo a especificidade da linguagem verbal e, mais particularmente, obras pautadas no discurso romanescos, há diversos momentos e incursões sobre a linguagem de maneira ampla, com observações explícitas sobre a semiose visual e a musical (como ocorre em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Estética da Criação Verbal* e *Problemas da Obra de Dostoiévski*, por exemplo, de maneira mais incisiva).

O Círculo concebe a linguagem como social e histórica, materializada em um enunciado (concreto) situado, produzida por um sujeito em determinado tempo e espaço, repleta de vozes sociais, em um constante diálogo (embate).

3 Fonte: Veja Digital. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/mulher-maravilha-e-cortada-de-cargo-de-embaixadora-da-onu/>. Acesso em: 15 set. 2019.

A definição de signo ideológico é explicitada por Volóchinov, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017) e por Medviédev, n'*O Método Formal nos Estudos Literários* (2012). Volóchinov (2017, p. 92) afirma que tudo que é ideológico possui uma significação representada marcada num signo e é nesse sentido que afirma que “todo signo é ideológico”, pois explica ele que:

[...] qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo; por exemplo, como a encarnação, nesse objeto único, da estagnação e da necessidade da natureza. Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade.

Neste artigo, tomamos a noção de mulher como signo ideológico que reflete e refrata uma ideia de sujeito com valores acerca do ser-mulher. Esse signo é atravessado por vozes sociais que expressam valores axiológicos que, de certa forma, podem constituir nosso tempo e espaço. Diante disso, questionamentos como “O que é ser mulher?” e “o que é ser super-heroína?” são perguntas sem respostas exatas, pois essas concepções variam de acordo com o sujeito que as responde. Aqui, pretendemos refletir acerca dos valores que constituem o ser Mulher-Maravilha e o ser Capitã Marvel, tomados como ícones de empoderamento ou do ser-mulher na contemporaneidade.

Para o caso da heroína da Warner Bros, em parceria com a DC Comics, o adjetivo “maravilha”, que compõe o nome de MM, coaduna com características da personagem, como guerreira, forte, independente, questionadora, subversiva, apaixonada, uma mulher que usa seus poderes para seguir um homem e abre mão de sua vida de amazona em nome do seu amor por Steve Trevor. Nesse sentido, qual seria a diferença dos valores que constituem a ideia de “princesa” como uma mulher frágil, dependente, à espera do “beijo do amor verdadeiro”, submissas, sem vida própria a não ser o casamento com “final feliz”? Da mesma forma, a heroína da Marvel, Carol Danvers, ganha uma patente militar (de capitã) e deixa de ser uma identidade própria ao passar a ser chamada pelo nome da empresa que a criou (Marvel), como versão feminina de um símbolo masculino da empresa e da cultura norte-americana (o Capitão Marvel). Questionamos, nesse caso, o que adianta lutar pela igualdade de gêneros como ela faz, salvar o planeta do mal, mas como símbolo de uma nação super-poderosa, exploradora e militarizada? Essas contradições que compõem os dois sujeitos em questão pautam nossas reflexões. Volóchinov (2017, p. 93) afirma que “as categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo”, então, tudo depende do ponto de vista de que olhamos. O fato de MM e CM serem guerreiras e donas de si, poderosas por um lado, não exclui outras facetas que as constituem como frágeis, de certa forma, ingênuas ou militares, por outro.

O enunciado é, ao mesmo tempo, único/singular, situado e elo na cadeia discursiva. Único porque, mesmo que se repita a mesma palavra várias vezes, ela será diferente a cada momento em que for entoada. Situado porque acontece em determinado tempo e espaço históricos – e essa contextualização deve ser considerada. E elo na cadeia discursiva porque um enunciado nunca está isolado, ele responde a outros, anteriores e futuros, relacionando-se a valores diversos (em concordância ou polêmica, seja aberta ou velada, como reflexo e refração simples ou dupla).

Os enunciados selecionados para este trabalho são respostas geradas pelos filmes das super-heroínas no Brasil, sendo alguns bem recentes e outros criados perto do lançamento do filme (esses foram os critérios metodológicos de delimitação do *corpus*). Contextualizamos quando e onde cada enunciado foi criado, circulou e foi recebido, pois as vozes sociais mudam de acordo com suas condições de produção. Volóchinov (2017, p. 184) afirma que o enunciado surge como resposta a outro anterior e que ele gera outras respostas depois de finalizado: “ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Além disso, todo enunciado “é orientado para ser percebido no contexto da vida científica ou da realidade literária atual, isto é, na formação daquela esfera ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 185).

Para o Círculo, os sujeitos se constituem em sua relação de alteridade. Na relação com o outro, o sujeito se altera e sua identidade se constitui. Por sua vez, Geraldi (2010, p. 289-290) afirma, em *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*, que:

Deste movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente *um* e *mesmo outro* e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

No caso dos sujeitos super-heroínas estudados, a relação de alteridade existente ocorre de diversas formas. No caso por nós estabelecido, procuramos apresentar um vínculo, tanto de uma personagem com a outra, quanto delas com os fãs/*haters*, conforme veremos com os exemplos discutidos.

Quanto ao dialogismo, uma das concepções mais abrangentes e fundamentais dos estudos bakhtinianos consiste na relação (que contempla concordâncias e discordâncias) entre discursos e sujeitos (sempre de linguagem). A interação social provoca embates de vozes sociais consonantes e destoantes. As relações dialógicas acontecem porque os sujeitos possuem posicionamentos axiológicos diferentes e produzem enunciados que respondem uns aos outros. Faraco (2009, p. 66), em seu livro *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, afirma que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

Nos filmes aqui estudados, o dialogismo é peça fundamental. Isso porque as heroínas possuem seus posicionamentos bem marcados e lutam até o fim para defendê-los. Expressam seus valores pela linguagem (verbal, visual e entoativa), de modo que toda e qualquer produção ideológica acontece na e pela linguagem. Ademais, o Círculo de Bakhtin não considera apenas o verbal como linguagem, mas também o visual/imagético e o vocal/musical/sonoro. Paula (2017a, 2017b), que tem seus estudos voltados à produção do Círculo, denominou esse fenômeno como linguagem verbivocovisual⁴. O termo utilizado por ela é extemporâneo às obras bakhtinianas e não aparece utilizado pelo Círculo, pois se trata de uma metáfora advinda da poesia concreta, mas a concepção de linguagem se encontra na obra do Círculo como noção de linguagem.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017), Volóchinov enfatiza a importância da linguagem ao longo de toda a obra. Ela está diretamente ligada ao signo ideológico, pois ele é a realização material da língua. O autor explica que:

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrarão absolutamente nada nela. A consciência apenas pode alojar-se em uma *imagem, palavra, gesto significante* etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98, grifos nossos).

Podemos notar, neste trecho, que as imagens e os gestos, além da palavra, também são considerados como linguagem. Por um lado, Volóchinov (2017, p. 98) defende que “a palavra é o fenômeno ideológico par excellence.”. Por outro lado, explica que “uma palavra não pode transmitir adequadamente uma obra musical ou uma imagem da pintura.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101), e que, mesmo que esses signos ideológicos não possam ser transmitidos pela palavra (verbal), eles precisam dela para se apoiar.

4 A questão da verbivocovisualidade está em desenvolvimento, com alguns resultados já publicados em artigos assinados por Paula, sozinha e com coautores (2017a, 2017b, 2017c, 2019a, 2019b).

Ainda sobre Volóchinov, ele tem um artigo todo dedicado a este assunto, chamado “Que é a linguagem?”, que se encontra no livro *A construção da enunciação e outros ensaios* (2013). Nele, o autor explica a origem da linguagem como um instrumento para a interação social e fala da importância da entoação: “A mais simples expressão de fome: ‘quero comer’, pode ser pronunciada – expressa – somente numa determinada *língua* – ainda que seja a linguagem mímica – e será pronunciada com determinada *entonação*, com uma gesticulação determinada.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 147). Sem a entoação, uma mesma palavra pode significar diversas coisas diferentes, a tal ponto que a dimensão verbal precisa da dimensão vocal para fazer sentido e isso fica claro com a exemplificação dada pelo autor acerca da expressão “Bem”, no ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (Mimeo, s/d). Nesse sentido, para Paula (2017a, 2017b, 2017c, 2019a, 2019b), os estudos bakhtinianos se pautam em três dimensões de linguagem (a verbal, a entoativa/sonora e a visual), presentes em todos os enunciados, com mais ou menos intensidade, mesmo que apenas uma das dimensões esteja materializada de maneira explícita. Nas histórias em quadrinhos, por exemplo, apenas as dimensões verbal e visual se encontram concretizadas, mas a vocal está subentendida, já que as falas das personagens apresentam onomatopeias, exclamações, interrogações e entoações discursivas. Nos filmes, enunciados audiovisuais, a tridimensionalidade da linguagem é explorada ao máximo, dada a síncrese genérica constitutiva do audiovisual.

A defesa de Paula (2017a, 2017b, 2017c, 2019a, 2019b) para a concepção de verbivocovisualidade da linguagem como concepção bakhtiniana se pauta na argumentação utilizada pelo próprio Círculo acerca da “linguagem das linguagens” (o que se encontra explicitado por Volóchinov, 2017, 2013 e s/d; por Bakhtin, 1997 e 2003; e por Medviédev, 2012). Além disso, a estudiosa também considera a produção de outras obras do Círculo, como a relação de *Problemas da obra de Beethoven*, de Volóchinov, publicada em 1926; com *Problemas da Obra de Dostoiévski*, de Bakhtin, de 1929; ambas produzidas em diálogo e tendo como foco noções advindas da música para a linguagem verbal, especificamente romanesca, como ocorre com o conceito de polifonia, por exemplo. Por fim, a pesquisadora considera ainda as materialidades enunciativas como expressões do que tem chamado de verbivocovisualidade. Calcadas nessa perspectiva, os enunciados apresentados neste artigo são analisados não apenas em sua materialidade (verbal, visual, sonora ou sincrética), mas em sua tridimensionalidade verbivocovisual.

A maravilha da mulher-amazona e da mulher-capitã

A Mulher-Maravilha é uma das mais conhecidas super-heroínas de todos os tempos. Ela foi criada em 1941 pela *DC Comics*, mesma empresa que criou Batman e Superman, e ganhou o mundo desde então. Atualmente, sua imagem continua em evidência, principalmente depois de seu aparecimento no filme *Batman vs. Superman* (2016) e do lançamento do seu próprio filme *Mulher-Maravilha* (2017), o primeiro filme solo de uma super-heroína a ganhar tanto reconhecimento ao redor do mundo.

O longa-metragem, produzido pelos estúdios *Warner Bros* em parceria com a *DC Comics*, é bastante semelhante com a primeira aparição da heroína das histórias em quadrinhos (HQs). A narrativa começa com um avião caindo na ilha das amazonas, Themyscira; o homem é salvo por Diana, a Mulher-Maravilha, mas a ilha é invadida pelos alemães que perseguiram Steve Trevor, o homem salvo por MM que revela às amazonas ser um espião norte-americano infiltrado entre os nazistas. Então, um grande conflito acontece: as amazonas vencem, mas têm muitas perdas. A Mulher-Maravilha não aceita a ideia de que o mundo está em guerra e que milhões de inocentes são mortos; ela, então, decide levar Steve de volta para o mundo dos homens e ajudá-lo a salvar o planeta do mal, entendido por ela como algo encomendado pelos deuses.

O filme foi um sucesso, agradou a grande maioria do público e vendeu mais de 820 milhões de dólares em bilheteria, conquistando a posição de super-herói mais lucrativo do ano. A atriz Gal Gadot recebeu elogios por parte da crítica e do público por sua atuação. A seguir, um dos primeiros cartazes do filme:

Figura 1. Cartaz de divulgação do filme Mulher-Maravilha (2017)



Fonte: <https://whyilovemovies.com/home/2017/6/2/wonder-woman-2017>

O cartaz mostra, visualmente, uma mulher ao centro, segurando uma espada e com o rosto no escuro, cortado em sua parte superior, o que impede a identificação da pessoa. A mulher veste um traje vermelho, amarelo e azul, utiliza braceletes nos dois punhos e aparentemente uma bota até os joelhos. Ao fundo, aparece algo semelhante a uma fumaça, com as mesmas cores do uniforme da mulher. Os únicos signos verbais (com a entoação vocal subentendida, uma vez que o texto se encontra impresso) existentes são "Power. Grace. Wisdom. Wonder." [Poder. Elegância. Sabedoria. Maravilha, em tradução livre], e abaixo "Summer 2017", uma indicação de que o filme estrearia no verão de 2017. Não existe nada que indique o nome do filme, porém os elementos verbivocovisuais que compõem o enunciado (especialmente pela vestimenta como caracterização da personagem de rosto indefinido) nos levam a identificar que se trata do filme da Mulher-Maravilha, uma mulher misteriosa (uma vez que não podemos identificar sua identidade pelo corte de seu rosto e por seu corpo estar na sombra), guerreira (característica marcada pela espada e por sabermos que Diana passa a ser considerada, a partir do Arco Novos 52, deusa da guerra, filha de Zeus e Hipólita, logo, princesa das amazonas), prisioneira (característica marcada pelos braceletes, chamados de "braceletes da submissão", típicos das amazonas, anteriormente, escravas de Zeus) e pela roupa (caracterizada pelas cores da bandeira norte-americana).

A personagem é considerada por muitas pessoas um ícone de empoderamento feminino por ser uma amazona, semi-deusa, repleta de super-poderes. Todavia, esse empoderamento pode ser questionado pelas marcas de submissão de sua caracterização corpórea, marcada pelos acessórios braceletes (chamados "braceletes da submissão"), laço (denominado "laço da verdade", usado em relações sadomasoquistas), escudo, tiara; e pelos traços volumosos de seu corpo, extremamente erótico/sexualizado, o que é criticado por muitas ativistas, de diversas associações e de muitos coletivos.

A adjetivação "maravilha" pode se referir tanto aos super-poderes dessa mulher-amazona, o que pode remeter à ideia de uma mulher empoderada, quanto à ideia de submissão, escravidão voluntária, masoquismo (isso aparece nas HQs desde o surgimento da MM de maneira bastante forte) e sexualização de um corpo padronizado compreendido como ideal e, nesse sentido, o adjetivo inculca valores machistas que confirmam padrões patriarcais de comportamento. Essa contradição constitui a MM.

Carol Danvers, a Capitã Marvel, por sua vez, criada no final dos anos 60, passa a ser nomeada por sua patente militar (capitã) e pela empresa que a cria (Marvel), perdendo sua identidade em 2012. Nesse momento, ela passa a ser uma das mais poderosas personagens da Marvel e ganha, depois do sucesso de MM, as telas do cinema, como protagonista da própria história (isso, em 2019) e da história da Marvel, simbolizando uma nova era, uma vez que os Vingadores e o Capitão América encerraram seus trabalhos.

Em seu filme, que se passa na década de 1990, ela faz parte do exército do povo alienígena Kree, em que eles estão em guerra com outro povo alienígena, os Skrulls. A Capitã não consegue se lembrar de seu passado; em certo momento, ela acaba caindo na Terra (precisamente, nos Estados Unidos) e, aos poucos, lembra-se de que aquela era sua terra natal, de que ela era humana e agente da Força Aérea dos Estados Unidos da América. Ela foi atingida por uma explosão de um material alienígena e se tornou superpoderosa. Segue um dos cartazes de divulgação do filme.

Figura 2. Cartaz de divulgação do filme Capitã Marvel (2019)



Fonte: <https://bit.ly/2Mw4gpR>

O cartaz se assemelha em vários aspectos com o da Mulher-Maravilha. Na dimensão visual, as cores predominantes são o vermelho e o azul; ao centro, está a protagonista do filme, que, dessa vez, não está no escuro, ao contrário, está iluminada e identificada. Ela usa um uniforme vermelho, azul e dourado; seus punhos estão cerrados e raios saem

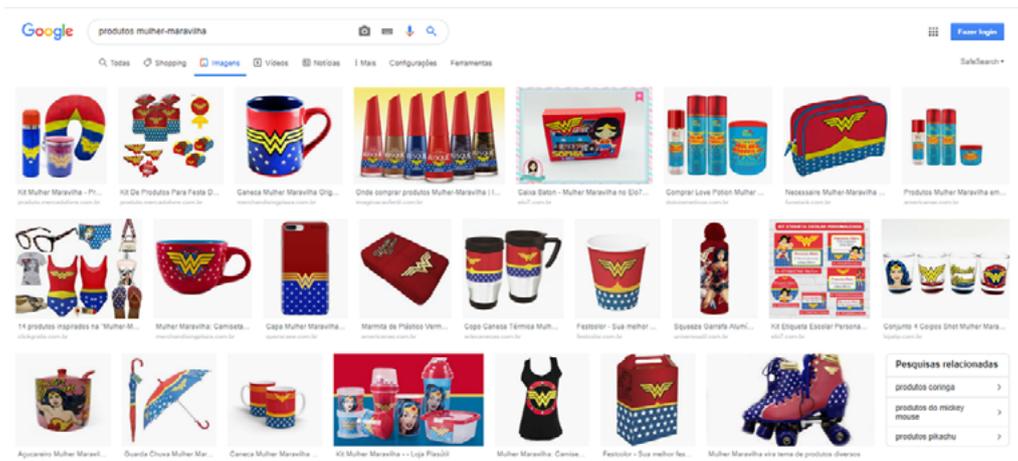
deles. O nome do filme aparece, verbo-vocalmente, na parte inferior do cartaz, assim como a data de estreia. A Capitã está de frente e encara o público (enquanto a Mulher-Maravilha está de perfil, sem que pudéssemos ver seu rosto).

O referido filme superou a bilheteria da Mulher-Maravilha, arrecadando cerca de 1.128 bilhão de dólares. Porém, mesmo tendo mais público no cinema do que a MM, a Capitã não conquistou o coração de muita gente, ainda que também seja considerada um ícone de empoderamento por lutar pela igualdade de gêneros, por seus super-poderes e, diferente da MM, por não se submeter a nada nem a ninguém, aparentemente. A seguir, tentamos explicar o que acontece ao considerarmos as duas personagens e as valorações que representam, inclusive, fora das telas (já que consideramos aqui as obras fílmicas).

Com o surgimento do filme da Capitã Marvel, as comparações com a Mulher-Maravilha foram inevitáveis. Os próprios estúdios que produziram os filmes são concorrentes. Isso gerou muitas respostas da parte do público, uns defendendo a MM, outros a Capitã, como se realmente existisse uma disputa entre elas, que fazem parte de universos distintos. Observamos essas reações dos telespectadores através, principalmente, das redes sociais, nas quais o público explicitou suas opiniões de amor e ódio. Ao observarmos os produtos de consumo que são produzidos com a imagem das super-heroínas, percebemos uma notável diferença.

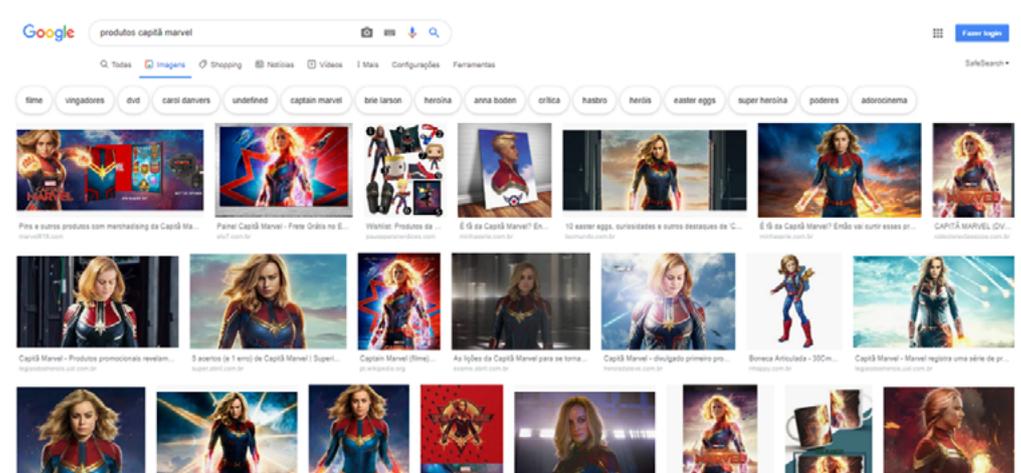
As capturas das imagens foram tiradas de uma pesquisa no Google Imagens com as frases: “produtos Mulher-Maravilha” e “produtos Capitã Marvel”. O *site* não estava conectado com nenhuma conta, para que os resultados não fossem alterados. Na Figura 3, observamos que existe uma imensa variedade de produtos da MM, desde esmaltes, canecas, copos, até patins, utensílios de cozinha, guarda-chuva etc. Já na Figura 4, os resultados não são tão variados assim, pois vemos algumas canecas, bonecas, quadros, mas a maioria das imagens é da própria Capitã Marvel, não de seus produtos.

Figura 3. Produtos da Mulher-Maravilha



Fonte: <https://bit.ly/2Udjvix>

Figura 4. Produtos da Capitã Marvel



Fonte: <https://bit.ly/2BCOmYv>

Percebemos, pelas imagens, que a figura da Mulher-Maravilha é muito mais explorada/comercializada do que a da Capitã Marvel, e se isso acontece é porque ela também vende mais, é mais rentável aos produtores do que a heroína da Marvel. Isso pode ocorrer pelo fato de a Capitã Marvel estar em evidência há menos tempo do que a Mulher-Maravilha, mas não podemos afirmar com precisão. De todo modo, sabemos que a CM vem sendo muito criticada pelo público desde sua estreia no cinema. Muitos não gostaram da escolha da atriz Brie Larson como intérprete da heroína por não a considerarem “bonita” ou “gostosa” o suficiente (o que nos remete à sexualização e à padronização do corpo da mulher como uma espécie de condição para que ela seja considerada uma super-

heroína) ou por acharem que a personagem é muito “séria” e pouco simpática (o que remete ao valor de que uma mulher super-heroína deve ser sorridente, receptiva, gentil etc. para ser atraente).

A figura que segue mostra uma publicação no *Facebook* oficial da Marvel no Brasil com imagem e comentários (verbo-vocais) dos fãs/*haters*.

Figura 5. Publicação do Facebook sobre a Capitã Marvel



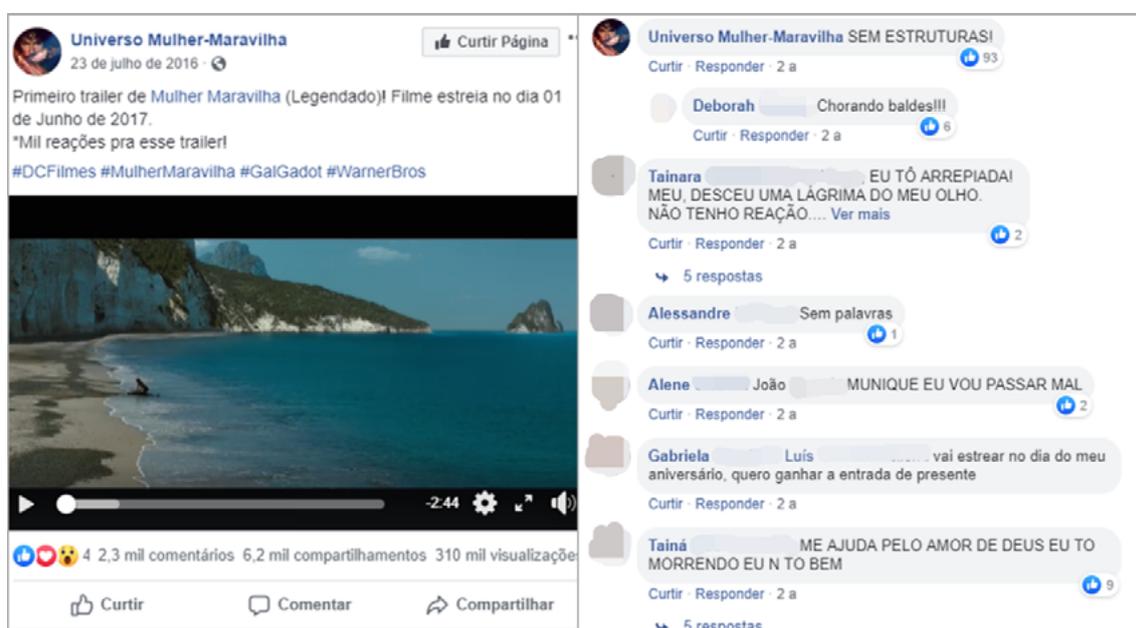
Fonte: <https://bit.ly/306Kn02>

A publicação foi criada em 20 de fevereiro de 2019, pouco antes de o filme estrear. Trata-se de um vídeo (enunciado materialmente verbivocovisual) de poucos segundos de apresentação da super-heroína. A legenda (verbal) da publicação é: “Humana. Está chegando a hora de conhecer todos os lados da maior heroína do cinema”. O fato de ela ser humana ganha destaque, mas o de que ela é a maior heroína do cinema incomoda muito o público, em especial, o masculino (atentemo-nos para o fato de que a maioria maciça das postagens que criticam a atriz e a Marvel foi feita por homens, que colocam como “defeitos” da atriz o seu corpo e o fato de ser feminista). A publicação conta

com cerca de mil e oitocentos comentários, os que ganham maior relevância são os que recebem um maior número de “reações”, uma ferramenta do Facebook. A maioria é desfavorável ao filme e compara a Capitã Marvel com a Mulher-Maravilha, tal como esse, em tom de sarcasmo: “Maior Heroína do cinema? Não sabia que a Marvel estava produzindo os filmes da Mulher-Maravilha”.

Se compararmos essa publicação com uma da MM, parecida em número de visualizações e comentários, veremos que não acontece a mesma coisa:

Figura 6. Publicação do Facebook sobre a Mulher-Maravilha



Fonte: <https://bit.ly/30dleKS>

O vídeo foi publicado pela página *Universo Mulher-Maravilha*, em 23 de julho de 2016 e divulga o primeiro *trailer* do filme. Os comentários, diferentemente dos anteriores, são todos de mulheres e elogiosos ao filme e à super-heroína. A impressão é de que a Mulher-Maravilha serve de inspiração para as mulheres, mas a Capitã Marvel não, mesmo ela sendo mais forte do que a heroína amazona, não ter deixado seu lar, família e amigas depois de ter conhecido um homem, como a Diana fez.

A questão amorosa, talvez, romantize e remeta a um padrão valorado positivamente ao longo da história, com animações de princesas e comédias românticas. Isso fica muito evidente quando pensamos no final do filme, em que MM desperta seu verdadeiro poder e derrota o inimigo quando vê seu amado morrer e, em seguida, se autoexila, escondendo

sua identidade ao se sentir sem mais função, dada a morte de Trevor. De certa forma, isso confirma a ideia de que a super-heroína tem sua imagem de empoderamento atrelada à figura masculina. Esse arquétipo da mulher que deixa tudo, até mesmo seus poderes, para seguir um homem ainda é, mesmo hoje, na contemporaneidade, em pleno século XXI, muito forte. Se considerarmos a onda conversadora e tradicional que tem aplacado o mundo todo, então, isso fica ainda mais latente, em especial, advindo de discursos de instituições religiosas, que se colocam contrárias ao feminismo, à emancipação e ao empoderamento da mulher, tentando circunscrevê-la ao ambiente doméstico e à função de “primeira-dama”, aquela que segue o homem, como faz a Mulher-Maravilha, colocando-se em segundo plano; jamais como protagonista da cena, como ocorre com a Capitã Marvel, que se rebela em nome de sua autonomia, voltada às suas raízes.

Considerações finais

Ao final desta pequena demonstração das respostas geradas pelos filmes *Mulher-Maravilha* (2017) e *Capitã Marvel* (2019), consideramos que a hipótese de que as super-heroínas refletem e refratam vozes sociais sobre o que é ser mulher em nosso tempo e lugar históricos se confirma. As respostas mostram como existem posicionamentos diferentes sobre o mesmo signo ideológico, a depender, conforme ficou nítido pelos comentários, do gênero. As valorações acerca do que significa ser uma super-heroína ainda se confundem ou, no mínimo, remetem à ideia de princesa e se pautam em características que subjogam a mulher, reduzindo-a a seu corpo (sexualizado, erotizado, correspondente a determinado padrão de beleza) e comportamento (tipicamente dócil – sorridente, receptivo, gentil, passivo).

Assim, o empoderamento de suas personalidades, marcado por seus super-poderes, fica em segundo plano ou passa a ser pretexto de reconfiguração de um modelo de mulher que permanece submisso ao homem, sem vida autônoma própria, pois um ícone de negação de seu ser e de sua história, especialmente ao que tange à Mulher-Maravilha que, muitas vezes, reforça estereótipos da “mulher ideal”. Ela pode ser “poderosa”, mas deve ser “elegante”, é “sábia”, mas sua “maravilha” está no corpo tão criticado e questionado pelo público masculino da Capitã Marvel, inclusive, com a competência da atriz sendo posta à prova com argumentos que nada têm a ver com a interpretação de seu papel, mas sim pelo fato de ser feminista. De fato, há uma mistura de valores que influencia na composição da valoração acerca do que é ser mulher.

Enquanto a MM deixa a ilha das amazonas para levar Steve Trevor de volta à Terra, em nome do amor, tanto por Steve, quanto pelos Estados Unidos; a Capitã Marvel não possui um par romântico (ao menos, não por enquanto). Ela não faz questão de parecer elegante e sexy, apenas deseja salvar o mundo de uma invasão alienígena. Seu uniforme é um macacão comprido nos braços e nas pernas, que mais parece uma armadura, enquanto o da Mulher-Maravilha é um bustiê vermelho apertado e uma minissaia. Os valores

apresentados pela Capitã Marvel não são tão aceitáveis para o público (tanto masculino quanto feminino) como os da Mulher-Maravilha, de tal modo que, por isso, as mulheres se identificam e se autodefinem MMs ao invés de Capitãs. Efetivamente, ainda estamos diante do patriarcado com seus valores ressignificados.

A imagem da Mulher-Maravilha exerce maior influência sobre o comportamento das mulheres/meninas atuais (o que se expressa pelo número de produtos que recebem sua imagem). A Mulher-Maravilha existe desde 1941 e se tornou a maior super-heroína das HQs e do cinema. Por sua vez, a Capitã Marvel teve sua primeira aparição em 1968 e nunca alcançou tanta aceitação. Não podemos nos esquecer da função icônica dos super-heróis em geral, assim como o quanto dependem do mercado, como figuras massivas que são. Esses sujeitos femininos (MM e CM) são construídos e alterados na sua relação com o outro (*fãs/haters*), a partir do mercado e esse movimento é constante. As duas super-heroínas continuarão a inspirar (ou não) milhares de mulheres e meninas pelo mundo e irão gerar muitas outras respostas na cadeia discursiva, de maneira ressignificada, com valorações ambivalentes e contraditórias.

As Mulheres-Maravilhas, hoje, são Capitãs Contemporâneas que aliam empoderamento, autonomia, independência e liberdade para terem o corpo que quiserem, fazer o que bem entenderem, com ou sem um par romântico, mas sempre acompanhadas de seus círculos de amizade (seja de super-heróis seja de humanos). Que nossas maravilhas sejam aquelas que quisermos, com liberdade de sermos o que e como for, sem patentes, com nomes/identidades e vozes próprias. Super-heroínas reais, cotidianamente em luta, sem precisar de modelos a serem seguidos. E que assim possamos ser vistas, sem julgamentos por nossos corpos ou comportamentos, aceitas como somos, como seres humanos que não precisam provar seu valor todo o tempo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV). *Discurso na vida, discurso na arte*. Mimeo (traduzido para fins acadêmicos da versão inglesa), sem referência.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Rio de Janeiro: 34, 2018.

BAKHTIN, M. M. *Gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Rio de Janeiro: 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Rio de Janeiro: 34, 2012.

- BAKHTIN, M. M. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009a.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009b.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2001.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.
- MEDVIEDEV, P. N. *Método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.
- PAULA, L. de. *Verbivocovisualidade: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem*. Projeto de Pesquisa em andamento. UNESP, 2017a.
- PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). *Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo*. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017b. p. 287-314.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. "O marxismo no/do Círculo de Bakhtin". In: PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. *Slovo* – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos. Curitiba: Appris, 2011. p. 79-98.

PAULA, L. de; OLIVEIRA, F. A. A. de. O signo "resistência" nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil. *Revista ENTRELETRAS* (Araguaína), v. 10, n. 2, p. 350-371, jul./dez. 2019b.

PAULA, L. de; SERNI, Nicole Mioni. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raido*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507>. Acesso em: 17 jul. 2017c.

PAULA, L. de; SILVA, T. N. Nerve à flor da linguagem: arte e vida em jogo dialógico. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 38-57, maio/ago. 2019a.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: concepções em construção*. v. 4, Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. v. 3, Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. v. 2, Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. v. 1, Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VOLÓCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Rio de Janeiro: 34, 2017.

Letramentos acadêmicos, a paráfrase e o plágio: a produção de resenha por alunos de graduação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2562>

Hélio Rodrigues Júnior¹
Hélio da Guia Alves Junior²

Resumo

O presente artigo discute a paráfrase e o plágio na perspectiva dos letramentos acadêmicos nos cursos de graduação em Educação Física, Letras e Pedagogia. Com a recorrência de situações em que, por má compreensão da paráfrase ou letramento precário, os estudantes elaboram construções textuais que podem ser tomadas como plágio, surge a problematização que norteia esta pesquisa: em que medida a paráfrase revela, de fato, uma autoria intertextual ou, ainda, marcas de plágio, comprometendo o letramento acadêmico? Desta forma, o objetivo geral é compreender algumas dificuldades de alunos na produção escrita na universidade. Recorremos aos postulados de Faraco e Tezza (2011); Fiad (2011); Fischer (2010); Fischer e Pelandré (2010); Kleiman (2005, 2007); Koch (2000); Koch, Bentes e Cavalcante (2007); Lea e Street (1998); Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004); Motta-Roth e Hendges (2010); Soares (2004).

Palavras-chave: letramento acadêmico; resenha; plágio.

1 Faculdade de São Vicente (UNIBR), São Vicente, São Paulo, Brasil;
h-rodrigues-junior@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-5385-6393>

2 Faculdade de São Vicente (UNIBR), São Vicente, São Paulo, Brasil;
hdg.jr@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>

Academic literacies, paraphrase and plagiarism: the production of reviews by undergraduate students

Abstract

This article discusses paraphrase and plagiarism from the perspective of academic literacies in undergraduate courses in Physical Education, Language and Pedagogy. With the recurrence of situations in which, due to misunderstanding of paraphrase or poor literacy, students elaborate textual constructions that can be taken as plagiarism, the following question arises: to what extent does paraphrase reveal, in fact, an intertextual authorship or marks of plagiarism, compromising the academic literacy? Thus, the general objective is to understand some difficulties of students in the written production in the university. We use the postulates of Kleiman (2005, 2007), Soares (2004) Faraco and Tezza (2011), Fiad (2011), Motta-Roth and Hendges (2010), Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) and Koch, Bentes, and Cavalcante (2007).

Keywords: academic literacy; review; plagiarism.

Considerações iniciais

Este trabalho trata da paráfrase e do plágio na perspectiva dos letramentos acadêmicos nos cursos de graduação em Educação Física, Letras e Pedagogia. Deparamo-nos com situações em que, por falta de compreensão da ideia de citação ou intimidade com a escrita, os alunos incorrem em construções textuais cujo conteúdo pode ser compreendido como plágio. Por consequência, motivamo-nos a olhar as paráfrases presentes nas produções dos estudantes, identificando até que ponto esses intertextos podem ser considerados como uma cópia implícita do texto de um terceiro ou um novo entretecido constituído a partir das interações com a produção do outro.

Partimos do seguinte questionamento: em que medida a paráfrase revela, de fato, uma autoria intertextual ou, ainda, marcas de plágio, comprometendo o letramento acadêmico? Logo, nosso objetivo geral é compreender algumas dificuldades de alunos na produção escrita da universidade. Os específicos são: (i) estudar os letramentos acadêmicos; (ii) relacionar a paráfrase e o plágio à produção intertextual da resenha; (iii) refletir e propor caminhos para o desenvolvimento da produção textual acadêmica.

Recorremos aos postulados de letramentos de Kleiman (2005, 2007), Soares (2004) e baseamo-nos nos estudos sobre os letramentos acadêmicos de Faraco e Tezza (2011), Fiad (2011), Fischer (2010), Fischer e Pelandré (2010), Lea e Street (1998), Motta-Roth e Hendges (2010); a resenha de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004); a intertextualidade de Koch (2000) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e o plágio de Schneider (1990).

O corp us foi constituído por resenhas obtidas nas produ es finais semestrais dos alunos da disciplina de Filosofia da Ciência e Pensamento Crítico dos cursos de licenciatura em Educa o Física, Letras e Pedagogia. Essas produ es textuais foram elaboradas com o objetivo de expor, de forma estruturada, o posicionamento crítico dos alunos em rela o a ideias apresentadas por terceiros. Ao analisarmos 5 produ es escritas, escolhidas aleatoriamente, levantamos a produ o intertextual da paráfrase e as marcas do plágio no texto.

Concluímos que os alunos, conscientemente ou não, recorrem ao plágio na produ o da paráfrase e que há alunos cuja m  compreensão da ideia de plágio contribuiu para o prejuízo do próprio letramento acadêmico. Por fim, com o intuito de minimizar a ocorrência desses eventos, propomos o Laboratório de Texto como política institucional.

Algumas considera es sobre os letramentos acadêmicos

Para situarmos os letramentos acadêmicos, partimos do conceito de letramento de Soares (2004, p. 106) ao afirmar que

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando   aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avalia o.

A autora enfatiza a visão do letramento, no singular, como um fenômeno social e relacionado aos contextos de uso em que a língua escrita se inscreve. Não   o caso de entendermos o letramento como sinônimo de alfabetismo, circunscrito   esfera escolar.

Nesses termos, Kleiman (2005, 2006 e 2007) compreende essa atividade como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O letramento aqui   destinado a desenvolver no sujeito uma autonomia do conhecimento da língua.

A no o de letramento, logo,   levada   pluralidade – letramentos – uma vez que a escrita   usada em diversos lugares com vistas   intera o do sujeito com o mundo, inclusive práticas de escritas que a escola desvaloriza como aquelas das redes sociais, das múltiplas linguagens da internet – os multiletramentos.

Nessa perspectiva dos letramentos como práticas sociais e influenciados pelos estudos de Lea e Street (1998), focamos o contexto da escrita na universidade e suas práticas específicas, denominada letramentos acadêmicos.

Os autores propõem três modelos em que abordam as várias e diferentes práticas de letramento na universidade. São eles: (i) modelo das habilidades – o aluno aprende e desenvolve habilidades na universidade e as transfere para as situações de leitura e de escrita, não considerando o que desenvolveu na escola, por exemplo. Se ele apresenta dificuldades ao ler e escrever, é considerado como um aluno deficitário. O problema está no aluno. (ii) modelo da socialização acadêmica – há uma preocupação com a falta de conhecimentos que o aluno traz sobre as práticas de leitura e de escrita da universidade e, logo, o professor fica com a responsabilidade de ensinar as leituras e as escritas valorizadas na esfera acadêmica. A solução está no professor. (iii) modelo do letramento acadêmico – as práticas de leitura e de escrita têm um valor na universidade e precisam ser compreendidas pelos envolvidos, implicando relações de poder entre os sujeitos. A noção de identidade e a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento vêm à tona. As perspectivas etnográficas se envolvem com o contexto acadêmico, isto é, aluno e professor, juntos, lidam com a linguagem (LEA; STREET, 1998).

Por sua própria configuração transformadora, o modelo de letramento acadêmico é, portanto, o mais discutido e assumido nas práticas da leitura e da escrita, atualmente, na universidade.

No Brasil, Fiad (2011, 2013) desenvolve pesquisas que visam a desconstruir a tese de que os estudantes chegam à universidade sem saber escrever, questionando a visão de escrita que subjaz a essa crença – escrita como uma habilidade genérica, absoluta e aplicável a qualquer contexto. Segundo a autora,

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos. (FIAD, 2013, p. 471).

Com isso, podemos alargar a compreensão de que os letramentos acadêmicos em contexto brasileiro já se situam na perspectiva etnográfica aliada a uma perspectiva dialógica como uma possibilidade de construir uma articulação entre o texto e o contexto na abordagem da escrita na universidade. É o que encontramos nos trabalhos de Fischer (2010) e Fischer e Pelandré (2010) ao articularem os estudos dos letramentos acadêmicos com a abordagem bakhtiniana de entendimento da linguagem, levando em consideração que a concepção dialógica da linguagem é o que encaminha a escrita em situações de letramentos acadêmicos.

Para tanto, Faraco e Tezza (2011) produzem um livro didático, na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, que propõe um trabalho com a escrita na universidade acompanhado de discussões discursivas que propiciam ao aluno uma aprendizagem à luz das múltiplas linguagens sociais que o circundam. Nas palavras dos autores, o livro tem como objetivo principal “oferecer uma abordagem inovadora da produção de textos e da língua padrão” (FARACO; TEZZA, 2011, p. 7).

Nessa esteira, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 10) criam material didático que tem como objetivo “oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos no contexto de pesquisa comumente experimentado na universidade”.

Refutamos concepções tradicionais de ensino assentadas em modelos autônomos, monológicos e optamos pela construção de alternativas em que o dialogismo passa a ser revestido como o objetivo a ser percorrido nas práticas de letramentos na universidade. Assim, a planificação textual dos gêneros que circulam na universidade se constitui a favor da adequação da linguagem, do contexto de produção e de publicação, dos efeitos de sentido pretendidos na situação comunicativa.

A paráfrase, a intertextualidade e o plágio

Nas práticas dos letramentos acadêmicos, a paráfrase é uma atividade recorrente. Para Fuchs (1982), a paráfrase é a equivalência formal entre frases, considerando a manutenção da verdade do enunciado, organizada a partir de postulados lógicos; a paráfrase se constitui por meio dos significados entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo, ambos entrelaçados por uma relação sinonímica; a paráfrase é uma atividade de reformulação do que foi posto, podendo variar de acordo com o contexto de produção.

A autora, por outras palavras, reforça que a paráfrase, com base na lógica, constitui-se por equivalência, uma vez que compartilha aspectos em comum, como as relações sintáticas, para a manutenção do mesmo sentido. A paráfrase também se estabelece na partida de uma ideia principal em que se anexam ideias secundárias por meio do sinônimo. Porém, a sinonímia não é suficiente para a garantia da manutenção do significado, já que a identidade referencial deve ser assegurada não só pelo novo referente, mas, também, pelo sentido de base que deve ser idêntico.

Destacamos que Fuchs (1982) levanta a problemática de que a parafrasagem promovida pela equivalência dada pela sinonímia semântica limita-se à ordem dos enunciados, renunciando à percepção de que promove uma relação atualizada do discurso. Trata-se de abordar a paráfrase, no plano do discurso, como atividade de reformulação em que o conteúdo é restaurado em um novo texto.

Sendo assim, a paráfrase é uma ocorrência de intertextualidade. A intertextualidade é um dos fatores de textualidade. Sobre a intertextualidade, Koch (2000, p. 46) comenta:

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

Isso significa que, ao escrever o texto, o locutor recorre a experiências anteriores de sua vida, retomando-as na produção, citando explicitamente, ou não, essas ocorrências. Logo, a intertextualidade pode ser implícita ou explícita.

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto, ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados (“Como diz o povo...”, “Segundo os antigos...”). É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções; em textos argumentativos, quando se emprega o recurso à autoridade (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Chamamos a atenção de que as interconexões no texto devem ficar claras e com as devidas fontes referenciadas. Caso contrário, podemos incorrer num furto intelectual, no plágio.

Segundo Schneider (1990, p. 47-48),

O plágio designa um comportamento refletido que visa o emprego dos esforços alheios e a apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho. [...] o plágio se distingue da criptomnésia, esquecimento inconsciente das fontes, ou da influência involuntária, pelo caráter consciente do empréstimo e da omissão das fontes. É desonesto plagiar. O plagiário sabe que o que faz não se faz.

Evidenciamos que o plágio tira o reconhecimento daquele que tem a autoria do trabalho, ou seja, a autoridade de quem escreve, de quem realiza a atividade. Isto traz danos na constituição da identidade de autoria do texto, cala a voz de quem é retomado no texto.

A produção de resenha na graduação: uma questão de paráfrase ou de plágio

O contexto da pesquisa se dá no primeiro semestre de 2019, em uma faculdade privada localizada no litoral de São Paulo, com os alunos dos cursos de licenciatura em Educação

Física (n. 47), Letras (n. 38) e Pedagogia (n. 65), no escopo da disciplina de Filosofia da Ciência e Pensamento Crítico, em que solicitamos aos alunos organizados em grupo, como uma das atividades de avaliação, a produção coletiva de uma resenha.

Compreendemos a resenha como

[...] um gênero que pode ser chamado por outros nomes, como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam tragam informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como, por exemplo, sobre o seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc., e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14).

Em um primeiro momento, a fim de subsidiar o norteamto teórico do presente artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica que forneceu o embasamento necessário para o desfecho da pesquisa quantiquantitativa (CHIZZOTTI, 2003) que resultou nas análises do cópuz.

No total, participaram 150 alunos, os quais se dividiram em grupos com até cinco membros, produzindo coletivamente um total de 41 resenhas obtidas em suas produções finais semestrais da disciplina mencionada.

Essas produções textuais foram elaboradas com o objetivo de expor, de forma estruturada, o posicionamento crítico dos alunos em relação a ideias apresentadas por terceiros em livros escolhidos por eles, depois de os terem lido e debatido a respeito, contrastando as percepções individuais de cada integrante do grupo com os demais.

Da amostra geral, 5 produções escritas foram escolhidas aleatoriamente para constituir o cópuz do trabalho. Analisamos as marcas de plágio no texto, entendidas como evidências de “emprego dos esforços alheios e a apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho” (SCHNEIDER, 1990, p. 47) e a produção intertextual da paráfrase, compreendida como um exercício de interpretação e reformulação de um texto-fonte, que dá origem a um novo enunciado (FUCHS, 1982).

Análise do cópuz

Os quadros a seguir representam as transcrições dos fragmentos analisados, as quais preservam o conteúdo sem alterações ortográficas ou sintáticas. O texto está disposto nas linhas de acordo com sua presença no excerto original. Na sequência, vêm as análises da produção intertextual da paráfrase e as marcas de plágio.

Quadro 1. Fragmento de resenha da amostra

1	Os países que eliminaram a simpatia pela pobreza, presente em nossa
2	cultura até hoje não o fizeram graças à intervenção estatal, mas pela prática de
3	uma economia livre, baseada na valorização do trabalho, apreço aos bem-
4	-sucedidos, no reconhecimento da legitimidade do lucro, enfim, valores todos
5	contrários aos que foram legados à força pela inquisição. "Num ambiente em que
6	a Igreja prometia salvar as almas e o Estado prometia salvar os homens, os
7	Brasileiros foram ensinados a acreditar que deveriam ser auxiliados por algum tipo
8	de autoridade, política ou religiosa" (GARSCHAGEN, 2018, 53).

Fonte: Elaboração própria

Produção intertextual da paráfrase: o texto apresenta uma citação direta demarcada por aspas e com as devidas referências (l. 5 – 8). Há marcas de intertextualidade explícita (l. 5 – 8) e implícita (l. 1 – 5). Marcas do plágio no texto: há a presença explícita de discurso de um terceiro, a qual contém as indicações de autoria adequadas (l. 1 – 5), porém, ainda falta a presença da abreviação de página “p.”, conforme exigem as normas técnicas. Na paráfrase, como é de se esperar, há a presença implícita do discurso de outro autor (l. 1 – 5).

Entre as linhas 1 e 5, notamos linguagem e seleção lexical diferentes das que o aluno costuma empregar no cotidiano, mas não há indicação explícita de intertextualidade ou de autoria. Dizer a quem pertence a ideia na continuação do texto com a citação direta não exclui a omissão de autoria no início do fragmento, já que um leitor menos atento provavelmente o assumiria como texto do aluno. Portanto, caracterizamos a presença de plágio, pois há uma apropriação da produção de um terceiro sem os devidos créditos. Do ponto de vista do letramento acadêmico, tentando identificar as fragilidades de formação do aluno, excluindo, portanto, a possível intenção de plagiar o autor, podemos perceber a provável má compreensão do uso dos meios adequados para a realização da paráfrase, resultando em uma produção comprometida. Por um lado, reconhecemos a gravidade do plágio e, por outro, destacamos que o professor é levado a proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências com vistas à superação de quaisquer dificuldades com a escrita acadêmica e com vistas à erradicação do plágio.

Quadro 2. Fragmento de resenha da amostra

1	O princípio republicano, diferente da monarquia, não encontra poder na pessoa de
2	um só, como pode, às vezes, parecer no presidencialismo. Primeiro, porque as
3	funções do Estado são separadas em legislativa, executiva e judiciária; segundo
4	porque o Presidente da República exerce mandato e conforme dispõe a Carta
5	Política brasileira, de 4 em 4 anos há eleições; ele é escolhido.
6	Desde 1889 nosso País já teve diferentes repúblicas iniciando-se com a velha ou
7	república da espada (1889-1930); república nova ou era Vargas (1930-1945);
8	república contemporânea de 1945 até os dias atuais.

Fonte: Elaboração própria

Produção intertextual da paráfrase: o texto não apresenta citações. Não há marcas de intertextualidade. Marcas do plágio no texto: há a ocorrência evidente de discurso de um terceiro, a qual não traz indicações de autoria (l. 1 – 8). A seleção lexical e o estilo de escrita rompem completamente com os adotados no restante da resenha.

Tendo em vista que não houve qualquer tentativa de indicar o autor, omitindo-se os créditos pelo texto, podemos considerar o excerto como uma exata ocorrência de plágio vulgar, já que nem sequer foi feita qualquer alteração na escrita original ou reformulação de ideias do texto-fonte, que foi apenas copiada e colada. Neste caso, não se trata de uma má compreensão das normas técnicas e mecanismos de indicação de autoria e paráfrase, pois foram corretamente empregados ao longo da resenha. Compreendemos, portanto, um uso mal-intencionado e de apropriação indevida da produção de outrem. Dentro do letramento acadêmico, essa prática deve ser combatida, pois causa prejuízos não apenas para o plagiador, mas para aqueles que têm suas obras copiadas sem os devidos créditos, resultando em uma prática criminosa.

Quadro 3. Fragmento de resenha da amostra

1	Este trabalho visa buscar um posicionamento em relação a obra “Guia
2	politicamente incorreto da história do Brasil” de Leandro Narloch. Sua primeira
3	edição foi publicada em 2009. Porém, o literato encontrou, em meio aos seus
4	novos estudos, uma vontade incessante de revisar e ampliar o que já tivera
5	escrito. Desta forma, publicada pela editora Leya, em 2011, a segunda edição
6	do mesmo livro ganha forma. Neste, o próprio autor explica a necessidade de
7	uma nova edição. “A primeira edição deste livro já chegava as livrarias, mas
8	ideias sobre ele não paravam de bater à porta. Novas histórias e novos

Fonte: Elaboração própria

Produção intertextual da paráfrase: o texto apresenta uma citação direta demarcada por aspas e com as devidas referências (l. 7 – 8). Percebemos marcas de intertextualidade explícita (l. 7 – 8) e implícita (l. 1 – 7). Marcas do plágio no texto: há a presença explícita de discurso de um terceiro, contendo as indicações de autoria adequadas (l. 7 – 8). Não consta indicação de paráfrase, mas notamos a presença implícita do discurso de outro autor.

Da linha 1 até o início da citação direta na linha 7, percebemos que os alunos trouxeram informações as quais eles não poderiam ter em mãos se não fosse por meio de pesquisa em fontes externas, mesmo assim, não houve indicação de onde elas foram extraídas. Os alunos acreditam que, ao reformular um parágrafo do texto-fonte, preservando as ideias do autor, não se incorre em plágio. Esse equívoco se dá pela má compreensão da paráfrase e da construção de citações indiretas. Notamos, do ponto de vista do letramento acadêmico, que mesmo quando não se está mal-intencionado, é possível incorrer em construções com referência comprometida.

Quadro 4. Fragmento de resenha da amostra

1	O tipo de cultura política estabelecida aqui colaborou decisivamente para
2	desenvolver na sociedade uma mentalidade estatista, de dependência e
3	servidão. Além da infantilização criada por meio de decisões de governo que
4	incidem diretamente sobre os modos de vida e as condutas, os brasileiros
5	abriram mão de sua responsabilidade individual de conduzir a própria vida para
6	atribuí-la ao Estado. A partir daí é possível entender por que tanta gente pede
7	espera que o governo resolva os problemas sociais, políticos e econômicos.

Fonte: Elaboração própria

Produção intertextual da paráfrase: o texto não apresenta citações. Não há marcas de intertextualidade. Marcas do plágio no texto: há a ocorrência evidente de discurso de um terceiro, a qual não contém indicações de autoria (l. 1 – 7). A seleção lexical e o estilo de escrita rompem completamente com os adotados no restante da resenha.

Consideramos que não houve tentativa de indicar o autor, omitindo-se os créditos pelo texto, podemos considerar o excerto como uma exata ocorrência de plágio vulgar, já que não houve alteração. Assim como no segundo fragmento analisado, não se trata de uma má compreensão dos recursos de indicação de autoria, já que foram corretamente empregados ao longo da resenha. Trata-se, portanto, de um uso mal-intencionado e de apropriação indevida da produção de outrem. Como já foi colocado, durante o letramento acadêmico, essa prática deve ser combatida, pois resulta em prejuízos para o plagiador e para os plagiados.

Quadro 5. Fragmento de resenha da amostra

1	Olavo de Carvalho considera o livro fundamental para a formação não só da
2	inteligência e do espírito crítico mais também do caráter de todos, achando a
3	moralidade uma firmeza racional sem avaliar as palavras de maneira crítica,
4	contando suas histórias em relação a “Esquerda” explicando o grande motivo
5	desse assunto ter em seu livro dizendo as simples palavras “Eu era de
6	esquerda na época passada esse livro me levou a refletir sobre assuntos da
7	política e sociedade tendo uma visão mais completa da realidade e de vocês
8	mesmos” Ele acha esse livro um dos seus melhores começando pelo seu
9	título, explicando o porquê deu este nome ao livro sabendo que haveria críticas
10	só pelo título e a sua única explicação foi que os leitores precisam ter um
11	pouco de paciência e lê até o começo da página antes de criticar o título de seu livro [...]

Fonte: Elaboração própria

Produção intertextual da paráfrase: o texto apresenta uma citação direta demarcada por aspas, mas sem as devidas referências (l. 5 – 8). Há marcas de intertextualidade explícita (l. 5 – 8) e implícita (l. 1- 5; 8 – 11). Marcas do plágio no texto: há a presença explícita de discurso de um terceiro, a qual contém indicações de autoria inadequadas (l. 5 – 8). Nas paráfrases, podemos notar a presença implícita do discurso de outro autor (l. 1- 5; 8 – 11), mas a materialidade do texto não possibilita estabelecer os limites entre o que o aluno escreveu e o que é propriamente intertextual.

Entre as linhas 1 e 5, há a indicação de paráfrase, tendo um discursivo indireto explícito, mas não se encontra presente a indicação de ano da obra mencionada. Na tentativa de construção de citação direta, linhas 6 a 8, todas as informações necessárias para indicação de autoria estão ausentes, pois o aluno considera que a menção ao nome do autor no começo do parágrafo seja suficiente. Desta forma, mesmo estando comprometido em não se apropriar indevidamente do trabalho de terceiros, o aluno não demonstrou domínio sobre o uso das citações de acordo com as normas técnicas, evidenciando um caso em que é necessário reforçar seu letramento acadêmico.

Tendo em vista a análise do cópuz apresentado, percebemos a ocorrência constante de dificuldades de compreensão do uso da paráfrase, as quais costumam trazer as indicações de autoria, bem como das normas técnicas empregadas nas citações diretas e indiretas, pois os indicadores exigidos, como sobrenome do autor, ano da edição do livro e página, costumam estar ausentes ou incompletos.

Ademais, quando abordados a respeito de suas produções, os alunos relatam desconhecimento das normas, incompreensão dos termos ou falta de comprometimento de um ou mais integrantes do grupo com o uso ético das informações levadas para o texto.

A despeito dessa problemática na sala de aula, ressaltamos que a recorrência do plágio nas produções dos alunos ora é tratada com parcimônia, ora como crime. Cabe-nos enfatizar que reconhecemos tanto a falta de domínio da construção da paráfrase de alguns, quanto a intenção criminal do plágio de outros, desveladas por nós como um revés a ser enfrentado pelo letramento.

Considerações finais

Observamos que, de fato, há ocorrências que podem ser consideradas como plágio nas produções textuais analisadas, as quais, em sua maioria, decorrem de má compreensão do conceito e/ou do emprego da paráfrase. Além disso, percebemos a interferência de um domínio parcial dos meios de citação e referência de autores nas resenhas às quais tivemos acesso.

Não devemos, portanto, afirmar que esses equívocos na construção decorram de má intenção por parte de quem os escreve, já que nem sempre os alunos estão cientes de estarem omitindo o empréstimo de ideias de terceiros, conforme as recorrências nos textos analisados, já que muitos apresentam reflexos de uma má formação na educação básica.

Porém, o plágio se mantém nas produções escritas que circulam na universidade, revelando-se, assim, um enorme desafio para o professor e para o sujeito em formação, uma vez que as atividades de leitura e escrita assentadas na perspectiva dos letramentos acadêmicos favorecem a construção de estratégias metodológicas com vistas à superação dessa ilegalidade, a boas práticas científicas, à perpetuação dos trabalhos autorais e ao desenvolvimento da autonomia do aluno, viabilizando produções aceitáveis dentro da esfera acadêmica.

Do ponto de vista das possibilidades de implementação de soluções no contexto estudado, vemos que é necessário buscar alternativas para amenizar a recorrência do plágio nas produções textuais dos estudantes de graduação, o que nem sempre pode ser feito dentro da carga horária da disciplina em questão.

Depois de buscar compreender o contexto no qual os alunos estão inseridos, de onde decorre parte de seus obstáculos, como a falta de contato com a literatura acadêmica e a falta de prática da escrita própria desta esfera, propomos a criação de uma política

institucional extracurricular que permita o desenvolvimento de competências nos estudantes almejando o domínio dos gêneros acadêmicos, a qual, de preferência, ocorra fora do horário das aulas.

Ao retomarmos a compreensão dos letramentos como uma prática social, buscando a emancipação do aluno enquanto sujeito socialmente estabelecido e autônomo, concluímos que não devemos pressupor que ele chegará à universidade munido de todos os recursos e habilidades necessários para uma performance irretocável no campo acadêmico, o que daria suporte a uma visão aristocrática das relações pedagógicas, cuja exclusão daqueles que não cumprem com as expectativas seria legitimada.

Em vez disso, propomos uma revisão das práticas adotadas até então com vistas a promover uma atmosfera que viabilize a aquisição das competências e compreensão dos desdobramentos de suas práticas dentro da academia, garantindo, desta forma, o desempenho almejado com os gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. São Paulo: Vozes, 2011.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. esp., p. 357-369, 2011.
- FIAD, R. S. *Reescrita, dialogismo e etnografia. Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, Santa Catarina, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.
- FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaire de France, 1982.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1997.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. *Introdução à semánalise*. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1969].

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas: UNICAMP, 1990.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

O corpo feminino em discurso: memória e (r)existência

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2477>

Marco Antonio Almeida Ruiz¹

Resumo

O corpo feminino traz certas memórias de violência no interior da história construídas e reverberadas pelas práticas sociais que se materializa(ra)m nos e pelos discursos. Tal condição possibilitou um certo idealismo do seu corpo, visto como objeto sexual, além de colocá-lo num espaço discursivo de luta, sempre desigual. A partir de certos movimentos sociais em prol das mulheres, podemos dizer que há a instauração de uma nova memória ressignificada pelo corpo que resiste, que produz dizeres e que movem as mulheres na luta contra certos imaginários socialmente estigmatizados. Vemos, a partir dessas novas condições de produção a passagem do corpo terno e delicado de antigamente ao corpo profano, dono de si, militante. Embasados teórico-metodologicamente na análise do discurso francesa, nosso objetivo, com este artigo, é analisar essa nova memória que emerge a partir do surgimento de movimentos sociais feministas, tais como, a *Marcha das Vadias* e a *Marcha das Margaridas*. Nosso material é composto por alguns recortes de páginas feministas do Facebook e da mídia.

Palavras-chave: corpo feminino; discurso; memória; resistência.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
marcoalmeidarui@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2438-9252>

The female body in discourse: memory and (r)existence

Abstract

The female body brings memories of violence within history built and reverberated by social practices that materialize in and by discourses. This condition made possible a certain idealism of the body, seen as a sexual object, besides placing it in a discursive space of struggle, always unequal. From certain social movements in favor of women, we can say that there is the establishment of a new memory resignified by the body that resists, which produces words that move women in the fight against certain socially stigmatized imaginary. We see, from these new conditions of production, the transition from the formerly tender and delicate body to the profane body, owner of itself, militant. Theoretically and methodologically based on the french discourse analysis, in this article our objective is to analyze this new memory that emerges from the rise of feminist social movements, such as the *Marcha das Vadias* and *Marcha das Margaridas* (in Portuguese). Our corpus consists of some clippings from feminist pages from Facebook and the media in general.

Keywords: female body; discourse; memory; resistance.

Introdução

Durante muito tempo, as mulheres foram alvo de discursos que as rebaixavam diante dos homens por serem consideradas “delicadas”. Sua condição feminina – idealizada –, de ser mulher, era uma das razões para afastá-las de muitas das atividades sociais, colocando-as em um espaço pré-determinado, da ordem do privado, dona de casa², esposa dedicada e cuidadora dos filhos, ao contrário dos homens, responsáveis por ocupar o espaço público e possuir a destreza nos negócios. O corpo feminino, diante

² Em 2016, por exemplo, numa reportagem da revista *Veja*, intitulada “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’” (LINHARES, 2016), observamos a cristalização de um imaginário preconceituoso sobre as mulheres, em que mesmo diante de toda a sua resistência e luta conquistada na história, ainda são idealizadas e nomeadas por certos rótulos sociais, tais como: dona de casa, “do lar”, bela, recatada, entre outros. A reportagem destacava as qualidades para ser uma “boa esposa”, ou seja, é aquela que ocupa o espaço da casa, cuida dos afazeres domésticos e dos filhos e auxilia o marido, um homem de negócios e responsável pelo sustento. Nas palavras da revista, “Michel Temer é um homem de sorte”, pois teria ao lado dele uma mulher “ideal”, já que a senhora Temer, ex-primeira-dama, possuía tais características elencadas. Metonimicamente, a mulher idealizada da reportagem configura um imaginário ainda fortemente estigmatizado na sociedade contemporânea, em que ela é (ex)posta como objeto de desejo, da ordem do sagrado, fruto da perfeição e moldada em certos padrões, desconsiderando, assim, toda a sua militância e direitos já conquistados em busca da igualdade. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 6 maio 2020.

desse cenário preconceituoso, e enquanto objeto do desejo, foi um dos lugares em que mais se representou essa prática de exclusão, de violência contra a mulher, nos diferentes níveis (físico, emocional e psicológico). Nesse sentido, podemos dizer que seu corpo traz memórias de violência no interior da história construídas e reverberadas pelas práticas sociais que se materializa(ra)m nos e pelos discursos. Tal condição possibilitou certos idealismos do corpo feminino, colocando-o, por exemplo, como reflexo de uma beleza padronizada socialmente, pré-construída e de segregação (corpo magro, cabelos longos e lisos), assim como do pudor e como objeto sexual, associando-o, muitas vezes, aos prazeres da carne, logo, coloca-o violentamente num espaço discursivo de luta, sempre desigual. Assim, as mulheres e seus corpos são atingidos pela violência física, emocional e psicológica que são frutos da história e das memórias criadas em discurso.

Para este artigo temos como objetivo traçar um breve esboço da história do feminismo e das lutas de mulheres diante de uma sociedade fortemente machista por meio dos movimentos sociais. Apesar da luta e da militância, é preciso ainda ratificar o direito das mulheres e a sua igualdade em todas as esferas da sociedade perante discursos misóginos³ e autoritários. Ademais, observamos como o corpo feminino adquire novos sentidos e ressignificações no ciberespaço como forma de (r)existência. Para tal, analisamos um conjunto de imagens divulgadas pela mídia, postagens de páginas feministas da rede social Facebook que reverberam a luta constante das mulheres em relação aos preconceitos e desigualdades. Nossas reflexões inscrevem-se na análise do discurso de matriz francesa, em especial empreendendo as noções de memória (PÊCHEUX, 2010) e de condições de produção (PÊCHEUX, 2014; PÊCHEUX; FUCHS, 2014), esta última a partir da visada teórica promovida pela linguista brasileira Eni Orlandi (2002). Observamos, nesses materiais, a ressignificação da memória de violência retratada no/do corpo a partir de certos movimentos sociais brasileiros – *Marcha das Vadias* (2013) e *Marcha das Margaridas* (2019) –, em que por meio de escritas sob a sua pele e as exposições dos seus corpos, as mulheres entoam um grito de (r)existência diante de todo o preconceito e segregação.

3 Em agosto de 2019, em tom de deboche e preconceituoso, Bolsonaro respondeu a um comentário de um seguidor numa rede social em que comparava as imagens sua e de sua esposa, Michelle Bolsonaro, com as de Emmanuel Macron e Brigitte Macron, presidente e primeira dama da França. O comentário do seguidor foi o seguinte: “Agora entende porque Macron persegue Bolsonaro”, fazendo referência direta à Michelle Bolsonaro e Brigitte Macron, insinuando que, por ser 29 anos mais velha, a esposa do presidente francês era feia. Tal insinuação misógina se corrobora com o comentário do presidente brasileiro “não humilha cara. Kkkkkkk”. Esse caso infeliz, mais uma vez, ratifica um imaginário preconceituoso e destaca a violência contra as mulheres e seus corpos, cujo imaginário é mensurado por certos padrões – de beleza, sobretudo – cristalizados na história pelas sociedades. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/bolsonaro-zomba-da-esposa-de-macron-e-e-acusado-de-sexismo/>. Acesso em: 6 maio 2020.

Retornando à história: um breve percurso do feminismo no Brasil

Na história, a mulher sempre foi (e ainda é!) alvo de discursivização, em especial o seu corpo sempre foi tornado em discurso. Nas artes, o corpo feminino é reconhecido como um objeto de desejo, do olhar erotizado, mas sempre calado devido ao pudor e à feminilidade. Dante Alighieri, Rafael e outros pintores do Renascimento, por exemplo, em suas obras faziam alusão às mulheres como deusas gregas e romanas. Já no campo da literatura, as obras de Saramago (2001, 2005, 2006) ressaltam a mulher por meio de capacidades extraordinárias, em *Memórias de um sargento de milícias* (1991), de Manuel Antonio de Almeida e *Tieta do Agreste* (1977), de Jorge Amado, o feminino é exaltado e os autores destacam em suas histórias o papel da mulher e a sua influência sobre o homem por meio de um suposto poder de sedução. Na mídia, por sua vez, encontramos distintos dizeres sobre a mulher e, em especial, o seu papel em distintas temáticas, como de políticas, de beleza, de moda, em que todos os sentidos gerados são (re)produzidos a partir de uma rede de filiações ideológicas. Assim, a mulher, nessa rede discursiva, assumiria o ônus e o bônus justamente por ocupar esse espaço de polêmica.

Para este nosso caminho de reflexão, o corpo não é apenas o de carne, mas construído em discurso pelas práticas sociais que assumem sentidos na história e ratificam certos imaginários cristalizados em relação à mulher e ao seu lugar de fala no interior de certas ideologias dominantes e preconceituosas. Em virtude disso, buscamos analisar a formulação, a constituição e a circulação (ORLANDI, 2002) desse discurso de militância (re)produzido pelo corpo e suas inscrições no ciberespaço, que ratifica a sua (r)existência a essas formações dominantes.

Entretanto, para compreender essa relação do digital e a militância de mulheres em movimentos sociais na contemporaneidade, é necessário retomarmos um pouco da história do movimento de mulheres que lutaram bravamente em busca de seus direitos, o chamado movimento feminista. Vejamos:

O feminismo tem provocado militâncias apaixonadas e raivas incontidas. Desde suas primeiras manifestações, ainda no século XIX o movimento foi muito particular, pois desafiou ao mesmo tempo a ordem conservadora que excluía a mulher do mundo público – portanto, dos direitos como cidadão – e também as propostas revolucionárias, que viam na luta das mulheres um desvio de pugna do proletariado por sua libertação. (PINTO, 2003, p. 9)⁴.

4 Céli Regina Jardim Pinto é autora de uma das principais obras sobre o feminismo no Brasil, *Uma história do feminismo no Brasil* (2003). Seu livro é organizado em quatro capítulos e tem como mote informações coletadas das escritoras feministas Albertina Costa, Anette Goldberg, Mary Castro, Moema Toscano, Mirian Goldberg, Mirian Grossi, Miriam Moreira Leite, Schuma Shumacher, Sonia Álvares e Vera Soares. A autora, durante a sua exposição, ressalta os múltiplos objetivos e manifestações do feminismo no país; conforme suas palavras, trata-se de um movimento difuso

Em seu livro *Uma história do feminismo no Brasil* (2003, p. 9), Pinto assevera que não é fácil descrever a história desse movimento, pois “se trata de um fenômeno que ainda vivemos de forma muito presente e sobre o qual ninguém, homens ou mulheres, nas últimas décadas, ficou imune a ter uma opinião”. Conforme o autor, o início do século XX torna-se um importante cenário de movimentos de mulheres que ganhavam corpo, em que buscavam uma maior articulação e participação nas decisões do país, uma conquista alcançada apenas nos anos de 1932 por meio do direito ao voto. O corpo silenciado começa a ganhar contornos de liberdade, a exaltar, assim, uma condição de igualdade. 1975 tornou-se um ano de grande marco histórico para as mulheres do Brasil, pois além de a ONU defini-lo como o ano internacional da Mulher, permitiu a criação do *Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira*. Trata-se de um centro criado no Rio de Janeiro a partir de um grupo de mulheres que propuseram comemorar essa data, assim como possibilitou tornar-se públicos e institucionalizados os movimentos feministas (PINTO, 2003).

Nos anos oitenta, muitas das mulheres que estavam exiladas na Europa e nos Estados Unidos voltaram ao nosso país com um novo espírito de força. Tratou-se de uma nova forma de ressignificar a condição feminina pregnante historicamente – como, por exemplo, rainha do lar, dona de casa, recatada – e instituir uma nova memória social, a de resistência. A violência contra a mulher, nessa época, tornou-se tema oficial pela primeira vez e foi discutido publicamente. Tais discussões, em meados de 1984, foram oficialmente destacadas pela ratificação do governo brasileiro da *Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* (CEDAW).

Em 1985, temos a primeira delegacia da mulher e do *Conselho Nacional dos Direitos da Mulher*. Ainda nessa caminhada de militância e (r)existência, em 1994, o Brasil, no combate à violência contra o feminino, apoiou a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres*. Esse conjunto de dispositivos sociais criados assumem, de certo modo, uma dupla função: de um lado, a necessidade de rememorar a violência que as mulheres sofreram, refletindo e refratando no/em discurso as memórias que lembram a historicidade da violência no corpo feminino e, de outro, a instauração de uma nova memória, a de luta, resistência e militância, de um corpo que sofreu (e ainda sofre) violentamente. Nesse momento, tal corpo e sua feminilidade não são motivos para continuar a mantê-los “privados”, pelo contrário, são corpos em discursos que falam de uma nova realidade social. O silêncio corporal que as mulheres se submeteram na história adquire novos contornos, em que não são os homens que reescrevem a história, mas sim as mulheres livres, cujo poder de participação social refere-se à total igualdade de direitos entre os gêneros.

que caracteriza duas tendências, a primeira, datada do final do século XIX até 1932 e a segunda marcada pelo período pós-1968. Cf.: OTTO, C. O Feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2004.

O ano de 2003 é considerado o momento de institucionalização e reconhecimento de movimentos sociais de mulheres a partir da criação, em âmbito ministerial, da *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres*, assim como o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à mulher. Assim, neste artigo, buscamos analisar a memória de atualização do papel feminino na contemporaneidade, mediante as novas transformações sociais e a história de violência sofrida e ressignificada no/do corpo como discurso de resistência no digital. Ou seja, por meio da formulação de enunciados no/do corpo que rompem com a constituição de imaginários sociais cristalizados e fazem circular novas instâncias de discurso ressignificando formações discursivas dominadas é que podemos observar a instauração de uma nova memória graças aos movimentos e representações femininas que lutam para mudar certos imaginários preconceituosos. A internet, como um meio de circulação, possibilita a militância digital que se configura como um espaço do dizer, o corpo, antes silenciado, fonte de um desejo carnal, enaltecido nas artes, literaturas, por exemplo, adquire voz refletindo novas práticas sociais feministas em prol da igualdade de gêneros. Esse material digital instaura, assim, uma nova história de significação e luta de mulheres, ampliando a resistência aos diversos setores da sociedade, o ciberfeminismo. Nesse caminho de investigação, as mulheres usam o seu corpo, o de carne, para expressar a sua (r)existência em discurso, por meio de inscrições, enunciados que corroboram transformações de certas práticas sociais. Trata-se, pois, da instauração de uma memória de militância que ratifica a busca pela liberdade e igualdade feminina.

Ao longo da história, a (r)existência feminina foi marcada por inúmeros movimentos que anunciavam a transformação da mulher das artes, da literatura, por exemplo (como uma mulher idealizada, dona de casa, musa) para a mulher militante, trabalhadora. É nessa mudança, empreendida sobretudo pelas mulheres, que se ressignifica a memória. Assim, do corpo terno e delicado ao corpo profano, a nova memória está estampada em seu corpo e fala em discurso no ciberespaço. É essa memória um objeto caro aos analistas do discurso de orientação francesa. Mais especificamente, é nos trabalhos de Pêcheux (2010) acerca do *Papel da memória*, um conjunto de reflexões apresentadas durante o colóquio *História e Linguística* em 1983, que o autor questiona o modo como os efeitos de sentidos são gerados, despregando-se de uma visão conteudista vigente nos estudos de língua(gem) da época e proporcionando uma nova perspectiva discursiva de trabalho. Segundo Malidier (1984), Pêcheux tornou-se um operário incansável promovendo caminhos que subverteram um certo domínio já determinado.

Assim, em *Papel da memória*, Pêcheux (2010, p. 50) afirma que a memória não deve ser interpretada no sentido psicologista enquanto uma “memória individual”, mas por meio de sentidos “entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Trata-se, pois, de inscrever um certo acontecimento num espaço da memória a partir de certas condições de produção de discursos. Nesse sentido, podemos dizer que alguns discursos tornam-se operadores de memória social, pois corroboram uma memória coletiva da historicidade da violência que as mulheres sofreram ao longo dos séculos e que, a partir desses novos fatos, novos acontecimentos, essa memória é ressignificada:

Essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do visível ao nomeado, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar. (PÊCHEUX, 2010, p. 51).

A noção de condições de produção, cunhada por Pêcheux (2014a, 2014b), é um dos conceitos basilares da análise do discurso, em que vemos constantemente o jogo de forças e relações constituintes resultantes do processo discursivo. Em sua releitura, num contexto discursivo brasileiro, Orlandi (2002) compreende tal noção a partir de três níveis: a constituição, a formulação e a circulação. Dessa tríade, podemos pensar na produção de discursos sobre a militância feminina inscrita no corpo da mulher por meio dos dizeres que reatualizam uma memória de submissão, de violência e de preconceito em uma memória de (r)existência. Assim, conforme a autora, a constituição do dizer é estabelecida por meio de uma memória do dizer no qual se marcam discursivamente os efeitos de sentidos relativamente estabilizados, advindos de pré-construídos e discursos outros, já-ditos; em relação à formulação, ela efetivamente acontece a partir do momento em que as condições de produção desses dizeres se ligam, direta ou indiretamente, às circunstâncias da enunciação. Todavia, a transformação da memória acontece apenas no nível da circulação, pois há uma atualização, fazendo intervir os sujeitos e o jogo de sentidos como resultado da ressignificação de uma atualidade e uma memória baseados nas condições de emergência de discursos que refletem e refratam cada tempo e cada formação social. Orlandi (2002, p. 33) ressalta a importância desses três níveis discursivos como um processo, em que

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos.

Assim, a memória social cristalizada, da mulher privada e dona de casa, é abandonada e com os movimentos sociais, o (ciber)feminismo instaura-se em uma nova história e memória de luta por meio da circulação de novos discursos que desmistifiquem, de certo modo, esse idealismo feminino atrelado historicamente à mulher. O espaço digital tem ocupado um lugar de fala e discurso importante na resistência das mulheres pela luta de seus direitos, adquirindo grandes proporções de circulação e adesão de mulheres em todo o mundo.

Em 2013, durante o movimento social *Marcha das Vadias*, vimos mulheres de todo o Brasil irem às ruas, entoarem a voz da resistência diante de um imaginário machista ainda muito forte e persistente. Esse movimento, que irrompeu a partir da necessidade

de ratificar o papel da mulher perante discursos e formações discursivas dominantes de políticos autoritários, ressignificou sobretudo os seus corpos que se tornaram fonte de discurso⁵. O corpo feminino passou a expressar toda a luta, a resistência e a militância como discurso. Por isso, víamos corpos pintados, nus, que resistiam, que quebravam o silêncio e ressignificavam a memória e a história da violência sofrida durante muito tempo. Do corpo delicado, das artes, vemos, agora, um corpo que discursiviza, que milita a favor das mulheres e da igualdade, um verdadeiro porta-voz da (r)existência. *Vadia*, um termo que há muito tempo é associado às mulheres “da vida”, adquiriu um novo sentido, não dicionarizado, uma nova memória graças aos movimentos sociais de resistência; assumiu, com isso, o valor de uma mulher valente, forte, que resiste a qualquer forma de violência e intolerância: “se lutar por igualdade é ser vadia, então eu sou vadia”, conforme podemos observar em um dos enunciados de nosso *corpus* analítico. Em 2019, vimos, também, a *Marcha das Margaridas*, flores da resistência, um movimento social feminino que luta pela representatividade das mulheres e a defesa de seus direitos no campo, nas terras indígenas, por exemplo. A resistência se mostra crescente e fonte de novas instâncias do dizer que configuram uma nova era na história do feminino e, como consequência, uma nova memória: (r)existência.

Veremos a seguir como ocorre a instauração dessa nova memória de (r)existência no ciberespaço em que o corpo feminino fala, produz discursos em prol da liberdade e igualdade de gêneros e contra formações discursivas (FD) autoritárias e dominantes que assolam o nosso país. Como formações discursivas, a compreendemos como Pêcheux e Fuchs definiram em 2014 [1975] (p. 11):

[As formações discursivas] comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de um relatório, de um programa, etc.), a partir de uma dada posição em uma conjuntura, em outras palavras, em uma certa relação de lugares interna a um aparelho ideológico e inscrita em uma relação de classes. Diremos assim que toda formação discursiva diz respeito a condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

Nesse caminho, diante do desafio de resistir às formações discursivas dominantes, observamos o modo como as FDs dominadas criam estratégias discursivas inscritas no/do corpo que dão voz à sua (r)existência, que saem às ruas contra o preconceito e

5 Vemos em Azevedo (2014) uma contribuição sugestiva sobre o estudo do corpo na análise de discurso; seu objetivo foi, também, analisar a constituição do corpo em discurso. Segundo ela, “as imagens do corpo que se produzem e circulam na Web, em sua forma sobredeterminada pela mídia, passam a compor um universo de evidências de sentidos que naturalizam certas significações para os corpos dos sujeitos, a partir das formações ideológicas” (AZEVEDO, 2014, p. 322).

instauram novas ressignificações. Por meio de alguns recortes do digital, entre figuras e postagens de perfis feministas nas redes sociais, como o Facebook, analisamos essa ressignificação da memória de violência instada pelos movimentos (ciber)feministas, ratificando uma história de luta, uma nova memória.

(Ciber)feminismo e discurso: a memória de (r)existência na mídia e em perfis de redes sociais

Na história da luta feminina, o seu corpo sempre foi alvo de diferentes discursos. Ele é ao mesmo tempo o objeto e o próprio discurso que não se calam. Nas atuais condições de produção que possibilitam a emergência de discursos machistas, misóginos e preconceituosos, o corpo assume o papel de ferramenta discursiva numa prática social de luta. A privação da mulher no ambiente familiar, os abusos e a violação de direitos tornaram-se uma violência diante de um corpo considerado há muito tempo sinônimo de subordinação. Essa mesma violência psicológica, abusiva, é, pois, ressignificada na contemporaneidade por meio da luta pelos direitos, dos corpos que podem e devem ser exibidos da maneira como as mulheres acharem conveniente, a forma de mostrarem a sua liberdade é exibindo os seus corpos de maneira que essa violência não seja esquecida no interdiscurso, mas rememorada de uma outra forma, por meio da resistência aos valores considerados tradicionais e obsoletos.

Temos, a partir dessas novas instâncias discursivas promovidas pela circulação da (r)existência no ciberespaço, imagens do corpo em discurso que promovem uma nova configuração de memória na história de militância feminina. A memória do corpo privado, recluso e o pudor que representa tal feminilidade se ressignifica do imaginário a partir de uma nova emergência de memória, de resistência, dos movimentos sociais de mulheres que usam o seu próprio corpo como fonte do dizer, como forma de expressar uma violência histórica e marcada na sociedade. No Brasil, por exemplo, observamos em algumas campanhas e/ou imagens divulgadas de mulheres que utilizam seus corpos como forma de resistência. Diante de um conjunto de ideais autoritários e retrógrados, o corpo terno assume a materialização do discurso militante, aquele que há muito tempo sofreu calado no interior da história e, a partir de agora, de uma nova situação de discurso, por meio dos movimentos sociais – *Marcha das Vadias* (2013)⁶, *Marcha das Margaridas* (2019), por

6 Garcia (2019), em uma interessante análise sobre esse movimento, destaca a campanha “meu feminismo é...” vinculada pela *Marcha* de Ouro Preto (2013), que era um convite a todas as mulheres a se manifestarem complementando tal frase com palavras que as definissem na atualidade, problematizando certos estereótipos e certas imagens pré-determinadas acerca de uma ideologia dominante; tal ação buscava promover um ideal de liberdade, de resistência e de luta das mulheres. Enquanto o corpo era tido pela sociedade como um objeto (de prazer, de violência, por exemplo), a autora vai mostrar que a *Marcha das Vadias* o toma como um instrumento de poder. Assim, podemos dizer que se trata de uma atualização da memória, uma ruptura da história que permite a redefinição do feminismo por meio da textualização no/do corpo.

exemplo – há uma resignificação do seu lugar de fala, o que faz o corpo militar, ser a fonte de discursivização contra todo o preconceito. Vejamos a seguir:

Figura 1. Marcha das Vadias



Fonte: <https://bit.ly/3c8LJdg>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Figura 2. Marcha das Vadias



Fonte: <https://bit.ly/3d2Hlhk>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Figura 3. Marcha das Vadias



Fonte: <https://bit.ly/2AcEPqe>. Acesso em: 20 ago. 2019.

As três imagens representam metonimicamente uma parte da resistência empreendida pelas mulheres em diferentes protestos ocorridos durante a *Marcha das vadias*, em 2013, nas cidades do Rio de Janeiro (figura 2) e Belo Horizonte (figuras 1 e 3). A *Marcha* foi um movimento feminista recente (2011-2013) que foi responsável por trazer à tona algumas das discussões e reflexões acerca do que é ser mulher na atualidade e o seu papel numa sociedade ainda baseada na desigualdade de gênero. Seu ponto inicial foi promovido a partir de uma fala infeliz, em janeiro de 2011, de um policial canadense, Michael Sanguinetti, durante uma palestra na Universidade de Toronto, recomendando que “as mulheres evitassem se vestir como putas para não serem vítimas de estupro”. Em protesto pelas ruas canadenses, cerca de três mil mulheres saíram às ruas como forma de reação à fala do policial.

Do episódio canadense, esse movimento cresceu ao redor do mundo ganhando contornos bastante expressivos como movimento social de repúdio ao assédio e à violência doméstica que muitas mulheres, ainda hoje, sofrem dos maridos e companheiros. No Brasil, o movimento começou em 2011 em diversas cidades. Impulsionadas pela fala do policial, e sobretudo, pela história de violência que acomete milhares de mulheres, podemos dizer que há uma memória de arquivo e os efeitos de sentidos gerados não são presos apenas ao contexto de produção, mas reverberam uma certa memória.

O corpo sempre foi uma forma de expressão, uma forma de discurso das mulheres, da representação da feminilidade e do pudor na antiguidade para movimentos que os tomam como máquina discursiva, em que ratificam a história num corpo que fala. Podemos

dizer que, nas imagens, os efeitos de sentidos gerados pela inscrição do discurso no corpo ressignificam a história de violência. Ou seja, o que antes era tido como sagrado, oculto e privado, pois exaltava-se a sua feminilidade, a sua condição feminina, vemos um corpo que não se cala diante do preconceito e do machismo. Como forma de resistência a um idealismo utópico, o corpo, nas novas formulações textuais, discursiviza por meio de expressões que retomam uma memória de arquivo e funciona como gatilho para a instauração de uma nova memória, a de luta e resistência a preceitos conservadores e autoritários.

Para esse movimento de força feminina, há a ressignificação da memória da palavra “vadia”, como vemos na figura 1: “se lutar por igualdade é ser vadia, então eu sou vadia!”. Esse vocábulo há muito tempo traduz um sentido pejorativo e negativo. Se observarmos a sua definição no dicionário, o termo refere-se a uma “mulher que se comporta de modo considerado devasso ou imoral”⁷. Se compararmos com o *slogan* de campanha da *Marcha*, temos, assim, uma inversão de memória, uma reatualização de sentidos, em que se lê “vadia” euforicamente, como um termo que representa, de fato, a luta, a militância de um conjunto de mulheres que querem igualdade. A forma de se pintar, de marcar sua militância no e pelo corpo, nesse momento da história, ratifica fatores que rompem uma memória do ser privado e ressignifica-o no meio do espaço público. A tinta, os gestos, a resistência são reflexos de toda a história de violência impregnadas numa memória social e, ao mesmo tempo, fonte do dizer e de liberdade⁸.

Segundo Romão (2011), o arquivo é um conjunto de montagem de memórias que funciona por meio de diferentes materialidades que, com o efeito de inteireza, inscritos num processo de interpelação ideológica, passa a conferir-lhes uma certa ilusão e idealismo de evidência dos sentidos. Ao pintar os corpos, exaltar uma memória de violência, as mulheres reinventam e ressignificam a sua condição de feminilidade a partir de um arquivo, isto é, a violência é ressignificada por uma memória de luta, de militância. A violência do corpo “terno” e “frágil” não é mais a violência que o corpo pintado transmite pelas vozes que ecoam resistência. É uma violência ressignificada pela prática da luta pela igualdade, o corpo pintado, sob a forma da violência das palavras, expressões e objetos não é mais do que a ideologia dominada, impondo e buscando o seu lugar, quebrando espelhos e estereótipos cristalizados e utopicamente idealizados socialmente. O corpo, materializado no e pelo discurso, é a “arma” de guerra, é o instrumento de discursivização que há tempos sofreu pela repressão e exclusão e, agora, luta para ser ouvido, mostrar sua voz e o seu espaço tal qual o homem ocupa.

7 Definição retirada do Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vadia>. Acesso em: 20 ago. 2019.

8 Um ponto importante de observação nesse episódio é olhar a própria constituição da definição do vocábulo nos dicionários. Caberia a nós, e a todos, a seguinte pergunta: por que as suas edições e reedições, durante o processo de formulação, mantêm tais termos em circulação priorizando certos sentidos e, sobretudo, certas memórias de violência?

Na segunda imagem, vemos o corpo dizendo “chega de violência”, um discurso que remonta a toda história de sofrimento e instaura um novo cenário, é voz do corpo silenciado na história pelo pudor, é o início da militância de mulheres que saem às ruas para lutar pelos seus direitos, que a violência no/do seu corpo, causada por discursos machistas, não condizem com a atual realidade feminista. Tais possibilidades de dizer só são possíveis porque há formulação de discursos que nos permitem ressignificar a memória de violência e emergir um novo acontecimento de linguagem, as condições de produção (ORLANDI, 2002) permitem que seja possível essa reatualização da memória a partir das novas produções discursivizadas no material digital.

Na figura 3, a imagem, em primeiro plano, choca com a forma de dizer do corpo que milita em prol de um objetivo em comum: a liberdade. Vemos, assim, mulheres que se deslocam de certos estigmas sociais e chocam com discursos não condizentes com sua condição feminina idealizada historicamente. O ideal de mulher recatada, do lar e impedida explode com discursos que as colocam como seres iguais aos homens, com os mesmos direitos sexuais, por exemplo. “Esse corpo é meu”, uma frase estampada na barriga de uma das manifestantes representa a voz do corpo que fala em discurso numa prática social não utópica. É o momento de ressaltar todas as qualidades e todos os (d)efeitos das mulheres, assim como os dos homens sem distinções, afinal, apesar da condição feminina, as mulheres podem e devem ser livres para todos os seus prazeres. Vale enfatizar o quanto esse corpo feminino que há tempos sofreu calado, coberto por roupas, fonte do sagrado e (re)contado por meio de estereótipos toma espaço e desmistifica esse ser mulher, colocando o desejo, o prazer e o querer feminino acima de valores autoritários. A mulher pode e deve sentir prazer e desejo como ela bem quiser, romper com imaginários que as colocam no lugar privado.

Se observarmos outro movimento social feminista, a *Marcha das Margaridas*, ocorrida nos dias 13 e 14 de agosto de 2019 na cidade de Brasília, com mais de 100 mil trabalhadoras, podemos encontrar uma certa regularidade no discurso de resistência, o corpo. Trata-se de um movimento de luta que ocorre desde os anos 2000⁹, com mulheres trabalhadoras rurais do país. Teve início após a morte de Margarida Maria Alves, assassinada enquanto lutava pelos direitos dos trabalhadores no estado da Paraíba.

Na página da *Marcha das Margaridas*, no Facebook, por exemplo, vemos também imagens que retratam a luta de corpos em discurso que saem às ruas para requererem seus direitos e espaços sociais, além das imagens divulgadas pela mídia. Vejamos:

9 A primeira edição contou com mais de 20 mil trabalhadoras rurais, entre elas camponesas, pescadoras, indígenas, quilombolas, entre outras de todas as partes do país. O evento é realizado a cada três anos na cidade de Brasília. Entre os objetivos do movimento estão a luta pela igualdade de direitos, a melhoria de políticas públicas no campo e a violência contra a mulher.

Figura 4. Marcha das Margaridas



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/Marchadasmargaridas/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Figura 5. Marcha das Margaridas



Fonte: <https://glo.bo/2X46anE>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Figura 6. Marcha das Margaridas



Fonte: <https://bit.ly/2ZJGka6>. Acesso em: 20 ago. 2019.

As imagens retomam uma regularidade importante desses movimentos sociais, o corpo como forma de expressão de liberdade e fonte de discurso. O ato de sair às ruas, em busca dos ideais de liberdade, tornou-se, também, uma característica salutar para a instauração de uma nova memória social. O feminino saiu dos contornos privados e adquiriu novas instâncias de dizer, ocupou o espaço público no interior de um interdiscurso machista e preconceituoso.

Na figura 4, em sua página no Facebook, é possível dizermos que a criança levantando a bandeira do movimento representa metonimicamente a luta pela liberdade, o corpo criança, assim, traduz as lutas promovidas pelas novas gerações que já são tomadas pelos discursos de resistência e serão fundamentais para um futuro sem preconceito. Nesse sentido, é a representação da esperança de uma sociedade mais justa que levante a bandeira em prol de toda a nação, sem distinção de gênero. A partir de uma ideologia dominante, pré-construídos autoritários, a *Marcha* será resistência, por meio de várias gerações contra a violência às mulheres.

Na figura 5, a *Marcha*, que representa trabalhadoras rurais, camponesas, quilombolas, entre outras, ocupa espaços públicos como forma de ressaltar a voz do coletivo, de um conjunto de mulheres que acreditam e lutam pelos seus direitos. Os corpos em movimento ocupam o espaço social construindo novos ideais por meio de discursos de militância, fugindo de preconceitos e estigmas (im)postos. Trata-se de ir às ruas os corpos que entoam uma força de resistência que não se cala perante o machismo e o autoritarismo, desmistificando, desse modo, o lugar – público ou privado – que as mulheres ocupam. Por fim, a última imagem traduz a miscigenação de culturas que o

nosso país representa e a força que todas juntas têm como forma de militar em prol de sua igualdade de direitos. Os corpos, na imagem, ocupam o lugar de fala de mulheres que não vão se calar diante da imposição de líderes autoritários. A pintura nos corpos, assim como na *Marcha das Vadias*, é o reflexo da luta contra a ideologia que prega o machismo, de um ideal feminino utópico, todavia, ao mesmo tempo, os corpos refratam também a militância, instaurando, desse modo, uma nova história marcada pela resistência. Marchar é colocar-se propositalmente a caminho de algum lugar, é, pois, mover-se do lugar comum, dos discursos dominantes e fascistas para a igualdade e democracia. É, pois, recontar a história de luta, instaurando uma nova memória e o corpo como objeto de resistência e ressignificação em prol de novas formações discursivas que desmistificam um já-dito cristalizado e estigmatizado.

Considerações finais

As mulheres, ao longo da história, sofreram elevados índices de violência psicológica, corporal e de feminicídios. Se observarmos do ponto de vista histórico, esses diferentes tipos de violência são herdeiros de uma cultura de base escravocrata que teve início a partir de um modelo colonizador que se instalou. Durante o auge das sociedades patriarcais, por exemplo, as mulheres foram privadas do convívio social para cuidar dos filhos e do casamento. O silêncio que as envolvia era impressionante, já que na História, diante da virilidade e da macheza idealizada e fortificada, tornaram-nas esquecidas. O ritual foi a prática do elevar o corpo ao campo sagrado, torná-lo sem voz, cujo único objetivo era a reprodução e objeto de desejo sexual. Embora fosse possível a representação do corpo feminino, o pudor e a opacidade de mostrá-lo em público tornavam-se uma heresia, pois ele pertencia ao seu senhor e sua feminilidade era considerada intocada aos olhos dos outros.

Aos poucos, a passos curtos, com o passar dos tempos, o processo de industrialização e a urbanização representou uma mudança radical na vida cotidiana das mulheres que passaram a assumir funções específicas que não mais as ligavam apenas ao “privado”, ao conforto do lar, mas as tornaram livres, ligadas ao espaço “público”, em que poderiam trabalhar nas ruas, estudar. Era preciso, pois, questionar certos valores patriarcais, dominados pelos homens, era o momento de as mulheres questionarem o machismo implementado e arraigado ao seu corpo silenciado por roupas longas e fechadas, pela privação ao ambiente familiar.

O corpo da mulher adquire um papel importante, o de fonte de discurso. O silenciamento já não condiz com a realidade; é preciso refletir sobre o novo cenário de construção discursiva acerca do seu papel na sociedade, adquirindo formas expressivas que o faz dizer. A modernidade foi responsável por propor novas práticas de leitura de um corpo que não se cala perante abusos e outras formas de violência. Surgiu a necessidade de as mulheres se imporem, se apropriarem delas mesmas e de lutarem pelo conhecimento

e pela autonomia de seu corpo, umas das bandeiras do feminismo contemporâneo. É chegado o momento de revolucionar imaginários retrógrados e machistas e propor a fala de um corpo duramente violado ao longo da história. O corpo tornou-se discurso expresso por meio de diferentes dizeres que ressignificam o papel das mulheres nas sociedades atuais. Diante do material analisado, vemos como a memória assumiu contornos distintos, do corpo terno e delicado da história, das artes, da literatura à sua ressignificação no digital, possibilitando a emergência de uma nova memória de (r)existência que destaca as mulheres fortes em busca da sua liberdade e igualdade.

Diante disso, nesse breve percurso teórico-analítico, inscritos na análise do discurso de orientação francesa, nosso objetivo foi compreender essa nova memória de violência instaurada com os movimentos sociais brasileiros que resistem a certos imaginários machistas cristalizados na sociedade contemporânea em relação ao papel e ao lugar de fala da mulher. Além disso, observamos como a resistência das mulheres ecoou por meio do ciberespaço, como o seu corpo, tornado em discurso, redefine a memória histórica da mulher “privada” de direitos para uma mulher dona de si, livre. Em outras palavras, é possível analisar como essa nova memória criada pela militância ratifica um “avesso” na história tradicional, reposicionando a mulher numa outra instância discursiva, de mulher livre e dona de si.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática, 1991.

AMADO, J. *Tieta do Agreste*. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

AZEVEDO, A. F. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 14, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2014.

G1 DF. *Trabalhadoras rurais fecham Eixo Monumental durante Marcha das Margaridas*. 14 ago. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/2X46anE>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GARCIA, D. A. Efeitos de feminismo e mulher na marcha das vadias: a escrita do corpo. In: SCHERER, A.; SOUSA, L.; MEDEIROS, V.; PETRI, V. (org.). *Efeitos da língua em discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

IG São Paulo. *Mulheres pintam os corpos e protestam no Rio. Grupos se concentram à tarde e à noite em Copacabana*. 27 jul. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3d2Hlhk>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada, “do lar”. *Revista Veja*, 18 abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3gswuX>. Acesso em: 6 maio 2020.

MALDIDIER, D. Michel Pêcheux: une tension passionnée entre la langue et l’histoire. In: MALDIDIER, D. *Histoire et linguistique*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme, 1984.

MARCHA DAS MARGARIDAS. Marcha das Margaridas. Facebook, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/36xWcxK>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

OTTO, C. O Feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2004.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propôs de l’AAD. *Langages*, Didier/Larousse, Paris, n. 37, p. 51-68, 1975. [A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.]

PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PORTAL SUL. *BH: Marcha das Vadias acontece neste sábado*. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2AcEPqe>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ROMÃO, L. M. S. *Exposições do Museu da Língua Portuguesa: arquivo e acontecimento e(m) discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SARAMAGO, J. *As intermitências da morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Caminho, 2001.

SARAMAGO, J. *Memorial do convento*. Lisboa: Caminho, 2006.

SEMIRAMIS, C. Respondendo dúvidas sobre a Marcha das Vadias. *Blogueiras feministas*. 22 maio 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3c8LJdg>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VADIA. In: *Dicionário da língua portuguesa*. Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vadia>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VEJA. *Bolsonaro zomba da esposa de Macron e é acusado de sexismo*. 25 ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3daJI1Q>. Acesso em: 6 maio 2020.

VI O MUNDO. *Marcha das margaridas: "combinaram de nos matar. E nós combinamos de não morrer"*. 14 ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZJGka6>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Aspectos mórfico-sintáticos e a funcionalidade do artigo como construtor do texto

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2585>

Nelyse Aparecida Melro Salzedas¹
Rivaldo Alfredo Paccola²

Resumo

O artigo é, dentre as categorias gramaticais, uma das mais expressivas, porém nem sempre explorado. Alguns autores tiram-no da passividade e dão-lhe um tom aguerrido e múltiplo. A presença do artigo definido traz reforço aos nomes abstratos pluralizados, acentuando-lhes a vaguidade; assim como sua omissão esvazia as arestas de nomes concretos, gerando sigmatização. O artigo cria também uma função rítmica e tem um papel intensificante em nível entoativo, uma vez que o acento tonal reforça o conteúdo substantivo. E um texto produzido por meio de uma pontuação lógica, ausente o sistema afetivo, traduz tons afetivos, tons intensivos, se manipuladas habilmente as estruturas mórfico-sintáticas. Sob a luz dos estudos de Macambira (1974), Cressot (1969), Borba (1971), Brik (1978), Paiva (1961), Pimpão (1942), propomos discutir o uso e a função do artigo sob o ponto de vista mórfico e sintático bem como sua funcionalidade dentro do texto: a superlativação, a enfatização, a entoação. Assim, a carta Ao Sr. E. Mollinet, na Correspondência de Fradique Mendes, de Eça de Queiroz (s/d), serviu de contexto para aplicação da teoria arrolada, posto que o uso eciano do artigo contextualiza situações que indicam as condições destacadas.

Palavras-chave: artigo; funcionalidade; sigmatização.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil; nelysesalzedas@yahoo.com.br; <http://orcid.org/0000-0002-5859-6391>

2 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina (UFVJM), Diamantina, Minas Gerais, Brasil, rivapaccola@terra.com.br, <http://orcid.org/0000-0002-2792-2748>

Morphic-syntactic aspects and the functionality of the article as a text builder

Abstract

The article is one of the most expressive categories, but not always explored. Some authors take it out of passivity and give it a fierce and multiple tone. The presence of the definite article reinforces the pluralized abstract names, emphasizing their vagueness; just as its omission empties the edges of concrete names, generating sigmatization. The article also creates a rhythmic function and has an intensifying role at the intonative level, as the tonal accent reinforces the substantive content. And a text produced by a logical punctuation, absent the affective system, translates affective tones, intensive tones, if skillfully manipulated morphic-syntactic structures. In the light of studies by the following authors: Macambira (1974), Cressot (1969), Borba (1971), Brik (1978), Paiva (1961), Pimpão (1942), we propose to discuss the use and function of the article from the morphic and syntactic point of view as well as its functionality within the text: the superlativation, the emphasis, the intonation. Thus, the letter Ao Sr. E. Mollinet, in Correspondência de Fradique Mendes, by Eça de Queiroz (s/d), served as a context for the application of the listed theory, since the ecian use of the article contextualizes situations that indicate the highlighted conditions.

Keywords: article; functionality; sigmatization.

Introdução

Um livro isolado sobre estudos da língua, “A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico”, de José Rebouças Macambira, em sua 2ª edição, de 1974, pela Pioneira, ao ser aberto pelo leitor, vai possibilitar-lhe encontrar os aspectos mórfico-sintáticos do artigo, o qual “não tem forma especial que o distinga como classe gramatical” (MACAMBIRA, 1974, p. 46).

Para elucidar esse categorema³, uma bibliografia a respeito é indicada: Macambira (1974), Cressot (1969), Borba (1971), Brik (1978), Paiva (1961) e Pimpão (1942).

Agora, o leitor instigado vai folhear os textos arrolados e encontrará:

Macambira (1974, p. 46) – Traz contribuições ao estudo do idioma tanto do ponto de vista mórfico, quanto sintático, à luz da linguística. Nas palavras do próprio autor, na

3 “Palavra que apenas tem significação categórica ou gramatical (q.v.), que apenas denota sem significar. Ex.: os advérbios, os pronomes, os artigos.” (BORBA, 1971, p. 42).

Introdução: “Não se trata de abolir a gramática tradicional, que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino de línguas nacionais ou estrangeiras.”. Por outro lado, entende o autor que seu trabalho cumpre e urge favorecer a gramática com as conquistas da linguística moderna. Divide-se em seis partes e um apêndice: Princípios Básicos, Classificação dos Vocábulo, A Estrutura Sintática do Português, Termos Essenciais da Oração, Termos Integrantes da Oração e Termos Acessórios da Oração (361 pp.).

Cressot (1969, p. 9) – Trata-se da 6ª edição revista e aumentada por Laurence Gallo (a primeira é de 1947) da obra *Le style et ses techniques: précis d'analyse stylistique*, publicada por Presses Universitaires de France, na qual “a interpretação e o estudo de qualquer mensagem oral ou escrita remete-nos para a relação existente entre um pensamento e a sua expressão. Aí intervém a estilística como instrumento privilegiado de análise, em cuja metodologia convergem não só os fatores linguísticos, mas também os psicológicos e os sociais”. Sumário: Prefácio de L.G.; Prefácio; Introdução; 1ª Parte – As palavras; 2ª Parte: Integração da palavra no pensamento; 3ª Parte: A frase; Conclusão; Bibliografia geral; Apêndice (350 pp.). Neste *paper*, ocupamo-nos da segunda parte, especialmente o primeiro capítulo: “Atualização e determinação”, para discutir o Artigo.

Borba (1971) – O “Pequeno Vocabulário de Linguística Moderna” foi concebido para atender ao avanço dos estudos linguísticos da época, em razão da miríade terminológica, as diferentes acepções de um mesmo termo, por vezes diversa para diferentes escolas, bem como a diversificação das escolas linguísticas, gerando inquietante instabilidade de noções, em consequência dificultando a leitura e compreensão de livros e artigos especializados em linguística moderna. No prefácio, Isaac N. Salum (p. 18) menciona: “Mas é por ser um Pequeno Vocabulário, simples e modesto, embora escrupuloso, que ele há de ser útil a estudantes e professores. E é nesse sentido que eu devo saudar como auspicioso o seu aparecimento [...]”. Divide-se em: Introdução, Prefácio, os verbetes e as Referências Bibliográficas (149 pp.).

Brik (1978) – tem um capítulo: “Ritmo e sintaxe” (p. 131-139), na obra organizada por Boris Eikhembbaum *et al.*, intitulada *Teoria da literatura: formalistas russos*, Ed. Globo, no qual se posiciona quanto ao ritmo, que é empregado no sentido metafórico, imagético, despojado das significações artísticas que lhe foram emprestadas. Chama ritmo a toda a alternância regular, sem se importar com o que o alterna. No que diz respeito à sintaxe, que é o sistema de combinação de palavras no discurso cotidiano, entende que a língua poética não desobedece às leis principais da sintaxe prosaica, de modo que as leis da combinação de palavras são também as leis do ritmo. Portanto, o verso é a unidade rítmica e sintática primordial, concluindo que se deve compreender a língua poética no que a une e no que a distingue da língua falada: deve-se compreender sua natureza propriamente linguística.

Paiva (1962) – A ironia é simultaneamente um estado espiritual e um processo típico de expressão. Essa atitude de espírito é a ironia em seu sentido amplo e o processo de expressão é a ironia em seu sentido restrito. Enquanto a definição de ironia como estado interior é de difícil delimitação, seu sentido específico é mais conhecido: é a maneira de expressar *per contrarium*, ou seja, é a figura de retórica que atribui às palavras sentido contrário ao que usualmente expressam. Essas são considerações introdutórias ao livro de Maria Helena de Novais Paiva, *Contribuição para uma estilística da ironia* (Lisboa: Publicações do Centro de Estudos Filológicos, v. 12, 1961, 562 pp.). É um compêndio de conceitos e usos do termo ironia que, em seu sentido amplo, na linguagem cotidiana ou popular, assume forma de troça, mangação, graça e piada. A autora considera ironia o campo semântico comum dos termos que são parcialmente seus sinônimos e classifica os vários tipos de ironia: ironia pura, sátira, ironia disfemística, ironia restritiva e ironia contornante. Também faz uma exaustiva subclassificação de termos semanticamente relacionados à ironia e exemplifica através de textos literários de alta qualidade, em nome da construção de um quase tratado da estilística da ironia. Além disso, a afirmação da autora de que a ironia é uma atitude eminentemente social (pelos temas e pela atitude de diálogo) torna sua abordagem do assunto bem atual.

Pimpão (1942) – tem o ensaio de estética literária: “A expressão do ‘cômico’ em Eça de Queiroz” (p. 249-266), na revista *Brotéria*, Lisboa, vol. 34, 1942. Define Eça como um grande expressionista do cômico, faceta essencial e que melhor o define, a que mais acentuou, até se converter num modo exclusivo de ver a realidade, a ponto de o escritor ter definido a própria estética nestes termos: “um dos fins da arte realista é obrigar a *ver verdadeiro*”, isto é, a *ver cômico*. Verifica que nada resiste à sua vontade de *cômico*: nada, nem mesmo a morte. Além disso, percebe que Eça possui o gênio da expressão caricatural e sabia notar como ninguém, na fisionomia, na atitude de uma personagem, o convencionalismo da lei social. Assim, não é difícil descobrir a influência das doutrinas evolutivas no espírito Eça e a crença no Progresso indefinido, que o levariam necessariamente a descobrir o *cômico* em toda a sociedade, instituição ou indivíduo que se lhe apresentasse com caráter *estático*. Por isso, conclui que o realismo de Eça não é, em grande parte, senão a intuição artística do que há de extrínseco e de mecânico num universo em perpétua transformação, de modo que “o riso é uma filosofia de vida”. Cita que, em *A Correspondência de Fradique Mendes*, dá-se um fenômeno curioso sob o ponto de vista expressivo: o prefaciador, historiando as suas relações com o poeta das *Lapidárias*, consegue não só fazer rir do seu embaraço, mas ainda fazer sorrir da convenção que o provocou. Há como que uma espectralização do lance cômico.

Toda bibliografia consultada e aqui citada foi o contexto que dirigiu a construção e a importância do artigo na produção do discurso. O estudo de um texto de Eça de Queiroz (s/d) – a carta “Ao Sr. E. Mollinet”, em “A Correspondência de Fradique Mendes” – foi o campo que permitiu analisar as funções e a significação do artigo neste *paper*, bem como a estrutura proposta por Cressot (1969) e Paiva (1962) ao colocar a caracterização em seguida ao estudo do artigo.

O fio nervoso da caracterização discursiva é conduzido pela inserção ou supressão do artigo: *o Pacheco / Pacheco*, que produz discursos distintos, construtores do cômico, contextualizado pelo emprego do artigo na construção discursiva. São dois discursos em um só texto. Como lê-lo? *O Pacheco*, com realce irônico, ou *Pacheco*, com enfoque crítico?

Caracterizar é distinguir e definir o objeto; é ao mesmo tempo pôr em evidência aqueles factores que o diferenciam aos olhos de quem fala; por isso a caracterização participa da objetividade dos elementos extrínsecos ao sujeito, e da subjetividade do conhecimento e da atribuição. (PAIVA, 1961, p. 231).

Este texto propõe discutir o uso e a função do artigo sob o ponto de vista mórfico e sintático (MACAMBIRA, 1974; CRESSOT, 1969), bem como sua funcionalidade dentro do texto: a superlativação, a ênfase, a entoação.

Sob o ponto de vista mórfico, Macambira (1974) indica que o artigo não tem forma especial que o distinga como classe gramatical; assume as flexões de gênero e número que não são classificatórias, pois são comuns ao substantivo, ao adjetivo, ao pronome e ao numeral, e no aspecto sintático, as formas presas “o/a/os/as” e “um/uma/uns/umas”, que imediata ou mediata precedem o substantivo, e com ele formam sintagma. A superlativação de uma qualidade pode ser feita por um artigo indefinido de valor enfático anteposto ao substantivo. A função enfática do indefinido é particularmente clara, quando ele aparece na frase exclamativa em expressões que, na proposição assertiva, o não emprega.

Para Cressot (1969), as palavras que nos são fornecidas pela linguagem – digamos, pelo dicionário para evitar qualquer ambiguidade – não representam os seres, mas seus conceitos. Então, para usar as palavras efetivamente na comunicação, precisamos transformar esses conceitos em seres. Este resultado é obtido por meio de duas operações que se complementam, às vezes simultaneamente, designadas sob os nomes de *determinação* e *atualização*.

Determinação. – “Determinar um objeto ou um ato é dar a ele uma figura individual através de um elemento, explícito ou implícito, que o distingue de outros objetos ou outros atos da mesma ordem. Quase exatamente, essa definição pode ser aplicada à caracterização: [...] a diferença está em uma atitude de esperança, não em uma questão de forma. (CRESSOT, 1969, p. 107, tradução nossa⁴).

4 No original: « **Détermination.** – « Déterminer un objet ou un acte, c'est lui donner figure individuelle grâce à un élément, explicite ou implicite, qui le distingue d'autres objets ou d'autres actes du même ordre. ». A peu de chose près, cette définition pourra s'appliquer à la caractérisation : [...] la différence réside dans une attitude d'esprit, non dans une question de forme. ».

Atualização. – Além da determinação, o substantivo e o verbo precisam ser atualizados. O verbo, por suas formas pessoais, temporais, modais, nominais. Por definição, o infinitivo não é atualizado, mas o sistema sintático que o anexa ao restante da frase pode contribuir para uma atualização parcial. (CRESSOT, 1969, p. 108, tradução nossa⁵).

Por sua vez, Brik (1978) relata que a entoação faz o papel de caracterizador intenso. O artigo cria também uma função rítmica e tem um papel intensificante em nível entoativo, uma vez que o acento tonal reforça o conteúdo substantivo. Vejamos alguns exemplos em que aparece em meio de advérbio e substantivo: “nem uma obra”; “nem uma fundação”; “nem um livro”; “nem uma ideia”; nessas citações, o numeral, com ausência do qualificativo toma-lhe o lugar e opera como intensificador e pode superlativar todo um sintagma fraseológico. Assim, podemos, através desse tipo de artifício, modular um tom neutro por meio de um elemento superlativante, passando-o ao entoativo e exclamativo.

O artigo é dentre as categorias gramaticais uma das mais expressivas, porém nem sempre explorado. Alguns autores tiram-no da passividade e dão-lhe um tom aguerrido e múltiplo. A presença do artigo definido traz reforço aos nomes abstratos pluralizados, acentuando-lhes a vaguidade; assim como sua omissão esvazia as arestas de nomes concretos, gerando sigmatização. E um texto produzido por meio de uma pontuação lógica, ausente o sistema afetivo, traduz tons afetivos, tons intensivos, se manipuladas habilmente as estruturas mórfico-sintáticas.

Funções e usos do artigo

Para distinguir e definir o artigo, é necessário caracterizá-lo, pois, conforme o entendimento de Paiva (1961, p. 231), “a caracterização envolve uma relação entre a pessoa que caracteriza e o mundo caracterizado e, em consequência, a projeção sobre este de um modo de ser individual, capaz de valoração afetiva alteradora.”.

Após tais considerações, faremos uma incursão pela carta “Ao Sr. E. Mollinet”, da obra de Eça de Queiroz (sd): “A Correspondência de Fradique Mendes”, para examinar o artigo sob o aspecto morfossintático.

É comum em Eça o sigma indefinidor, diluidor de contorno. Partículas, substantivos, adjetivos, advérbios são substitutos do aumentativo superlativante; até mesmo a palavra “um”, em singular, suporta a significação esvaziadora. Vejamos como, nos dois primeiros

5 No original: « **Actualisation.** – En plus de la détermination, le substantif et le verbe exigent d'être actualisés. Le verbe l'est par ses formes personnelles, temporelles, modales, aspectives. Par définition, l'infinitif est inactualisé, mais le système syntaxique qui le rattache au reste de la phrase peut contribuer à une actualisation partielle. ».

parágrafos da carta, a construção textual revela-se ao confrontarmos a segunda arquitetura paragrafada com a primeira, conforme indicação de página, parágrafo e linha:

[...] saber que obras, ou que fundações, ou que livros, ou que ideias, ou que acréscimo [...] (p. 1064, 1º, 6).

e

[...] não deu ao seu país nem uma obra, nem uma fundação, nem um livro, nem uma ideia. (p. 1064, 2º, 2).

A partícula “que”, integrante do verbo, além de conectivo, introdutor de interrogação indireta, contextualmente é pronome indefinido, acompanhante dos substantivos pluralizados. Observa-se o singular na última palavra da enumeração, acréscimo, uma espécie de concretização frente a todas as indefinições quantitativas da série nominal.

No segundo parágrafo, retomando a ideia do anterior, responde, Fradique, à questão numa série de substantivos no singular, porém tornados indefinidos pelo artigo. Ainda, neste fragmento, e em outros, joga com dois nomes (profundidade, eminências) abstratos pluralizados. É o plural diluidor de contornos:

[...] recolhido, nas profundidades de Pacheco! (p. 1064, 2º, 8).

[...] através das instituições [...] (p. 1064, 2º, 20).

[...] não prodigalizou desde logo os seus tesouros [...] (p. 1065, 4º, 19).

[...] durante os longos meses de gerência [...] (p. 1066, 6º, 5).

Não se desvia da posição criadora quando manipula os graus, nosso escritor foge das normas do padrão culto, e usa adjetivos, com funções adverbiais superlativando por meio de partícula fônica e sintaticamente intensivas: “[...] está sendo tão vasta e amargamente carpida [...]” (p. 1064, 1º, 5); “[...] seguindo ao tûmulo por tão sonoras [...]” (p. 1064, 1º, 8); “[...] aquele talento, sendo tão vasto – era ao mesmo tempo tão fino!” (p. 1067, 11º, 12).

Em: “E deseja ainda o amigo saber [...]” (p. 1064, 1º, 6) a partícula “ainda”, em função adverbial, dá energia ao verbo “deseja”, pondo-o num grau mais alto que a pergunta da frase anterior.

Macambira (1974, p. 47) menciona que a “inclusão do artigo e do numeral na classe do pronome não é iniciativa nossa, e, se a esposamos, é premido pelas circunstâncias que o fazemos.”. A seguir, cita o dinamarquês Jespersen, que muito o teria impressionado:

Os numerais são muitas vezes considerados como distinta classe de palavra; seria provavelmente preferível tratá-los como subclasse dos pronomes, com os quais têm muitos pontos em comum. *One*, além de ser numeral, é pronome indefinido em inglês, bem como outros idiomas (*One, never knows* = nunca se sabe); outro tanto pode ser dito sobre a combinação *oneself*. [Em castelhano existe o pronome *uno* – se: nunca sabe uno = nunca se sabe.] A forma fraca de *one* é o chamado *artigo indefinido*, e se a contraparte – o artigo definido – é com razão contato entre os pronomes, o mesmo devia dar-se com o inglês *a, an*, o francês *un* e assim por diante. Estabelecer classes separadas para os dois artigos, como se faz em algumas gramáticas, é irracional. (JESPERSEN, apud MACAMBIRA, 1974, p. 48).

Por essa razão, como já mencionamos, Borba (1971, p. 42) aponta que o artigo é um categorema, informando que “Benveniste usa o termo no sentido de predicação e propõe substituí-lo por *frasema*”.

Debrucemo-nos, agora, sobre os estudos de Cressot (1969) sobre o Artigo; pois, segundo o linguista francês, os objetos se apresentam à nossa percepção às vezes como massas descontínuas, individualizáveis, *mesa, casa, árvore*; ou como massas contínuas, *manteiga, leite*, mas deve-se levar em conta que podem ocorrer interferências entre as duas séries; eu posso dizer: um pão, do pão; ele tem um vício, do vício.

Se for um ou mais objetos específicos para o falante e para o destinatário da declaração, a atualização é feita usando o artigo definido; caso contrário, por meio do indefinido (*o livro de Paulo, um livro*).

Essa situação proposta por Cressot ocorre na carta “Ao Sr. E. Mollinet”, uma vez que nela a postura discursiva constrói a relação Fradique / Mollinet / Povo, isto é, entre o destinatário e o emissor, consoante constatamos nos dois primeiros parágrafos e registramos acima.

O artigo é dentre as categorias gramaticais uma das mais expressivas, porém nem sempre explorado; todavia, Eça de Queiroz tira-lhe da passividade e dá-lhe um tom aguerrido e múltiplo.

No processo nominalizador, a carta “Ao Sr. E. Mollinet” joga com dois nomes: *Pacheco* e *talento*, que aparecem frequentemente formando com “imenso” o sintagma temático, para o qual confluíram toda a tapeçaria linguística. Nesses compactos, o artigo definido mostra toda sua força estilística, indicadora dos níveis de discurso. Assim, *Pacheco / o Pacheco* são discursos distintos, como o são: *o meu douto amigo / este meu compatriota*.

Pela descrição do artigo podemos verificar três posições básicas dos interlocutores discursivos: 1. a de Fradique Mendes em relação a Pacheco; 2. a do povo em relação a

Fradique; e 3. a de Fradique em relação ao povo. Eça consegue realizar o distanciamento usando ou omitindo o artigo, antes do nome do personagem-chave. Ora lê-se *Pacheco*, ora lê-se *o Pacheco*. A presença ou omissão não é gratuita. As nuances do manejo morfêmico do artigo redundam em uma afetividade, familiaridade, carinho, proximidade e/ou resulta em distanciamento, frieza e desconhecimento. Por duas vezes, Fradique escreve na carta “o Pacheco” e sabemos que essa voz não é sua, mas do povo. Nas cinquenta e duas vezes em que o nome do Conselheiro aparece desacompanhado do artigo, a emissão indica que essa voz é de Fradique Mendes.

Para Cressot (1969), o artigo definido aparece, com determinação explícita ou implícita, assim que a mente concebe o objeto em si e para exclusão de qualquer outro da mesma ordem. Essa exclusividade lhe confere o que os gramáticos chamam de notoriedade, um termo que não é inútil especificar para evitar qualquer mal-entendido e que implica que o objeto é conhecido do falante, do falante e do destinatário, ou conhecido em geral: *o Pacheco x Pacheco*.

Por sua vez, o artigo indefinido atualiza um objeto retirado de um conjunto de objetos de mesma ordem. Às vezes com total indiferença, e.g.: *empresta-me um livro*, e, neste caso, o artigo pode ser reforçado por qualquer um. Algumas vezes com um começo de determinação vagamente implícito, e.g.: *um cordeiro foi saciar-se...*, *um lobo surgiu* (obviamente não é sobre qualquer cordeiro, qualquer lobo, mas personagens da história, mas nós não sabemos mais nada). Outras vezes, com uma preocupação pela discriminação, e.g.: *um lindo sol brilhava em um céu sem nuvens*. Este sol e este céu se opõem a outros sóis, outros céus que não têm essa qualidade. Este valor discriminante nos leva naturalmente a um valor de relevo.

A presença do definido traz reforço aos nomes abstratos pluralizados, acentuando-lhes a vaguidade; assim como sua omissão esvazia as arestas de nomes concretos, gerando sigmatização. Desse modo, buscamos, exaustivamente, essas construções na carta:

[...] nas profundidades de Pacheco! (p. 1064, 2º, 8).

[...] através das instituições [...] (p. 1064, 2º, 20).

[...] das riquezas interiores [...] (p. 1065, 4º, 11).

[...] desdenhoso das especialidades. (p. 1066, 5º, 2).

[...] os interesses supremos [...] (p. 1066, 6º, 10).

[...] nos jornais de Portugal. (p. 1064, 1º, 5).

[...] os amigos [...] (p. 1064, 2º, 16).

[...] os partidos [...] (p. 1064, 2º, 16).

[...] as repartições [...] (p. 1064, 2º, 16).

[...] os movimentos religiosos [...] (p. 1065, 3º, 6).

[...] dos rapazes aos lentes [...] (p. 1065, 3º, 7).

[...] todos os olhares [...] (p. 1065, 4º, 7).

[...] os conselhos da Coroa. (p. 1066, 6º, 1).

[...] nas câmaras, nas comissões, nos centros [...] (p. 1066, 7º, 6).

Aqui já não se tem o indefinido – sim o numeral que, além da função rítmica, tem um papel intensificante em nível entonativo uma vez que o acento tonal reforça o conteúdo substantivo. Vejamos alguns exemplos em que aparece em meio do advérbio e substantivo: “[...] nem uma obra, nem uma fundação, nem um livro, nem uma ideia.” (p. 1064, 2º, 2).

Nessas citações, o numeral, com ausência do qualificativo, toma-lhe o lugar e opera como intensificador e pode superlativar todo o sintagma fraseológico. Assim, podemos, através desse tipo de artifício, modular um tom neutro por meio de um elemento superlativante, passando-o ao entonativo e exclamativo. E um texto produzido por meio de uma pontuação lógica, ausente o sistema afetivo, traduz tons afetivos, tons intensivos, se manipuladas habilmente as estruturas fônico-sintáticas.

Cressot (1969) expõe, ainda, a concorrência dos três artigos, exemplificando que nós dizemos: ele tem a tifoide, ele tem uma tifoide, ele tem sintoma da tifoide. Assim, o definido enfatiza que esta é uma doença conhecida ou temida (notoriedade). O indefinido elimina essa nota, banaliza o fato; ele pode, num certo sentido técnico, determinar uma variedade da doença. O artigo partitivo evoca um grau vago na evolução desta doença. Podemos identificar essa situação na carta: “[...] na manhã em que Pacheco, desdenhando a Sebenta, assegurou que «o século XIX era um século de progresso e de luz».” (p. 1064-1065, 3º, 2).

Os vários níveis do discurso

O texto da carta ora analisada é um conjunto de diversos discursos, embora dirigido a um destinatário (Sr. Mollinet), e emanado de um produtor (Fradique Mendes). Há várias perspectivas, uma vez que os referentes (Pachecopovo) deslocam-se e o narrador ajusta os níveis de linguagem a ópticas diversas. As marcas distintivas encontram-se: no sentenciosismo; nas vozes proferidas pelo discurso direto; na manipulação do artigo; na permeabilidade léxica.

- a) O sentenciosismo é marcado pelas frases óbvias, que Eça usa na carta como subsídio intensificador da ironia e, colocado na boca de Pacheco o qual, segundo entendimento popular, era homem de profundo conhecimento, vai revelando ao leitor o falso talento

do protagonista: “[...] «que ao lado da liberdade devia sempre coexistir a autoridade!»” (p. 1065, 4º, 21); “[...] «o talento verdadeiro só devia conhecer as coisas pela rama.»” (p. 1066, 5º, 10); “[...] «um povo sem o curso dos liceus é um povo incompleto.»” (p. 1066, 7º, 13).

Corroborando esse entendimento, Pimpão (1942, p. 250) menciona que “Eça não hesita em tornar cômica a destruição física do homem”, como podemos citar o trecho da carta: “Rebentou; – quero dizer, S. Ex.^a morreu [...]” (p. 1067, 12º, 1).

Pimpão (1942, p. 252) também argumenta: “Note-se, de passagem, o emprego insistente do imperfeito do indicativo [...] e que aqui não serve de exprimir a vida habitualmente vivida, mas acentua, prolonga o efeito cômico da cena.”. Na carta, Fradique refere-se a Pacheco: “À maneira que ele assim envelhecia, e crescia em influência e dignidades [...]” (p. 1067, 9º, 1).

Continua Pimpão (1942, p. 253): “As ideias ou sentimentos convencionais tornam-se mais visíveis, mais fáceis de notar, quando traduzidas numa linguagem intensa carregada de significação.”. Sobre essa observação, encontramos na carta: “A sua velhice ofereceu um carácter augusto. Perdera o cabelo radicalmente.” (p. 1067, 11º, 1).

Também mostra Pimpão (1942, p. 255) que o cômico pode estar na sutileza: “Nem sempre, porém, o cômico é visto por fora, na expressão rígida das palavras, dos tiques, dos gestos, das atitudes.”. Fradique demonstra um distanciamento de Pacheco: “Eu casualmente conheci Pacheco.” (p. 1064, 2º, 1).

Evidenciando a comicidade do texto, Pimpão (1942, p. 258) propõe ainda que: “A linguagem viva pode, também, tornar-se cômica.”. É o que se nota na carta: “A esses ouvi eu bradar com furor, atirando patadas ao chão: «Irra, que é talento de mais!»” (p. 1067, 9º, 10).

b) As vozes proferidas através do discurso direto podem ser percebidas, quando colocamos as oposições, a partir do sentenciosismo, das frases óbvias ditas pelo Conselheiro e daquelas, em discurso direto, ditas pelos Conselheiros da Coroa e pelo povo em geral, conforme se infere dos seguintes excertos da carta:

«Parece que há agora aí um rapaz de imenso talento que se formou, o Pacheco!» (p. 1065, 3º, 16).

«É o Pacheco, rapaz de imenso talento!» (p. 1065, 4º, 6).

«Nem é necessário mais! Basta ver aquela testa!» (p. 1066, 4º, 33).

[...] «está à espera, lá em cima, a pairar» (p. 1066, 5º, 7).

«Que talento!» (p. 1067, 9º, 6).

«Ai! que talento!» (p. 1067, 9º, 8).

«Irra, que é ter talento de mais!» (p. 1067, 9º, 11).

- c) Destacamos a manipulação do artigo ao referir-se ao Sr. Mollinet, a série possessiva de primeira pessoa, com ou sem artigo definido anteposto, seguido do adjetivo, igualmente anteposto afetivamente ao substantivo, resulta uma invariante, quase um clichê, como se lê no texto de Eça em análise:

Meu caro Sr. Mollinet (p. 1064, 1º, 1).

o meu douto amigo (p. 1064, 1º, 2).

o meu amigo (p. 1064, 1º, 6).

meu caro Sr. Mollinet (p. 1064, 2º, 5).

meu caro Sr. Mollinet (p. 1067, 10º, 1).

note o meu caro Sr. Mollinet (p. 1067, 11º, 11).

Cria-me, meu caro Sr. Mollinet (p. 1068, 13º, 10).

Porém, ao citar o Conselheiro Pacheco, o tratamento é distanciados, objetivo, apenas referencial. Leia-se pelos parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º: *Pacheco*. O único grafema a acompanhá-lo é o demonstrativo anafórico *este (Pacheco) – esse (Pacheco)*. Lado outro, o discurso do povo, infiltrando o de Fradique diferencia-se no parágrafo 4º, linha 6: *o Pacheco*.

- d) Quanto à permeabilidade léxica na carta, há uma nítida marca individual para cada referente, formalizando um léxico adequado ao nível intelectual dos interlocutores. As formas binárias e ternárias registram permeabilidade do distenso ao tenso, criando um ritmo composicional que, segundo Brik (1978, p. 135): “a união indissolúvel do ritmo e da semântica é o que chamamos geralmente de harmonia clássica de Pushkin.”. Apontamos no esquema abaixo essa constatação:

a (tenso)		b (distenso)
sentia	e	saboreava (p. 1064, 2º, 23)
repleto	e	fecundo (p. 1066, 7º, 2)
lapidária	e	suculenta (p. 1066, 7º, 12)

Alguns verbos com significação concreta, empregados para ações abstratas, ou sujeitos e complementos, surgem da oralidade. Partículas “e”, “então”, “ainda”, “como” infiltram-se matizando de fala popular o discurso: “[...] teve um movimento como para atalhar [...]” (p. 1065, 4º, 13).

Para um mesmo referente, retomando-o, varia o léxico, alterando o nível, no que tange à atitude de relacionar-se a Pacheco: “[...] Pacheco teve um movimento como para atalhar um padre zarolho que arengava sobre a liberdade.” (p. 1065, 4º, 13); “O sacerdote imediatamente estacou com deferência [...]” (p. 1065, 4º, 14).

Observe-se: “padre zarolho” e “sacerdote”; “arengava” e “estancou com deferência” – o gestual em relação ao Pacheco, daí a mudança lexical.

Por fim, ao registrar: “Rebentou; – quero dizer, S. Ex^a. *morreu* [...]” (p. 1067, 12º, 1), a informalidade e a ação real atribuída ao Conselheiro é “rebentou”, mas o destinatador da carta “Ao Sr. E. Mollinet”, ao sentir o desvio, corrige-o para “morreu”, formalizando a norma prescritiva, eis uma das marcas da ironia.

Eça, ao escrever esta carta, registrou notável acuidade linguística. A linguagem viva, oral, está presente; ainda que certo tom retórico, adequado à construção da figura de Pacheco, semeie todo um ritmo bombástico a certas construções que traduzem por inteiro o Conselheiro. À perspectiva de exemplos demais citados, inserido no seu contexto verbal representativo, tem igualmente sua marca no discurso.

Os registros dos vários interlocutores obedecem a faixas sociais. Assim o do povo em relação a Pacheco; o de Fradique como emissor do discurso; o de Pacheco; o do deputado dessemelham todos do Sr. Mollinet. Logo, cada fato, cada referente, sofre variações léxicas e até mesmo sintáticas, na tentativa de apreender na fonte o discurso.

Cumpra-nos, ainda, notar que a carta “Ao Sr. E. Mollinet” possui duas formas discursivas: descritiva e narrativa, com domínio da função referencial e, em pleno adjuvante, a função metalinguística e a função fática. Contudo, parece-nos que nas entrelinhas o desempenho maior cabe à função apelativa e que só a análise da entonação pode levar-nos a descobrir o grande poder da função poética, tão subjacente quanto à apelativa.

Posição das personagens do discurso

A representação na memória, que se fazem Mollinet e Fradique; as relações de intersubjetividade e relações inter-humanas existentes entre estes destinatadores e destinatários é um bom começo para se cuidar das condições de produção deste texto.

A carta em questão é gerada de duas perguntas do destinatador Mollinet ao destinatário Fradique: quem é Pacheco, tão chorado *post mortem*, em Portugal? Que obras, que fundações, que livros, que ideias, que acréscimo deixou à civilização portuguesa?

Fradique, já destinador, informa ao Sr. Mollinet, então destinatário, quem é Pacheco. A informação será o seu ato linguístico básico: um ato assertivo; - o destinatário irá saber do destinador o que ele conhece e em que acredita.

Dentro do esquema informacional, Pacheco será o referente; Fradique, o destinador; e Mollinet, o destinatário. Assim, pressupõe-se que sucedem estas indagações entre os protagonistas, decorrentes do esquema:

JUNTO DE FRADIQUE – A

- Quem sou eu para falar assim ao Sr. Mollinet?
- Quem é o Sr. Mollinet para eu lhe falar assim?
- De que lhe falo eu?
- De que ele me fala?
- O que pretendo de mim falando ao Sr. Mollinet dessa forma?
- O que pretendo dele falando-lhe desta forma?

JUNTO AO SR. MOLLINET – B

- Deve apresentar as mesmas indagações, pois as condições gerais de produção são partes essenciais e constitutivas dessa sequência verbal dotada de sentido advinda dos protagonistas, da situação, do contexto histórico-social.

PROTAGONISTAS

FRADIQUE, perfilado na “Correspondência” como personagem de Eça de Queiroz, é português, culto, filósofo, de posição social elevada, rico, original, viajado, quase um sábio, enfim.

SR. MOLLINET, pincelado brevemente por Fradique, francês, diretor da Revista de Biografia e História, douto.

PACHECO, objeto da referência do Sr. Mollinet, é um português falecido recentemente, chorado pela nação portuguesa, idolatrado pelo povo – conhecido casual de Fradique.

Todos pertencem a um mesmo contexto econômico-social, com um desnivelamento ideológico de Pacheco. Estas igualdades e diferenças vão atuar sobre o jogo do discurso: estratégias e imagens; atos da linguagem e imagens e atos.

O texto é uma carta-resposta. Pois bem, em que bases de relações sociais Mollinet indagaria de Fradique sobre Pacheco? Já teria algum ponto de vista sobre Pacheco? Necessitaria de informações complementares? O primeiro parágrafo elucida as inquirições. Ambos – Fradique e Mollinet – estão na França; as interrogações decorrem do interesse pessoal do Diretor da Revista e da própria Revista de Biografia e História. A relação entre os protagonistas é cordial e informal: Fradique para Mollinet: – “Meu Caro Sr. Mollinet [...] meu douto amigo [...]” (p. 1064, 1º, 1 e 2).

Como evidencia o estilo indireto desse primeiro grupo de orações, manifestado pelo ato ilocucional, algum ponto de vista, implícito no perlocucional, de Mollinet sobre Pacheco, seu compatriota. Mollinet refere-se a Pacheco:

[...] me pergunta quem é este meu compatriota Pacheco (José Joaquim Alves Pacheco), cuja morte está sendo tão vasta e amargamente carpida [...] deixou esse Pacheco [posição longe de Mollinet] seguido ao túmulo por tão sonoras, reverentes lágrimas. (p. 1064, 1º, 3).

Tanto a relação social como a atuacional já se esclarecem pela implicitação enunciativa, cujo *sous-entendu* volitivo dilui a agressividade de Fradique contra Pacheco, estabelecendo, porém, pressupostos para o ato de linguagem, imagens e estratégias. Já há uma posição assumida pelo destinador quanto ao discurso. Tal qual Mollinet, Fradique navegará pela linha da enunciação velada, porquanto comunga da mesma ética e ideologia.

O que deseja, pois, o protagonista B – Sr. Mollinet – do protagonista A – Fradique? Informações sobre Pacheco. Quem sou eu para lhe falar assim? Seu amigo é Diretor da Revista de Biografia e História. Quem é ele para eu lhe falar assim? Fradique Mendes, culto e internacional, meu amigo; os papéis sociais estão, logo, definidos no segundo parágrafo da carta. Tem começo a linha narrativo-descritiva: “Eu casualmente conheci Pacheco.” (p. 1064, 2º, 1), que pontua e acrescenta um aspecto à terminalidade com o próprio texto. Já, então, Fradique investe-se de locutor, enquanto o Sr. Mollinet ficará na condição de ouvinte.

O eixo inquiritivo desloca-se para Fradique:

INTERLOCUTOR A

- Quem sou eu para lhe falar assim?

- O que pretendo dele falando-lhe dessa forma?

Fradique apresenta-se como um português cumpridor dos deveres pátrios, mas discordante da ideologia nela implantada; consciente de seus poderes e limitações, analisa em sua “Correspondência” as posições culturais da nação lusitana. O seu saber,

o seu universalismo autorizam-no a acometer os modelos coletivos herdados, acometer a impotência crítica dos valores insignificantes e areentos.

O Sr. Mollinet, no primeiro parágrafo, ao escrever a Fradique, dá-lhe o tom da inflexão. A partir do segundo, ele, Fradique, harmoniosamente, retoma-o e se lhe ajusta. Ambos afirmam-se quanto ao jogo do discurso.

De uma pergunta espera-se a resposta. E ela virá explicitada, modulada ao tipo de enunciação da realidade discursiva. A pretensão da fala de Fradique é atuável. E a notícia sobre Pacheco não se constrói inocentemente, mas com grande força de intencionalidade. Se a posição de Fradique, como português amante da pátria, impede-lhe de ajuizar o fenômeno Pacheco, não lhe impede de, manipulando a linguagem reversa, ajuizar e atuar sobre Mollinet com o *ne pas dire*. A estratégia, pois, do jogo do discurso é a implicação – técnica da diatribe.

Ritmo criado pelo uso do artigo

Geralmente chama-se ritmo a toda alternância regular; e não nos interessa a natureza do que alterna. O ritmo musical é a alternância dos sons no tempo. O ritmo poético é a alternância das sílabas no tempo. O ritmo coreográfico, a alternância dos movimentos no tempo. [...] Em suma, falamos de ritmo em toda a parte por onde podemos encontrar uma repetição periódica dos elementos no tempo ou no espaço. (BRIK, 1978, p. 131).

O planeamento do artigo cria um ritmo, quando evidencia o relacionamento íntimo entre destinatário e referente – Pacheco – se confrontando com o do povo. Vejamos:

a) o tratamento de Fradique para como o destinatário:

Meu Caro Sr. Mollinet (p. 1064, 1º, l. 1);

o meu douto amigo (p. 1064, 1º, l. 2);

o meu amigo (p. 1064, 1º, l. 6);

meu caro Sr. Mollinet (p. 1064, 2º, l. 5);

o meu caro Sr. Mollinet (p. 1067, 10º, l. 1);

o meu caro Sr. Mollinet (p. 1067, 11º, l. 11);

meu caro Sr. Mollinet (p. 1068, 13º, l. 10).

- b) o tratamento de Fradique para como o referente *Pacheco* (quarenta e oito vezes);
- c) o tratamento de outros protagonistas para com o referente *o Pacheco* (duas vezes);
- d) o tratamento do Sr. Mollinet dado ao referente: “[...] este meu compatriota Pacheco [...]” (p. 1064, 1º, 4) e “[...] esse Pacheco [...]” (p. 1064, 1º, 8).

Esta tabulação nos revela: a afetividade de Fradique para com o destinatário *versus* o distanciamento para com o referente; a deferência *versus* a negligência, tudo montado a partir do enunciado, que retomamos: “Eu casualmente conheci Pacheco.” (p. 1064, 2º, 1).

Entretanto, do povo nos chega um outro grau: *o Pacheco* (p. 1065, 3º, 17 e 4º, 6), afetivo, próximo. De Mollinet, o ponto de vista acerta-se com Fradique: “*este Pacheco*” e “*esse Pacheco*” (p. 1064, 1º, 4 e 8).

Ora, viemos afirmando por nossa explanação a intencionalidade elaborativa, pretendendo graduar e pluralizar o discurso, ato plenamente atingido pela prismática referencial. Logo, a voz que emite *Pacheco* é a de Fradique e ela se situa no plano do subentendido enunciativo; a que emite *o Pacheco* é da “massa compacta da nação” (p. 1064, 2º, 17) e ela se explicita no ato da enunciação. Suas posições na perlocução: a da implicitação e a da explicitação. Aquela, por subtrações e convenções, recolhe-se ao velamento, porém, tendo as imagens do seu ouvinte, pode produzir um tipo de discurso que será decodificado na sua integralidade. Esta, inserida no prescrito, atua no nível do explícito.

Considerações finais

Surte desse refletir a afirmação que tal uso eciano do artigo permite entrever tons e vozes do discurso, junto às formas de tratamento que contraem um contexto e indiciam a situação da condição de produção destacadas.

A carta de Eça é uma provocação ao leitor estudioso de textos, pois a maneira como utiliza o artigo, ora suprimindo, ora inserindo, cria dois discursos num só texto, propõe uma nova metodologia construtiva, mistura vozes, determina a tessitura e novos caminhos para a leitura.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, É. *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard, 1966.
- BOLÉO, M. de P. O realismo de Eça de Queiroz e a sua expressão artística. *Biblos*, Coimbra, n. 17, p. 697-731, 1941.
- BORBA, F. da S. *Pequeno vocabulário de linguística moderna*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1971.
- BRIK, O. Ritmo e sintaxe. In: EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 131-139.
- CRESSOT, M. *Le style et ses techniques: précis d'analyse stylistique*. 6. ed. Paris: PUF, 1969.
- MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- OLIVEIRA, M. M. M. de. *Processos de intensificação no português contemporâneo*. Lisboa: Publ. do Centro de Estudos Filológicos, 1962.
- PAIVA, M. H. N. *Contribuições para uma estilística da ironia*. Lisboa: Publ. do Centro de Estudos Filológicos, 1961.
- PIMPÃO, A. J. da Costa. A expressão do "cômico" na obra de Eça de Queiroz. *Brotéria*, Lisboa, v. 34, p. 29-266, 1942.
- QUEIROZ, E. A Correspondência de Fradique Mendes – VIII Ao Sr. E. Mollinet. In: QUEIROZ, E. *Obras Completas*. v. II. Porto: Lello & Irmão Editores, s/d. p. 1064-1068.

Aposições restritivas e não restritivas: correlações pragmáticas e semânticas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2601>

Monielly Saverio Serafim¹
Roberto Gomes Camacho²

Resumo

Este trabalho se debruça sobre o estudo das aposições restritivas e não restritivas no português escrito. Entende-se por aposições restritivas SNs como *o poeta Drummond, a cor azul, FHC presidente e a cidade de São Paulo, o conceito de proletariado, o mês de janeiro*. Por aposições não restritivas, entendem-se as construções prototípicas de aposição como *Machado de Assis, o bruxo de Cosme Velho*. O objetivo geral é aplicar critérios de formulação e de codificação que distingam essas aposições com base numa correlação entre aposições restritivas e construções classificacionais e entre aposições não restritivas e construções identificacionais cujos fundamentos teóricos se assentam na Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

Palavras-chave: aposição; aposição restritiva; aposição não restritiva; construção identificacional; construção classificacional.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; mony.serafim@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6739-3799>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; roberto.camacho@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8897-7953>

Close and loose appositions: pragmatic and semantic correlations

Abstract

This work focuses on close and loose appositions in written Portuguese. Close appositions are understood as NPs as *o poeta Drummond* (the poet Drummond), *a cor azul* (the color blue), *FHC presidente* (FHC president) and *a cidade de São Paulo* (the city of São Paulo), *o conceito de proletariado* (the concept of proletariat), *o mês de janeiro* (the month of January). Loose appositions are understood as prototypical constructions as *Machado de Assis, o bruxo de Cosme Velho* (Machado de Assis, the wizard of Cosme Velho). The goal of this paper is to identify the formulation and the coding parameters that distinguish both types of appositions based on a correlation between close apposition and classificational construction and between loose apposition and identificational construction whose theoretical foundations are based on Functional Discourse Grammar (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

Keywords: apposition; close apposition; loose apposition; classificational construction; identificational construction.

Introdução

O termo *aposição* cobre um abrangente conjunto de construções nominais na literatura linguística. No âmbito da gramática tradicional, as aposições distinguem-se, normalmente, pelo critério formal, que indica a presença ou não de pausa bem definida entre os membros nominais da construção, como se vê em (1) e (2a-d).

- (1) Eles, **os pobres desesperados**, tinham uma euforia de fantoches. (F. Namora, DT, 237.) (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 170, grifos dos autores).
- (2) a A cidade **de Lisboa** (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 170, grifos dos autores).
b O poeta **Bilac** (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 170, grifos dos autores).
c O rei **D. Manuel** (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 170, grifos dos autores).
d O mês **de junho** (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 170, grifos dos autores).

A ocorrência contida em (1) exemplifica a chamada aposição não-restritiva, cuja pausa é marcada, na escrita, por uma vírgula; já as contidas em (2a-d) ilustram casos de aposição restritiva, ou, ainda, aposto especificativo (CUNHA; CINTRA, 2008; BECHARA, 2009; KURY, 2011), que envolvem sintagmas com dois elementos nominais ligados ou não pela preposição *de*.

As aposições são objeto de estudo de diversos linguistas, sem que haja consenso sobre aspectos semânticos e sintáticos de sua constituição. Autores como Fries (1952 apud MEYER, 1992), Francis (1958), Matthews (1981) e Lago (1991) consideram como aposição apenas sintagmas nominais correferenciais justapostos, posição que restringe às não restritivas as estruturas que estão no escopo do termo aposição. Quirk *et al.* (1985), por seu lado, assumem uma posição mais ampla, considerando como aposições estruturas de SNs correferenciais ou de SNs cuja referência de um nome esteja incluída na referência do outro. Assim como Quirk *et al.* (1985), Meyer (1992) também inclui estruturas de SNs correferenciais e não correferenciais em seu estudo sobre aposição no inglês, além de ampliar o conceito de aposição para contemplar também estruturas oracionais.

Outra divergência sobre essas estruturas diz respeito ao tratamento dado às relações sintáticas estabelecidas entre os membros positivos. Alguns autores postulam que a relação sintática estabelecida entre eles é a de coordenação (HOCKETT, 1955) e outros, a de subordinação (TESNIÈRE, 1965). Além dessas posições, existem autores que assumem ser de interdependência a relação estabelecida entre os membros da aposição (LAGO, 1991). Por fim, há ainda os que assumem atitudes mais radicais, negando a presença de qualquer relação sintática entre os nomes (LONGRÉE, 1987 apud LAGO, 1991).

Essas divergências semânticas e sintáticas conduzem a uma separação das aposições em dois grandes grupos, o das aposições não restritivas e o das aposições restritivas. Embora também não haja consenso sobre as características das estruturas dentro de cada grupo, é possível generalizar algumas características presentes na maioria das definições. As aposições não restritivas (*Machado de Assis, escritor brasileiro*) são, em geral, caracterizadas como dois sintagmas correferenciais separados, na fala, por uma pausa e, na escrita, geralmente por uma vírgula, sendo de modificação a relação semântica estabelecida entre eles. Já as aposições restritivas são construções em que os elementos nominais estão justapostos (*o escritor brasileiro Machado de Assis*) ou ligados pela preposição *de* (*a cidade de São Paulo*) e sem correferencialidade, além de ser a relação semântica entre os membros nominais a de modificação e a relação sintática, a de subordinação.

A correferencialidade entre os itens nominais, o principal aspecto que diferencia essas estruturas, é fator determinante para que muitos linguistas não considerem as aposições restritivas como aposições de fato, por argumentarem que nelas há a ausência dessa propriedade semântica (LAGO, 1991; RODRÍGUEZ, 1989; TABOADA, 1978, TESNIÈRE, 1965).

No arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional, as aposições não restritivas, as restritivas sem elemento de ligação e as restritivas com *de* apresentam diferentes características pragmáticas, semânticas e morfossintáticas que permitem, *a priori*, uma subdivisão em grupos distintos.

Nesse modelo, a aposição não restritiva consiste em uma estrutura no Nível Interpessoal (NI) com dois Subatos de Referência (R_i e R_j), mas que, no Nível Representacional (NR), denotam uma única entidade (x_i), como pode ser observado em (3):

(3) NI: (R_i) (R_j)
 NR: (x_i)
 Lula, ex-presidente do Brasil

As aposições restritivas sem elemento de ligação e as aposições restritivas com *de*, por outro lado, dispõem, no Nível Interpessoal, apenas de um Subato de Referência (R_i) e denotam, correlativamente, no Nível Representacional, também uma única entidade (x_i) como mostra (4).

(4) NI: (R_i)
 NR: (x_i)
 O ex-presidente Lula

Esse modo de representação implica a existência de uma relação de transparência, que se traduz em uma relação de um para um entre as unidades dos níveis Interpessoal e Representacional. Ao contrário, as aposições não restritivas, como observado em (3), que dispõem de uma relação de muitos-para-um entre os dois níveis de formulação (HENGEVELD, 2011), configuram uma relação opaca ou não transparente.

Sobre as aposições em português, os trabalhos de cunho funcionalista de Nogueira (1999, 2011, 2012) são referência no tratamento das aposições não restritivas e apresentam importantes generalizações de aspectos formais, funcionais e textual-discursivos desse tipo de construções no português. Em relação, especificamente, às aposições restritivas, destacamos o trabalho de Lemson (2016), que traz significantes considerações sobre a nuclearidade, correferencialidade e relações estabelecidas entre os itens nominais.

Diferentemente desses estudos prévios sobre o português, o objetivo deste trabalho é distinguir as aposições não restritivas das aposições restritivas mediante uma aproximação com predicados do tipo identificacional e do tipo classificacional, respectivamente, considerando como suporte teórico a Gramática Discursivo-Funcional³ e especialmente o texto de Keizer (2005). As ocorrências analisadas são extraídas de uma amostra de 36 textos retirados de 12 edições impressas da *CartaCapital*, revista de circulação nacional. Para fazer referência a uma ocorrência, entre parênteses, coloca-se

³ Este texto desenvolve um subtópico da dissertação de mestrado de Serafim (2019).

o número da edição, a inicial do tipo de texto (R para reportagens, E para editoriais e O para textos de opinião)⁴ e, por fim, a(s) página(s) em que o texto foi publicado. Foram analisados 102 casos de posições restritivas, 90 dos quais de posições sem conector e 12 de posições restritivas com *de*.

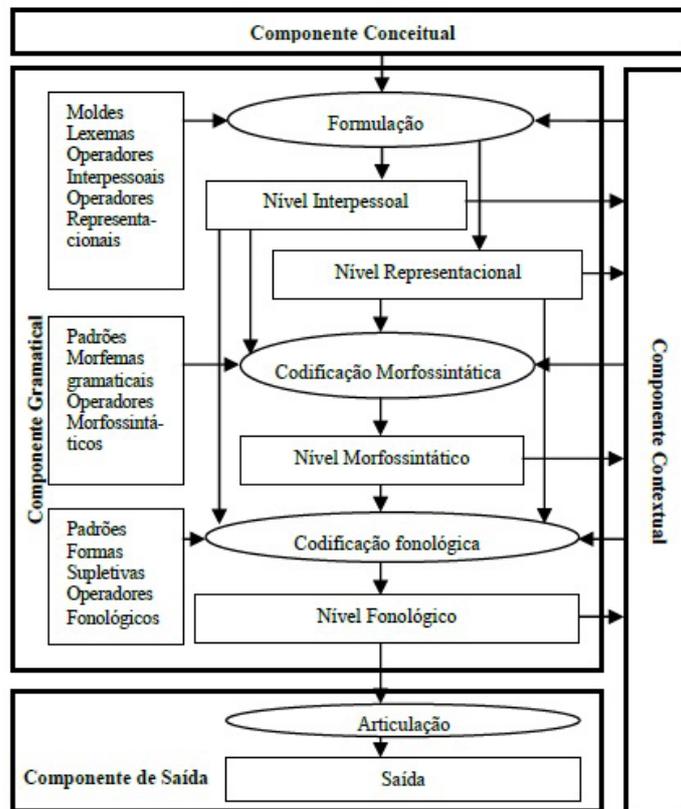
Este texto acha-se organizado da seguinte maneira: a seção 2 trata do suporte teórico; a seção 3 dá um tratamento pragmático e semântico para as diferenças entre o tipo restritivo e o não restritivo de posição; encerram o texto as Considerações finais em que se faz um balanço das principais conclusões.

Suporte teórico: a Gramática Discursivo-Funcional

Este trabalho adota uma perspectiva teórica baseada na Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), cuja organização, representada na Figura 1, consiste em uma orientação descendente, o que significa que o modelo contempla uma direção que parte da intenção do falante e se desenvolve até a articulação. A motivação dessa arquitetura se justifica no fato de que um modelo de gramática será tanto mais eficaz quanto mais sua organização se assemelhar ao processamento linguístico de um indivíduo (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

4 Ressalta-se que *tipo de texto* não é em si um critério de análise, mas, por estarem esses tipos presentes em todas as edições da revista, considerar essa variação dá um grau maior de consistência à amostra, que serviu de base também a trabalhos anteriores de pesquisa dos autores.

Figura 1. Esquema geral da GDF.



Fonte: Adaptado de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 13).

O modelo compreende a formulação de três componentes não gramaticais: o Componente Conceitual, o Componente de Saída e o Componente Contextual. Esses três componentes interagem com o Gramatical por meio de operações de Formulação e de Codificação. A Formulação considera as regras que determinam o que constitui ou não representações pragmáticas e semânticas válidas em uma língua; a Codificação considera as regras que convertem essas representações em representações morfossintáticas e fonológicas.

Dentro dos componentes, as elipses contêm as operações de formulação e de codificação, os quadrados contêm os primitivos usados nas operações e os retângulos contêm os níveis de representação produzidos pelas operações.

O Componente Conceitual é responsável pela intenção comunicativa e as representações mentais correspondentes. A operação de Formulação converte, no Componente Gramatical, essas representações mentais em representações pragmáticas e semânticas para os dois níveis mais altos, o Nível Interpessoal e o Nível Representacional, respectivamente. A operação de Codificação converte o conteúdo

pragmático e semântico em unidades formais de natureza morfossintática (Nível Morfossintático) e de natureza fonológica (Nível Fonológico).

O Componente de Saída gera as expressões acústicas, escritas, ou de sinais com base na informação do Componente Gramatical. O Componente Contextual é alimentado por todos os níveis de representação, e as operações de formulação e de codificação são por ele alimentadas.

O Componente Gramatical contempla quatro níveis de análise que são estruturados hierarquicamente em camadas particulares a cada nível. No Nível Interpessoal (NI) estão as distinções de formulação relacionadas à interação entre falantes e ouvintes. A disposição hierárquica é demonstrada em (5) em que, quanto mais à esquerda, mais alta é a camada na hierarquia do nível correspondente.

$$(5) \quad (M_1: [(A_1: [(F) (P_1)_S (P_2)_A (C_1: [(T_1)_\Phi \dots (T_{1+N})_\Phi] [(R_1)_\Phi \dots (R_{1+N})_\Phi] (C_1)_\Phi]) (A_1) \dots (A_{1+N})_\Phi] (M_1))$$

(HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 15).

A camada mais alta do Nível Interpessoal é a do Movimento (M), que é definido como uma porção textual que traz uma contribuição autônoma do falante para a interação e pode provocar ou ser ele mesmo uma reação. O Movimento é formado de um ou mais Atos Discursivos (A) que mantêm relações de dependência ou equipolência entre si. Quando há dependência, temos no ato subsidiário uma função retórica que pode ser de Motivação, de Concessão, de Orientação, de Correção (ou de Esclarecimento) e de Aposição. Um Ato Discursivo é composto por categorias não hierárquicas: llocução (F), Falante (P_1) e Ouvinte (P_2) que se alternam, e um Conteúdo Comunicado (C). Por sua vez, o Conteúdo Comunicado contém a totalidade daquilo que o falante deseja evocar na sua comunicação. Cada Conteúdo Comunicado contém um ou mais Subatos de Referência e/ou de Atribuição, que representam a evocação de um referente e de uma propriedade, respectivamente.

Na GDF, tanto a referência quanto a atribuição são vistas como acionais, já que envolvem tentativa do falante de influenciar a informação pragmática do ouvinte. Exatamente da mesma maneira que na referência, a escolha de itens lexicais e a quantidade de material lexical fornecidas na atribuição derivam da estimativa do falante de como influenciar mais eficazmente o interlocutor.

A distribuição dos Subatos de Referência e de Atribuição e a relação entre eles são cruciais para se compreender a constituição das aposições e as funções discursivas exercidas por elas, especialmente porque se podem atribuir as funções pragmáticas Tópico, Foco e Contraste a um Subato de Referência como um todo ou aos Subatos de Atribuição que o constituem.

O Subato de Atribuição (T) é uma tentativa do falante de evocar uma propriedade, que se aplica, em geral, a um elemento referencial, mas, como afirmam Hengeveld e Mackenzie (2008), esse Subato não necessariamente atribui uma propriedade a um referente, já que é possível existirem Conteúdos Comunicados contendo apenas um Subato de Atribuição, como ilustrado em (6).

- (6) Chove.
(C_i: (T_i) (C_i))

Os Subatos de Atribuição podem aparecer dentro dos Subatos de Referência. No caso de *um carro azul*, por exemplo, temos um Subato de Referência correspondente ao SN todo que contém dois Subatos de Atribuição, que correspondem, no Nível Representacional, à propriedade⁵ *carro* e à propriedade *azul*, lugar da teoria em que se estabelece a relação de restrição entre *azul* e *carro*:

- (7) Um carro azul.
NI: (R_i: [(T_i) (T_j)] (R_i))
NR: (x_i: (f_i: carro (f_i)) (x_i: (f_j: azul (f_j)) (x_i))

Enquanto o Subato de Atribuição evoca uma propriedade, o Subato de Referência evoca uma entidade. O núcleo do Subato de Referência pode ser um ou mais Subatos de Atribuição, um nome próprio ou um *dummy*⁶, ou uma combinação abstrata de características para o Falante e Ouvinte.

Fazem-se distinções no Nível Interpessoal que refletem o estatuto da referência como uma atividade interpessoal, isto é, distinções em termos de identificabilidade e especificidade da referência.

Estabelecem-se as distinções de identificabilidade e especificidade mediante o uso dos operadores [+ id, -id] e [+s, -s], respectivamente. A identificabilidade concerne às suposições do Falante sobre o conhecimento do Ouvinte, enquanto a especificidade, ao conhecimento do referente pelo próprio falante. Essas distinções, que aparecem

5 Para a GDF, categorias semânticas são designadas por Propriedades Lexicais, ou simplesmente Propriedades, que podem estar na posição de núcleo ou modificador (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Em (7), as propriedades *carro* e *azul* são utilizadas para caracterizar um Indivíduo (x).

6 Elemento morfossintaticamente obrigatório inserido em uma posição (*slot*) da oração, mas que não corresponde a nenhum material lexical no Nível Interpessoal e no Nível Representacional, como os pronomes *it* e *there* do inglês (*It is raining* – Chove.; *There is beer without alcohol*. – Há cerveja sem álcool.) ou o pronome *il* do francês (*Il pleut*. – Chove.).

codificadas no Nível Morfossintático mediante o uso de artigos e pronomes demonstrativos, são particularmente relevantes para o estudo das aposições, pois, com base nelas, é possível determinar quais são os membros prototípicos⁷ no *continuum* das construções apositivas e mesmo o que motiva as escolhas de uma construção apositiva em detrimento do uso de apenas um ou outro termo do SN.

Aos Subatos podem-se atribuir três funções pragmáticas, Tópico, Foco e Contraste⁸, quando há alguma repercussão morfossintática ou fonológica deles na codificação. A função pragmática Tópico assinala que o Subato contém uma informação dada ou inferível. A função Foco sinaliza a seleção de uma informação nova pelo falante para preencher uma lacuna na informação do ouvinte ou para corrigir uma informação de que ele disponha. Por fim, a função de Contraste assinala o desejo do falante de salientar diferenças particulares entre os elementos dos Subatos.

Passemos, agora, a ver como se configura o Nível Representacional. Se, por um lado, o Nível Interpessoal é o responsável pela evocação, por outro, o Representacional se encarrega da designação, contemplando os aspectos semânticos da gramática de uma língua. Definem-se as camadas desse nível com base em categorias semânticas hierarquicamente organizadas em camadas, como mostra (8).

$$(8) \quad (p_1: [(ep_1: [(e_1: [f_1: [(f_2)^n (x_1)_{(\phi)} \dots (x_{1+n})_{(\phi)}] (f_1)] \dots (f_{1+n})] (e_1)_{(\phi)}] \dots (e_{1+n})_{(\phi)}] (ep_1)] \dots (ep_{1+n})_{(\phi)}] (p_1))$$

(HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 15).

A camada mais alta do Nível Representacional é a do Conteúdo Proposicional (p), que representa construtos mentais. A segunda camada na hierarquia é a do Episódio (ep), que contém um ou mais Estado de Coisas (e). A camada seguinte é a da Propriedade Configuracional (f), que constitui um molde de predicação, cuja construção depende de categorias semânticas não hierárquicas entre si, representando entidades como Indivíduo (x), Propriedade Lexical (f), Localização (l), Tempo (t), Maneira (m), Razão (r) e Quantidade (q).

O Nível Morfossintático (NM) trata de aspectos formais de uma unidade linguística. A arquitetura descendente da GDF mostra que muito do que acontece no NM é motivado pelos níveis da Formulação, ou seja, os níveis Interpessoal e Representacional. Mais acima, fornecemos uma ideia geral de como as funções pragmáticas são codificadas no Nível Morfossintático. As camadas relevantes desse nível estão dispostas em (9).

7 Entende Rosch (1973) que a categorização humana não é arbitrária, mas procede de exemplares mais centrais para exemplares mais periféricos de categorias, sendo prototípicos justamente os exemplares centrais que parecem mais salientes aos falantes.

8 As funções pragmáticas também podem ser atribuídas a Conteúdos Comunicados como um todo. Dada, porém, a natureza deste trabalho, convém tratar apenas da sua atribuição aos Subatos.

- (9) $(Le_1: [(Xw_1) (Xp_1) (Cl_1: [(Xw_2) (Xp_2: [(Xw_3) (Xp_3) (Cl_3)] (Xp_2))_{\phi} (Cl_2)_{\phi}] (Cl_1))]) (Le_1))$ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 17).

Uma Expressão Linguística (Le) é o conjunto de uma ou mais unidades morfosintáticas, constituindo o que na tradição gramatical se entende por sentença. Essas unidades linguísticas podem ser constituídas por Orações (Cl), Sintagmas (Xp) e finalmente Palavras (Xw), que, por sua vez, se compõem de uma Raiz (Xs) e de um Afixo (Aff).

O último nível de análise que compõe o Componente Gramatical é o Fonológico, que aparece representado em (10).

- (10) $(U_1: [(IP_1: [(PP_1: [(PW_1)] (PP_1))] (IP_1))] (U_1))$ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 18).

A camada mais alta desse nível é o Enunciado (U), cujas fronteiras são marcadas por pausas mais longas do que as das Frases Entonacionais (IP). As Frases Entonacionais se caracterizam por um núcleo, isto é, um movimento tonal realizado em uma ou mais sílabas. A camada seguinte do Nível Fonológico é a da Frase Fonológica (PP). Assim como Frases Entonacionais normalmente correspondem a Atos Discursivos no NI, a Frase Fonológica mantém uma correspondência ainda que não estrita com os Subatos de Referência e de Atribuição. As Palavras Fonológicas (PW) se dividem em Sílabas (s), que se agrupam em pés (F).

Seguir a arquitetura descendente do modelo significa que a análise a ser apresentada na seção 4 parte de critérios pragmáticos, passa por critérios semânticos e estabelece relações entre os dois níveis de Formulação correspondentes, o Nível Interpessoal e o Representacional, e o nível de Codificação, o Morfosintático. Dessa maneira, pretende-se comprovar que aspectos da codificação morfosintática têm relevância teoricamente explanatória como um reflexo que são dos níveis mais altos; é justamente essa correlação que representa uma contribuição deste trabalho para confirmar os parâmetros da análise funcionalista, mais especificamente, do arcabouço Discursivo-Funcional.

Distinção entre os tipos de aposição com base em correlações pragmáticas e semânticas

Como já mencionado, a aposição restritiva é uma estrutura de sintagma nominal que, no Nível Interpessoal, corresponde a um único Subato de Referência (R_i) e que, no Nível Representacional, tem o primeiro constituinte, geralmente um nome comum, modificado de maneira restritiva pelo segundo nome, que é, na maioria dos casos, expresso por um nome próprio⁹, conforme formalizado em (11).

9 Adotamos aqui a formalização proposta por Keizer (2008) para os nomes próprios em sintagmas apositivos.

- (11) NI: (+id R_i: (T_i (T_j (R_j)))
 NR: (x_i: (f_i: presidente (f_j)): (x_j: Lula (x_j)) (x_j))
 O ex-presidente Lula

No caso de posições restritivas com *de*, como *a cidade de São Paulo*, a relação de modificação no Nível Representacional segue a mesma direção, em que a *cidade* é o núcleo e *de São Paulo* é um modificador que dá uma especificação semanticamente necessária (12).

- (12) NI: (+id R_i: (T_i (T_j (R_j)))
 NR: (l_i: (f_i: cidade (f_j)): (l_j: São Paulo (l_j)) (l_j))
 A cidade de São Paulo

Diferentemente desse tipo de estrutura, as posições não restritivas são constituídas por dois SNs, cada um correspondendo a um Subato de Referência no Nível Interpessoal. Esses dois SNs são semanticamente correferenciais, o que significa que, no Nível Representacional, referem-se a apenas uma entidade (x_j) em (13).

- (13) NI: (R_i: Lula) (R_j: ex-presidente do Brasil)
 NR: (x_j)
 Lula, ex-presidente do Brasil,

É possível associar as posições restritivas a sentenças copulares, de modo tal que, um exemplo como (11) poderia ter como correspondente oracional *Lula é ex-presidente* e a posição em (12) o correspondente *A cidade é São Paulo*.

Raposo e Nascimento (2013) afirmam que, nas construções do padrão *substantivo + (de) + nome próprio*, o substantivo, denominado pelos autores como classificador, pode ocorrer como sujeito de uma oração tendo o verbo *chamar-se* (ou equivalente) como predicador, como se vê nos exemplos contidos em (14-15).

- (14) a Livraria Bertrand
 b Essa livraria se chama Bertrand
- (15) a O mês de janeiro
 b Esse mês se chama janeiro

A possibilidade de paráfrases do tipo [N2 é N1] (*Lula é ex-presidente*) e [N1 chama-se N2] (*o ex-presidente chama-se Lula*) ativa duas características das posições restritivas: a atribuição de um título, função ou descrição para definir uma entidade, no caso das sentenças copulares, e a atribuição de um nome para essa mesma entidade, no caso da paráfrase com o verbo *chamar*. Essas propriedades garantem que a posição restritiva tenha uma referência inequívoca.

No entanto, em termos discursivo-funcionais, não seria possível atribuir a uma construção com o predicado *chamar-se* um padrão de predicado do tipo classificacional, como em *Lula é ex-presidente*, nem identificacional, como *Lula é o ex-presidente*.

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), na classificação, o Nível Interpessoal contém uma relação entre um Subato de Atribuição e um Subato de Referência, enquanto, no Nível Representacional, o padrão do predicado consiste em duas unidades semânticas ontologicamente idênticas, pela simples razão de que um Indivíduo (x) pode classificar-se somente como outro Indivíduo (x), e não – a não ser metaforicamente – como um estado de coisas (e) (*João é explosão*) ou uma Propriedade Lexical (f) (*João é alta temperatura*).

Como a entidade envolvida se submete a uma classificação, ela assume a função semântica de Inativo (*Undergoer*). O padrão que especifica as funções semânticas no predicado classificacional básico está contido em (16) em que 'v' é uma variável sobre variáveis, para representar a possibilidade de conter um Indivíduo (x), um Estado de Coisas (e) ou uma Propriedade (f). Insere-se a cópula no Nível Morfossintático.

- (16) T R
 (f₁: [(v₁) (v₂)_U] (f₁)) (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 204).

Considerado, portanto, o valor relevante do SN *O ex-Presidente Lula*, a paráfrase que permite uma leitura mais adequada dele é a que corresponde ao predicado não referencial *Lula é ex-presidente*, uma vez que, na posição restritiva *O ex-presidente Lula, é ex-presidente* que evoca a atribuição de uma propriedade ao referente pretendido, *Lula*, de modo a reafirmar o título, a função institucional ou a descrição que define o indivíduo a que a posição *o presidente Lula* se refere.

Se produzimos a outra paráfrase possível, *O ex-presidente é Lula*, surgem duas sérias inadequações: em primeiro lugar, a expressão atributiva *ex-presidente* da formulação original deixa de ter valor atributivo para adquirir valor referencial, o que como consequência requer a introdução de identificabilidade codificada pelo artigo definido no Nível Morfossintático. Em segundo lugar, a relação de identificação indicaria equivocadamente que há dois Subatos de Referência em *O ex-presidente Lula*, o que

absolutamente não corresponde à verdadeira intenção comunicativa da formulação de uma aposição restritiva. O mesmo vale para a paráfrase sugerida por Raposo e Nascimento (2013) com o verbo *chamar-se*, mas que é aceitável somente numa leitura identificacional, e não uma classificacional, que é própria da aposição restritiva. É por essa razão que só admitimos a paráfrase *Lula é ex-presidente*, mas não seu reverso *O ex-presidente é Lula*, e, na versão daqueles autores, *O ex-presidente se chama Lula*.

Com efeito, a relação equativa se dá entre duas entidades referenciais, codificada numa construção identificacional, como em (17)

- (17) R R
 (f_1 : [(x_1) (x_1)] (f_1)) (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 205).

Numa construção identificacional, duas unidades semânticas representam meios alternativos de ver a mesma entidade. Não há relação de atribuição de propriedade e, por isso, nenhuma das duas unidades contrai uma função semântica, como ocorre com a atribuição de Inativo à construção classificacional. Na realidade, o teste da formulação copulativa, com construção de identificação, seria mais adequadamente aplicável a uma aposição não restritiva, como a expressa em (18).

- (18) a Lula, o presidente dos pobres
 b Lula é o presidente dos pobres.
 c O presidente dos pobres é Lula.

As aposições restritivas sem operador de definitude não licenciam também construções equativas, como as aposições não restritivas, deixando ainda mais direta a relação entre os constituintes e, por isso, não admite a construção identificacional com dois Subatos Referenciais, como mostram os exemplos contidos em (19-20).

- (19) a Papa Francisco
 b Francisco é (um) papa.
 c *Papa é Francisco
- (20) a Mestre Ziza
 b Ziza é (um) mestre
 c *Mestre é Ziza

Nos casos acima, o não licenciamento de paráfrases com construção identificacional em (19c) e (20c) mostra ser obrigatória a leitura de evocação de uma atribuição, ou seja, o SN representando oposições restritivas evoca um Subato de Referência (*Ziza*) e um Subato de Atribuição, justamente o classificador (*mestre*).

Esse tipo se aproxima do padrão em que núcleo e modificador são conectados por preposição, como *a cidade de Santos*. Para Raposo e Nascimento (2013), a relação, que é identificacional, responderia pela paráfrase *A cidade se chama Santos*, o que, nesse caso, seria um equivalente perfeito de *A cidade é Santos*, que, similarmente a *Mestre Ziza*, é uma construção classificacional, tendo como a paráfrase mais provável uma relação sujeito/predicado invertida, que, se comparada a *Mestre Ziza* (*Ziza é mestre*), seria *a cidade é Santos*.

Comporta-se similarmente a essa oposição outros padrões como *o conceito de proletariado*, a que se aplica como paráfrase mais provável, *o conceito é proletariado* em face da leitura metalinguística de *proletariado*. Nesses dois padrões específicos, além da diferença semântica, a distinção se dá na codificação morfossintática. A similaridade semântica entre *a cidade de Santos* e *o conceito de proletariado* leva a uma construção classificacional, mas de paráfrase invertida a *Mestre Ziza*, se aplicado o teste da predicação copulativa.

Essa similaridade tem fundamento na diacronia do português em que se veem resíduos de outras etapas da mudança: *mês janeiro* pode emergir lado a lado com *mês de janeiro* e tem em *a letra 'e', o número cinco* etc. suas construções prototípicas, cuja paráfrase é motivação, uma vez mais, para uma construção classificacional: *a letra é 'e', o número é "cinco"* etc. (MAURER JUNIOR, 1959).

Revistas as correlações semânticas, vejamos agora como explicar a diversidade funcional das construções apositivas na construção do texto. Considere-se inicialmente o exemplo (21).

- (21) Tem sido assim desde sua chegada em companhia **do marido, o escultor Hissao Ohara**, morto em 1989. (858 R 10-11).

A ocorrência acima traz uma oposição restritiva e outra não restritiva em diferentes linearizações. No exemplo (21), uma oposição não restritiva (*o escultor Hissao Ohara*) é aposto de *marido*, imediatamente anterior. É curioso que uma oposição não restritiva seja constituída em si mesma por uma oposição restritiva sem preposição, o que caracteriza a liberdade de criação do sujeito no processo de interação.

É o segundo membro da aposição não restritiva que fornece uma informação relevante sobre o referente do primeiro membro, elaborando a referência, o que não acontece nas restritivas. No caso de (21), *marido* e *o escultor Hissao Ohara* constituem dois Subatos de Referência, sendo o segundo Subato um desenvolvimento do primeiro. Ao mesmo tempo, na aposição restritiva *o escultor Hissao Ohara*, vê-se a relevância no Nível Representacional em inserir um predicado modificador para o nome próprio que o identifica como um tipo de artista, outra informação relevante no contexto da enunciação.

Vejamos agora o exemplo (22).

- (22) Foi na Escola Ultramarina, cristã, que se matriculou **o rapagão Issamu Yuba (1906-1976), filho do prefeito de uma cidade da Baía de Osaka inconformado com a escalada da desigualdade social.** (858 R 10-11).

Nesse caso, a linearização no Nível Morfossintático reproduz outra estratégia do falante em que uma aposição restritiva (*o rapagão Issamu Yuba (1906-1976)*) inicia a referência a uma entidade, que acaba recebendo mais especificação pela aposição não restritiva imediatamente seguinte. No caso de *o rapagão Issamu Yuba*, o falante atribui uma propriedade, *rapagão*, que é uma avaliação de si próprio sobre o referente. É um uso mais periférico de uma aposição restritiva que veicula não exatamente uma modificação informacionalmente relevante, mas uma avaliação subjetiva vinculada ao polo da enunciação.

Vejamos agora o exemplo (23).

- (23) Sobram casos de perseguição da farda à batina. **Dom Helder Câmara, um dos fundadores da CNBB em 1952, arcebispo emérita de Olinda e Recife,** era proibido de ser citado na mídia. Padre Antonio Henrique Pereira Neto, seu amigo e assessor, foi sequestrado, torturado e morto em 1969 por agentes da ditadura, como forma de intimidar dom Helder. (1042 R 20).

Em (23), retoma-se o referente de *Dom Helder Câmara*, um subtópico do supertópico *Farda e Batina*, em duas aposições sucessivas antes de emergir a informação focal (*era proibido de ser citado na mídia*). Na sequência, o subtópico passa a ser o referente de *Padre Antonio Henrique Pereira Neto*, uma aposição restritiva, retomada por uma terceira aposição não restritiva (*seu amigo e assessor*), que o vincula anaforicamente ao subtópico disparado no início do fragmento de texto em análise e explica como os agentes da ditadura intimidavam o aparecimento de Dom Helder Câmara na mídia. O que vai tornar *Padre Antonio Henrique Pereira Neto* um subtópico evocado não é o elemento descritivo *Padre*, mas a aposição não restritiva seguinte que o vincula ao subtópico principal Dom Helder Câmara por meio de *seu amigo e assessor*.

Considerações finais

Ao analisar e descrever as posições restritivas sem e com a preposição *de* no português escrito, levantamos como relevante o objetivo de identificar parâmetros de formulação e de codificação que oponham e/ou aproximem as posições restritivas sem e com elemento de ligação nos níveis relevantes.

Adotou-se como aparato teórico fundamental a Gramática Discursivo-Funcional (GDF), um modelo que postula uma orientação descendente para a gramática que, tomando como ponto de partida a intenção comunicativa, desenvolve-se em níveis de formulação e de codificação para chegar, enfim, à articulação. Esse modelo toma como pressuposto que uma teoria da gramática é tanto mais adequada quanto mais se espelha no modelo de processamento linguístico do falante. Admitir uma arquitetura descendente significa assumir que os níveis de formulação, ou seja, o Interpessoal e o Representacional motivam a codificação morfossintática e fonológica de uma expressão linguística.

O procedimento metodológico aplicado procurou distinguir, por um lado, a posição não restritiva dos diferentes tipos de posição restritiva com base na representação formal das construções identificacionais e, por outro, os subtipos de posição restritiva com base no tipo de relação copulativa que elas permitem estabelecer, tendo como critério a representação das construções classificacionais. Um correlato significativo do caráter semanticamente identificacional das posições não restritivas está no fato de representarem dois Subatos de Referência no Nível Interpessoal, o que mostra claramente que a GDF acaba produzindo parâmetros suficientes e necessários para a identificação de cada tipo.

Observadas as diferenças na utilização das posições restritivas e não restritivas, voltamos a atenção para a diferença entre as restritivas sem e com o elemento de ligação *de* em sua constituição. No Nível Interpessoal, os dois tipos constituem, diferentemente da posição não restritiva, um único Subato de Referência e que, por sua vez, contém dois Subatos de Atribuição. As posições sem preposição podem ser marcadas ou não por definitude, enquanto as com *de* são necessariamente definidas. O que mais adequadamente identifica as posições restritivas sem *de* é uma paráfrase com uma atribuição de propriedade, diferentemente das posições não restritivas, que podem ser parafraseadas semanticamente como uma construção identificacional. Algumas construções sem artigo como *Mestre Ziza* são mais adequadamente identificadas com uma construção classificacional.

Fazendo um balanço ligeiro das aproximações e das distinções, é possível concluir que a aplicação de parâmetros extraídos do arcabouço teórico da GDF demonstrou que o modelo tem alto poder explanatório e torna-se um modelo adequado para a análise dos aspectos semânticos e morfossintáticos das posições.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FRANCIS, W. N. *The structure of American English*. New York: Ronald, 1958.

HENGEVELD, K. Introduction: transparency in Functional Discourse Grammar. *Linguistics in Amsterdam*, Amsterdam, v. 4, n. 2, p. 1-22, 2011.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HOCKETT, C. F. Attribution and apposition in English. *American Speech*, Durham, v. 30, p. 99-102, 1955.

KEIZER, E. Close appositions. In: GROOT, C.; HENGEVELD, K. (ed.). *Morphosyntactic expression in Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 381-418.

KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2011.

LAGO, J. A special type of nonrestrictive modification: the apposition. *Verba: anuario galego de filoloxía*, Santiago Compostela, v. 18, p. 487-520, 1991.

LEMSON, T. M. S. C. *Aposições restritivas no português brasileiro escrito contemporâneo: análise e formalização no modelo da gramática discursivo-funcional*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LONGRÉE, D. Les compléments du nom en latin classique: syntaxe, sémantique et pragmatique. *Cahiers de L'Institut de Linguistique de Louvain*, Louvain, v. 13, n. 1/2, p. 163-230, 1987.

MATTHEWS, P. H. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MAURER JUNIOR, T. H. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

MEYER, C. F. *Apposition in Contemporary English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NOGUEIRA, M. T. Propriedades textuais-discursivas da aposição não restritiva. In: SOUZA, E. R. *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 147-169.

NOGUEIRA, M. T. Construção apositiva e recategorização metafórica. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 179-189, 2011.

NOGUEIRA, M. T. *A aposição não-restritiva em textos do português contemporâneo escritos no Brasil*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1999.

QUIRK, R. S. *et al. A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.

RAPOSO, E. B. P.; NASCIMENTO, M. F. B. Nomes próprios. In: RAPOSO, E. B. P.; NASCIMENTO, M. F. B.; MOTA, M. A. C.; SEGURA, M.; MENDES, A. (org.). *Gramática do português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. v. 1. p. 993-1044.

RODRÍGUEZ, C. F. De nuevo sobre la aposición. *Verba: anuario galego de filoloxía*, Santiago Compostela, v. 16, p. 215-236, 1989.

ROSCH, E. H. Natural categories. *Cognitive Psychology*, New York, v. 4, p. 328-350, 1973.

SERAFIM, M. C. S. *Aposições restritivas no português escrito*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

TABOADA, M. Relaciones sintácticas en el interior de la frase nominal: la aposición. *Verba: anuario galego de filoloxía*, Santiago Compostela, v. 5, p. 315-340, 1978.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1965.

A expressão de condicionalidade na construção [caso + oração finita] no português do Brasil

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2533>

Camila Fernandes da Silva¹

Resumo

Considerando que na categoria condicional encontra-se uma variedade de estruturas que podem expressar diferentes nuances de condicionalidade, busca-se compreender como traços da estrutura formal e aspectos semântico-pragmáticos da construção [caso + oração finita] se relacionam para compor o significado condicional. Sob a perspectiva dos modelos baseados no uso, nossos pressupostos teóricos baseiam-se, especialmente, em Dancygier (1998) e Dancygier e Sweetser (2005). Os dados correspondem ao português brasileiro contemporâneo (séculos XX e XXI), extraídos do *Corpus do Português*.

Palavras-chave: parâmetros de condicionalidade; construção condicional; categorização.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; camila.fernandes@ufms.br; <https://orcid.org/0000-0002-4655-9067>

The meaning of conditionality in the construction [caso + finite clause] in Brazilian Portuguese

Abstract

Considering that in the conditional category it is found a variety of forms that can express different nuances of conditionality, we aim to understand how features of the formal and semantic-pragmatic aspects of the construction [caso + finite sentence] are related to compose the conditional meaning. Under a usage-based linguistics interpretation, our theoretical assumptions are based, in particular, on Dancygier (1998) and Dancygier and Sweetser (2005). The data correspond to contemporary Brazilian Portuguese (20th and 21st century), extracted from the *Corpus do Português*.

Keywords: parameters of conditionality; conditional construction, categorization.

Considerações iniciais

A caracterização dos conectores condicionais, bem como as estruturas por eles introduzidas, tem sido foco de interesse de diversos estudos. Dentre uma infinidade de trabalhos que tratam, sobretudo, do esquema “Se p, q”, Hirata-Vale (2005) e Oliveira (2008, 2012, 2014) mostram que para compreender a zona de condicionalidade é preciso abordá-la de modo mais amplo, focando não apenas nos elementos mais centrais da categoria, mas relacionando-os a membros mais periféricos. Isto porque, conforme demonstrado em Dancygier (1998), Ferrari (2000, 2015) e Oliveira e Hirata-Vale (2017), o significado condicional manifesta-se em um conjunto variado de nuances semântico-pragmáticas, o que nos mostra que em diferentes estruturas podemos encontrar funções distintas.

Nesse sentido, entende-se que a categoria condicional é uma categoria conceitual. Isto quer dizer que cada aspecto de forma e função envolvido na construção condicional (formas verbais, tipo de conector, posição, domínio cognitivo, etc.) pode afetar o modo como ela será compreendida (DANCYGIER, 1998). O significado condicional é, então, a manifestação da relação entre aspectos da estrutura linguística e traços de sua interpretação semântico-pragmática convencionalizados entre os usuários da língua (OLIVEIRA; HIRATA-VALE, 2017).

Com base nesses pressupostos, o objetivo aqui é descrever e analisar o esquema condicional [caso + oração finita] a fim de mostrar como sua estrutura formal e suas propriedades semântico-pragmáticas estão correlacionadas para compor o significado condicional. Este estudo segue uma orientação dos modelos baseados no uso, com base, principalmente, em Dancygier (1998), Dancygier e Sweetser (2005) e Bybee (2010), e considera a oração condicional como uma construção segundo postulados de Goldberg

(1995), Croft (2001) e Traugott e Trousdale (2013). Partimos, assim, da concepção de que a língua é uma rede de construções em que significado e estrutura estão completamente relacionados e, portanto, não podem ser interpretados isoladamente. Desse modo, para este trabalho, consideramos o caráter complexo e multifacetado da categoria condicional na qual se abrigam tanto exemplares mais próximos do núcleo prototípico, sendo, desse modo, mais representativos, quanto exemplares mais distantes – portanto, menos prototípicos.

Para cumprir tal proposta, este artigo está organizado da seguinte forma: discutem-se, inicialmente, as bases teóricas em que está alicerçada nossa análise. Em seguida, trazemos os aspectos metodológicos utilizados, para, enfim, caracterizarmos a construção introduzida por *caso* segundo os parâmetros de condicionalidade. As considerações finais mostram, de modo geral, como traços formais e funcionais interagem para a expressão de condicionalidade nas construções analisadas.

Princípios Teóricos

Modelos baseados no uso

Denominam-se modelos baseados no uso ou linguística funcional centrada no uso (LFCU) os estudos que, recentemente, têm entrelaçado propostas de pesquisadores funcionais e cognitivistas como Bybee, Traugott, Langacker, Fillmore, Fauconnier, Goldberg, entre outros. Nessa abordagem, a língua é vista como constantemente afetada pelo uso e pelo impacto que essa experiência tem sobre o sistema cognitivo (BYBEE, 2010). Acredita-se que fenômenos estruturais observados na gramática das línguas naturais podem ser derivados de processos cognitivos de domínio geral. Processos de domínio geral, de acordo com Bybee (2010), seriam aqueles que se podem mostrar produtivos em outras áreas de cognição humana, não só na linguagem. Isto é, alguns dos mecanismos e habilidades cognitivas que levam à criação das estruturas linguísticas podem ser aplicáveis a outros domínios – como memória, percepção visual, categorização etc.

A partir dessa concepção, busca-se compreender não somente a estrutura linguística, mas os processos cognitivos envolvidos na criação das construções da língua, pois, “ao investigar os processos de domínio geral, nós não apenas estreitamos a busca por processos específicos à língua, mas também situamos a linguagem no contexto mais amplo do comportamento humano” (BYBEE, 2016, p. 26). Em outras palavras, acredita-se que o modo como a língua se organiza pode ser explicado por fatores que vão além dos domínios da linguagem. Assim, nesta visão teórica, o processo de categorização é influenciado pela relação que o homem tem com a sua cognição, o mundo e a sociedade. Compreende-se o mundo não apenas em termos de coisas individuais, mas também em termos de categorias de coisas (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013). Isso acontece inclusive na linguagem: assim como categorizamos o mundo biofísico e sociocultural, categorizamos a língua.

Na categoria condicional, por exemplo, existe uma variedade de construções introduzidas por diferentes conectores, em que a condicional na estrutura “Se p q” é, pela nossa experiência, a construção prototípica. Vários membros ou propriedades que integram uma determinada categoria apresentam diferentes graus de saliência e são agrupados, basicamente, de acordo com a similaridade entre eles, sendo seus limites imprecisos, assim como os das diferentes categorias (LANGACKER, 2008; BYBEE, 2010). Nessa perspectiva, entende-se que a categorização é um processo cognitivo de domínio geral, uma vez que não ocorre apenas na linguagem, mas em outros âmbitos da nossa cognição.

Nesse sentido, há o reconhecimento do estatuto fundamental das funções da língua na descrição de suas formas, de modo que cada entidade linguística é definida em relação ao papel que ela desempenha nos processos reais de comunicação. Em razão disso, buscam-se, como objetos de análise, os esquemas gramaticais resultantes da convencionalização da relação entre estrutura linguística e sua interpretação semântico-pragmática – também chamados construções gramaticais (FURTADO DA CUNHA; CEZÁRIO, 2013). É somente combinando as dimensões funcional e descritiva que chegamos a uma compreensão global dos fenômenos gramaticais (LANGACKER, 2008).

A escolha desta perspectiva teórica justifica-se por entendermos que a condicionalidade é uma categoria conceitual que abriga construções de diferentes estruturas. Desta forma, especificar as relações gramaticais em termos de construções justifica-se ao verificarmos que determinado item gramatical, como *caso*, por exemplo, pode aparecer em um número variado de construções diferentes, de modo que este item não é o bastante para determinar o significado que essa construção pode ter. Ao contrário, o significado de um item depende da composição da estrutura a qual está relacionado. Isto quer dizer que o conector *caso*, por si só, não habilita a expressão de condicionalidade, mas tal sentido provém da construção e da maneira como a construção se estrutura e se combina semanticamente com o conector para expressar um evento hipotético (GOLDBERG, 1995, 2006).

De modo geral, focalizamos os conceitos fundamentais da abordagem dos modelos baseados no uso, com a intenção de combinar forma e significado na análise da condicional encabeçada por *caso*, considerando de que modo os aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos de uma dada construção contribuem para sua interpretação total. Além disso, neste modelo de descrição, é possível sistematizar as diversas formas de expressar a condicionalidade, corroborando suas motivações composicionais. Assim, a próxima seção é dedicada à construção condicional e à maneira como ela vem sendo caracterizada.

A categoria condicional

A construção condicional é, geralmente, uma construção complexa que envolve uma cláusula nuclear (denominada apódose ou *q*) e uma cláusula subordinada² (*p* ou prótase). A cláusula subordinada é introduzida por um conector, sendo prototípico o conector *se* (DANCYGIER, 1998). Em termos semânticos, uma construção condicional é aquela que se apoia, basicamente, numa hipótese; a relação que se instaura entre o conteúdo da prótase (entidade *p*) e o conteúdo da apódose (entidade *q*) é uma relação do tipo *condição para realização consequência/resultado da resolução da condição enunciada* (NEVES, 2000).

Para analisar as orações condicionais, Dancygier (1998) parte da noção de construção como postulada por Goldberg (1995). A construção refere-se ao padrão convencional existente no pareamento entre a forma linguística e sua interpretação, isto é, uma construção pode ser caracterizada segundo seus aspectos morfossintáticos em correlação com as propriedades semânticas e discursivas. Portanto, o foco de Dancygier (1998) é explicar quais características estruturais e funcionais estão mapeadas em aspectos de interpretação, de modo que sejam específicas da construção condicional. Para a autora, a expressão de condicionalidade é determinada pela convencionalização da correlação entre forma e significado que emergem das construções.

Ainda segundo Dancygier (1998), dentro da categoria condicional, existe um conjunto variado de construções em que algumas estão no centro – portanto, são mais representativas – e outras se encontram mais distantes do núcleo da categoria, sendo mais periféricas e menos categóricas. Nesse sentido, a autora assume a condicionalidade como uma categoria organizada a partir de parâmetros de condicionalidade. Por meio desses parâmetros, é possível entender como a categoria condicional está organizada e quais são os aspectos de forma e sentido centrais para a interpretação condicional, a fim de descobrir quais exemplares são mais prototípicos e quais estão mais afastados do protótipo da categoria.

Com base na proposta de Dancygier (1998), é preciso identificar e compreender não apenas como aspectos de forma e significado se associam para construir a interpretação condicional, mas mostrar quais são os traços específicos a que a condicionalidade está relacionada. Assim, é possível descobrir quais são as divergências existentes entre os tipos de condicionais, destacando quais são exatamente os pontos que as aproximam ou as distanciam da categoria condicional.

2 Como se vê em Halliday (1985), Matthiessen e Thompson (1988) e Hopper e Traugott (1993), a construção condicional é uma construção do tipo hipotática (subordinada adverbial) por ser uma estrutura menos dependente, semanticamente, e menos encaixada, sintaticamente, do que as construções substantivas e adjetivas; e mais dependente e encaixada do que a construção paratática (coordenada).

Os parâmetros de condicionalidade referem-se, então, a um grupo de características que estão presentes na leitura condicional que são: a relação causal entre prótase e apódose, a função preditiva da condicional, a elaboração de espaços mentais hipotéticos e o distanciamento epistêmico do usuário da língua frente à proposição. Desse modo, quanto mais traços de condicionalidade uma construção apresenta mais perto da prototipia ela está, e, conseqüentemente, quanto mais restrito o contexto de atuação de uma construção condicional, menos categórica ela será, e, portanto, mais distante do núcleo prototípico.

Conforme exposto por Oliveira e Hirata-Vale (2017), considera-se que quanto mais convencionalizado estiver, entre os usuários da língua, o significado de condicionalidade de uma construção, mais próximo do núcleo prototípico ela se encontrará. Por sua vez, as estruturas que, para expressar o sentido condicional, precisam se amparar em aspectos pragmáticos, são construções que se encontram mais distantes da zona de condicionalidade, sendo, desse modo, construções que demonstram menos características de uma condicional prototípica. É o que se vê, por exemplo, nas ocorrências em (1) e (2) que mostram, respectivamente, uma construção introduzida por “se” – que corresponde à estrutura prototípica do português brasileiro, e uma construção mais periférica e menos representativa – iniciada por “exceto se”:

- (1) Se não tivesse ido buscar o advogado, não teria caído com a cara na pedra. (NEVES, 2000, p. 851)
- (2) as duas camadas externas neuronais da retina geralmente permanecem sem lesões, **exceto se** oclusões vasculares estão superajuntadas. (OLIVEIRA, 2008, p. 85)

Oliveira e Hirata-Vale (2017) afirmam que a prototipia das condicionais introduzidas por *se*, como em (1), explica-se, uma vez que, nelas, estão presentes os traços mais básicos do significado de condicionalidade. As autoras mostram que essas construções aparecem em uma variedade de contextos, atuando em diversos domínios semântico-pragmáticos, até os mais abstratos e intersubjetivos. No entanto, construções como a exemplificada em (2), em que há, no conector, conteúdo lexical bastante concreto, como *exceto se*, são estruturas menos categóricas por ainda precisarem do contexto em que estão inseridas para a manifestação de sentido hipotético, e, portanto, não podem construir nuances mais abstratas do significado condicional, atuando em um número restrito de contextos formais e semântico-pragmáticos.

Em uma escala de prototipicidade, as condicionais introduzidas por *caso* estão muito próximas da construção nuclear; isto é, a construção condicional marcada pelo conector *caso* mantém traços formais e semântico-pragmáticos do padrão condicional mais básico iniciado por *se*, podendo atuar em uma gama de contextos, dos mais concretos

aos mais (inter)subjetivos. No entanto, como se pretende demonstrar nesta análise, as construções com *caso*, mesmo atuando em um número variável de contextos, ainda conservam traços do seu significado lexical, podendo, desse modo, se distanciar do seu núcleo prototípico em alguns pontos.

Metodologia

Dada a orientação dos modelos baseados no uso, em que a gramática é concebida como organização cognitiva de experiências dos usuários com a língua (BYBEE, 2016), consideramos, para este estudo, estruturas linguísticas reais do português. Assim, para a presente análise, foram coletados dados da língua portuguesa brasileira contemporânea, do *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006), disponível *on-line* (<https://www.corpusdoportugues.org>). Trata-se de um banco de dados que apresenta, atualmente, duas partes distintas: (i) *corpus* gênero/histórico (original e menor), que possibilita a visualização das mudanças históricas e as variações de gêneros; e (ii) *corpus web/dialetal* (novo e muito maior), que permite verificar as variações dialetais (e há 50 vezes mais dados do português moderno).

Para a discussão que se propõe neste trabalho, seguimos um olhar qualitativo e sincrônico dos dados. A análise aqui realizada fixou-se nos trechos de diferentes tipos de textos do *Corpus do Português* (acadêmico, notícias, ficção, oral e textos da *web*) no português do Brasil nos séculos XX e XXI. A busca foi feita pelas construções em que *caso* introduz uma construção adverbial de expressão condicional. A partir daí, delimitamos 300 ocorrências para análise, devido a esse tipo de construção ser extremamente frequente nesse *corpus*.

As construções marcadas por *caso* foram analisadas de acordo com os traços de interpretação condicional proposto por Dancygier (1998), Dancygier e Sweetser (2005), que são: distância epistêmica, a relação causal estabelecida entre domínios cognitivos, o traço de predição e da elaboração de espaços mentais hipotéticos.

A construção condicional [*caso* + oração finita]

Neste trabalho, analisam-se as construções condicionais introduzidas por *caso* a fim de verificar quais são as características que permitem a expressão de condicionalidade. Consideram-se os parâmetros definidos por Dancygier (1998), segundo os quais a condicionalidade deve ser entendida conforme cada aspecto de forma e significado mapeado para construir a interpretação condicional.

Distância Epistêmica

Dancygier (1998) propõe que um dos traços definidores da categoria condicional é apresentar um distanciamento epistêmico por parte do usuário da língua, uma vez que o sentido básico construído pelas construções condicionais parece estar embasado na falta de certeza do locutor frente às afirmações que realiza. Portanto, as condicionais são construídas com verbos e marcas linguísticas que, no geral, indicam uma situação futura, uma expectativa ou uma contraexpectativa do locutor e nunca uma situação que pode ser de fato assegurada por quem a emite.

A construção (3), exemplificada abaixo, pode ser considerada uma postura epistêmica neutra do usuário da língua sobre o evento descrito. Tendo em vista a configuração dos tempos verbais da construção condicional (futuro do subjuntivo, na prótase, e presente do indicativo + infinitivo, na apódose), pode-se perceber que o usuário da língua nem considera, nem desconsidera o conteúdo da prótase “comprometer os músculos respiratórios”:

- (3) *Caso comprometer os músculos respiratórios, pode acontecer a morte*, pelo fato de mudar a mecânica respiratória (*Corpus* do Português: G BR portalbrasil.net)

Já em (4), o usuário da língua considera o evento impossível de acontecer no mundo real, ao configurar o verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo na prótase – “eu dissesse que choveu” –; logo, sua postura é negativa.

- (4) Também me marcou o primeiro encontro com alguém de minha terra, que imediatamente perguntou se estava chovendo por lá. *Caso eu dissesse que choveu, a volta seria possível*. (*Corpus* do Português: 19Or:Br:Intrv:ISP)

Em (5), a postura do usuário da língua pode ser considerada mais distanciada do que na ocorrência anterior. A perífrase verbal no pretérito imperfeito do subjuntivo + particípio (*tivesse tomado*) revela que o emissor se distancia negativamente da afirmação, pois não avalia o evento da condicional “caso tivesse tomado outra decisão” como algo que pode ser realizado.

- (05) Mas sabe como é às vezes me pego pensando *como seria minha vida caso tivesse tomado outra decisão*, mas esse pensamento não é de Deus. (*Corpus* do Português: G BR apenas1.wordpress.com)

Um fator determinante para a verificação do parâmetro de distância epistêmica é a configuração modo temporal do verbo. Na ocorrência (3), o uso de futuro do modo subjuntivo, na prótase, sinaliza que o usuário da língua não tem conhecimento se o evento se realizará; portanto, apresenta uma visão neutra sobre a situação. Em (4) e (5), os verbos das condicionais estão configurados no pretérito imperfeito do subjuntivo; isso indica que o usuário da língua enxerga o evento descrito na prótase como algo que não é provável de acontecer.

Segundo Fillmore (1990), a postura epistêmica está relacionada à associação ou dissociação mental que o usuário da língua faz sobre o evento construído na prótase. Assim, no exemplo abaixo (6), temos uma postura epistêmica neutra: o usuário da língua não se associa mentalmente com a cena apresentada (*a foto ser escolhida*):

- (06) *Caso a sua foto seja escolhida, ela fará parte da próxima edição da revista abcDesign, assim como seu nome. (Corpus do Português: G BRabcdesign.com.br)*

Na construção (6), o modo subjuntivo da prótase revela a imprecisão do conteúdo enunciado: o usuário da língua se distancia do que é dito, pois não afirma que a foto de seu interlocutor será escolhida, mas também não nega. Tal como demonstra Neves (2000), o modo subjuntivo indica menor grau de probabilidade de ocorrência da situação da construção condicional. Claramente, trata-se de uma hipótese construída pelo usuário da língua sobre uma situação que pode ou não ser realizada. Ou seja, a “sua foto” pode ser ou não escolhida. As formas verbais da construção em (6) – presente do subjuntivo, na prótase, e futuro do presente do indicativo, na apódose – são utilizadas quando o usuário da língua suspeita que o evento acontecerá.

Em uma situação de postura epistêmica negativa, por sua vez, há um grau maior de dissociação mental do usuário da língua, uma vez que ele não acredita que o episódio da condicional pode vir de fato a acontecer – não se trata de uma probabilidade futura, como no exemplo anterior. Observa-se na ocorrência (7) que a situação da prótase, “caso passasse”, configura-se no pretérito imperfeito do subjuntivo; trata-se, então, de uma hipótese que não virá a ocorrer.

- (07) *Quanto ao modelo que deve ser estabelecido, deveria ser o mesmo que estava em curso no projeto do CPPB, que não foi a frente graças a lobby dos delegados de polícia, que acho que deveriam fazer lobby mesmo, pois caso passasse, com certeza não teriam muito o que fazer. (Corpus do Português: G BRabordagempolicial.com)*

Pode-se interpretar a construção em (7) como uma suposição de uma situação que não é realizada e nem será no futuro. O usuário da língua deixa claro, na construção anterior à condicional, que o projeto não foi à frente e supõe que, “caso passasse”, a consequência seria de “não ter muito o que fazer”. O comprometimento do usuário da língua com o evento contido na condicional é anulado, pois ele elabora uma construção em que é impossível o episódio incidir no mundo real. Conforme explicam Dancygier e Sweetser (2005), geralmente o uso de tempos de pretérito indica uma “distância” temporal e epistêmica. Em (7), o evento da condicional “caso passasse” não é somente improvável, mas também contrário ao fato da cláusula nuclear – “não foi a frente graças a lobby dos delegados de polícia”. Conforme argumentam Dancygier e Sweetser (2005, p. 59, tradução nossa³):

Dado que muitas vezes se supõe que os falantes sabem o que realmente aconteceu em uma situação passada, a posição epistêmica negativa em relação a uma eventualidade condicional no pretérito pode ser facilmente interpretada no sentido de que o falante pretende que a eventualidade seja vista como contrafactual.

Em uma postura epistêmica neutra, não há uma contradição como a apresentada em (7), mas sim uma previsão sobre um futuro esperado pelo usuário da língua que, contudo, ainda não foi realizado. Essas construções são classificadas como potenciais, visto que o evento descrito tem reais chances de ocorrer futuramente. A ocorrência abaixo é um exemplar desse tipo de construção potencial:

- (8) *Caso cumpras o que te peço, ser-te-ei mui grato no futuro. (Corpus do Português: 19:Fic:Br:Gomes:Rios)*

Na construção (8), a condicional no presente do modo subjuntivo “caso cumpras o que te peço” é vista, pelo usuário da língua, como algo que ainda não foi concretizado e também não está certo que será realizado. Nesse caso, o locutor distancia-se da crença de que seu interlocutor fará o que ele pede, para não parecer arrogante ou autoritário. Tendo em vista que a apódose configura-se no tempo futuro do presente do modo indicativo, há uma expectativa por parte do usuário da língua de que este evento se realize, mesmo que a situação pareça incerta.

De fato, os dados aqui analisados corroboram a proposta de Dancygier e Sweetser (2005) de que as construções condicionais sinalizam postura epistêmica neutra ou negativa.

3 No original: “Given that speakers may often be assumed to know what actually happened in a past situation, negative epistemic stance towards a past conditional eventuality can readily be interpreted as meaning that the speaker intends that eventuality to be viewed as counterfactual”.

A condicional iniciada por *caso* é capaz de indicar postura epistêmica neutra, quando associada a tempos de presente e futuro do modo subjuntivo, e postura epistêmica negativa, ao ser configurada no tempo pretérito do modo subjuntivo. Desse modo, as condicionais introduzidas por *caso* expressam uma dissociação mental por parte do usuário da língua sobre o conteúdo da proposição.

Causalidade e domínios cognitivos

Sweetser (1990) e Dancygier (1998) avaliam que a expressão de causalidade da condicional se manifesta em diferentes domínios conceptuais: a) domínio de conteúdo; b) domínio epistêmico; c) domínio dos atos de fala e d) domínio metatextual.

A partir da análise de dados, verifica-se que as condicionais introduzidas por *caso* parecem poder atuar em qualquer um dos domínios cognitivos, como mostram os exemplos:

- (9) *Caso a vítima não seja resgatada a tempo, a morte se dará por afogamento secundário advindo do choque hipovolêmico provocado por a hemorragia. (Corpus do Português: G BR institutobotocinza.org)*
- (10) *Caso ele não deseje disputar um novo mandato, nós temos alguns nomes dentro do partido que poderão representar bem o Estado. (Corpus do Português: 190r:Br:Intrv:Pov)*
- (11) *Caso o senhor recebesse o convite para assumir a Secretaria de Segurança Pública, aceitaria? (Corpus do Português: 190r:Br:Intrv:Pov)*
- (12) *A Casa de a Torre, da família Dias D'Ávila – poderosos cristãos novos – chegou a possuir milhares de quilômetros quadrados de terra, indo da Bahia ao Piauí, incluindo ainda trechos de Sergipe, partes da Capitania das Alagoas e pedaços de Pernambuco. Mais ainda, os da Casa da Torre eram cristãos novos – judeus convertidos a ferro e a fogo. Caso essa informação seja correta, Lula seria então um provável descendente de judeus. Logo ele, que arrasta a asa para os ditadores árabes. A vida é engraçada! (Corpus do Português: GBR radioislam.org)*

De (9) a (12) estão exemplificadas, respectivamente, uma condicional de conteúdo, uma condicional epistêmica, uma condicional de atos de fala e uma condicional metatextual. É possível perceber no exemplo (9) que o significado de causalidade é a base para a estruturação dos eventos entre a prótase e a apódose; isto é, podemos verificar que a situação descrita na cláusula nuclear é desencadeada pelo evento codificado na

condicional. As condicionais que pertencem ao domínio de conteúdo relacionam dois estados de coisas do mundo real; assim, configuram-se situações mais concretas e, portanto, a noção de causalidade, aqui, parece ser mais marcada do que em outros domínios conceptuais.

Conforme Dancygier (1998), o domínio epistêmico é caracterizado por conter uma relação entre premissas e perspectivas que o usuário da língua realiza através da condicional; por meio dessas premissas, o locutor realiza as conclusões expressas na cláusula nuclear. Assim, como se vê na ocorrência (10) parte-se de um conhecimento do fato, expresso na proposição da condicional “caso ele não deseje disputar um novo mandato”, para concluir como uma verdade a expressão contida na cláusula nuclear “nós temos alguns nomes dentro do partido que poderão representar bem o Estado”. Nota-se que há um posicionamento do usuário da língua que realiza uma avaliação sobre o evento da condicional. A relação de causa e consequência dá-se, aqui, no sentido de que a suposição contida na cláusula marcada por *caso* determina a conclusão descrita na cláusula nuclear. Tendo em vista que a condicional epistêmica tem a ver com a atitude do usuário da língua em relação a um espaço hipotético que é construído, pode-se afirmar que essas condicionais são mais abstratas do que as condicionais de domínio de conteúdo; conseqüentemente, a causalidade é diluída e passa a ser menos evidente.

Conforme demonstrado em (11), as construções marcadas pelo conector *caso* também são utilizadas como estratégia discursiva. Segundo Sweetser (1990), uma condicional de ato de fala pode ser explicada da seguinte maneira: considere *p* e eu executo esse ato de fala. Ainda de acordo com a autora, a causalidade acontece uma vez que o que está descrito na prótase é entendido como o que está “causando” ou habilitando o ato de fala na apódose. A autora ainda destaca que os atos de fala são, de fato, realizados – e não apenas condicionalmente realizados. Nesse sentido, as condicionais de atos de fala não marcam uma relação estrita de causa-consequência, já que uma oração não está desencadeando outra; na verdade, a prótase é utilizada como motivadora para a o ato de fala enunciado na apódose. A condicional de atos de fala está relacionada com a situação interacional em que o usuário da língua considera relevante enunciar algo, e insere o seu interlocutor nesse enunciado.

Em (12), a condicional marcada por *caso* funciona para referenciar o que foi mencionado anteriormente na construção, de forma anafórica com o uso do pronome demonstrativo *essa*. O que se vê nessa construção, é que “caso essa informação seja correta” é pano de fundo para “Lula seria então um provável descendente de judeus”. Assim, a condicional introduzida por *caso* pode ser usada como um comentário metatextual sobre algum aspecto da cláusula nuclear, demonstrando grau de intersubjetividade – uma vez que o usuário da língua pretende mostrar-se cooperativo com seu interlocutor.

Vê-se assim que as condicionais aqui analisadas apresentam-se em diferentes domínios discursivos: o que se refere ao mundo concreto (em que se relacionam estados de coisas), ou o domínio conceptual de conteúdo; o epistêmico (referente à ligação de situações prováveis entre os eventos); o domínio de atos de fala (as relações intercomunicativas, em que a condicional é utilizada como pano de fundo para um ato de fala) e o domínio metatextual (nível mais intersubjetivo, em que a condicional é utilizada como recurso textual, de modo geral).

Predição

A predição, segundo Dancygier (1998), é outra característica central das condicionais. Na condicional preditiva, o evento da prótase é uma previsão para a ocorrência da apódose. É o que se nota na construção abaixo, marcada por combinações formadas a partir do presente do subjuntivo com o futuro do indicativo:

- (13) *Caso o empresário não consiga quitar as dívidas até o final deste ano, para regularizar sua situação em 2011 ele **terá** que fazer os pagamentos referentes aos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. (Corpus do Português: G BR4mail.com.br)*

Além dos tempos presente e futuro, as construções correlacionadas aos tempos verbais no passado demonstram o traço de predição, como exemplificado em (14):

- (14) *Caso a ausência de satélites **continuasse**, a população **teria** que enfrentar novos desafios diariamente. (Corpus do Português: G BR megacurioso.com.br)*

Na construção (14), formada com o pretérito imperfeito do subjuntivo, na prótase (*continuasse*), e o futuro do pretérito do indicativo, na apódose (*teria*), a semântica dos verbos difere da referência temporal construída pelo usuário da língua. Em outras palavras, os verbos em tempos de pretérito veiculam situações que se referem a eventos futuros. Há, nessas situações, um recuo temporal (*backshifting*), que ocorre quando a referência temporal antecede o acontecimento indicado pelo verbo. Dancygier (1998) explica que a predição é presente, nesses casos, porque o usuário da língua utiliza tempos de pretérito para sinalizar uma situação que poderia ter acontecido se o evento enunciado na cláusula condicional tivesse, de fato, ocorrido; portanto, seria também um caso de previsão que o usuário da língua faz ao relacionar uma sequencialidade entre os eventos da prótase e apódose.

Em contraposição, há as condicionais não preditivas que, como delinea Dancygier (1998, p. 128, tradução nossa⁴), “são livres na sua escolha de formas verbais e são geralmente não distanciadas e não causais sobre o nível proposicional”. Nesse caso, não existe uma indicação de um evento futuro; as formas verbais da construção não expressam predição, uma vez que estão relacionadas a tempo implicado ou habitualidade. Como a apresentada abaixo:

- (15) - Está bem, **aceito**, caso o carro **esteja** disponível. (*Corpus do Português*: 19: Fic:Br:Vieira:Mais)

Assim, observamos que a predição – traço fundamental para a expressão de condicionalidade – também é uma característica que faz parte do significado da condicional introduzida pelo conector *caso*.

Elaboração de espaços mentais hipotéticos

A partir de Fauconnier (1985, p. 16, tradução nossa⁵), Dancygier (1998) assinala que “espaços mentais são construtos distintos das estruturas linguísticas, mas construídos de acordo com as diretrizes fornecidas pelas expressões linguísticas”. Em linhas gerais, quando falamos ou pensamos, construímos um espaço mental no qual, por meio de um espaço base, outros espaços mentais podem ser construídos. Nesse sentido, em construções condicionais é possível verificar que, a partir de algumas expressões específicas (como o conector e a configuração modo-temporal), denominadas construtores espaciais, instauram-se novos espaços ou se referem aos espaços que já foram estabelecidos na construção (DANCYGIER; SWEETSER, 2005).

Vejamos como a rede de espaços mentais configura-se nas condicionais com *caso*:

- (16) *Caso o consumidor não tenha utilizado os serviços durante todos os meses do ano anterior, terá ele o direito da declaração de quitação dos meses em que houve faturamento dos débitos.* (*Corpus do Português*: G BR2 viadeconta.com.br)

A condicional em (16) representa duas configurações alternativas de espaço mental, ambas interpretadas como futuros potenciais do atual espaço base descrito na construção. Assim, existe um espaço base “o consumidor não utilizar os serviços / ter o direito da

4 No original: “Non-predictive conditionals, on the other hand, are free in their choice of verb forms and are generally not distanced and not causal on the propositional level”.

5 No original: “Mental spaces are constructs distinct from linguistic structures but built up in any discourse according to guidelines provided by the linguistic expressions”.

declaração de quitação” a partir do qual se constroem dois espaços: espaço fundação – “o consumidor não utilizar os serviços e ter o direito da declaração” – e espaço expansão – “o consumidor utilizar os serviços e não ter o direito da declaração”. Como explicam Dancygier e Sweetser (2005), a escolha do conector e das formas verbais, entre outros aspectos da construção condicional, é uma implicação para construir uma perspectiva a partir de um ponto de vista espacial particular ou de um papel participante específico na interação da fala. Sendo assim, a partir da construção [caso + oração finita], o usuário da língua elabora um espaço mental hipotético em que os acontecimentos descritos na proposição podem ser alternados e codificados em diferentes domínios conceptuais.

Considerações finais

O foco deste trabalho foi demonstrar as especificidades semântico-pragmáticas da construção condicional introduzida pelo conector *caso* e como elas se relacionam com traços formais – como marcações verbais – para expressar condição. A partir deste estudo, foi possível observar que a construção condicional [caso + oração finita] apresenta características que estão na base do significado condicional tal como propõe Dancygier (1998) e Oliveira e Hirata-Vale (2017). Nota-se que esta construção correlaciona traços formais específicos para que características como predição, distância epistêmica e elaboração de espaços mentais hipotéticos possam ser codificadas, como, por exemplo, o uso exclusivo do modo subjuntivo do verbo.

O motivo pelo qual a condicional introduzida por *caso* não é utilizada no modo indicativo pode ser explicado pela própria semântica do nome *caso* – que, em outros contextos significa *acontecimento*, *fato*, *situação realizada* – sentido este que, de certo modo, se distancia das condicionais. Tal conector parece ser resultado de construcionalização (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), isto é, *caso* que ora se comporta como um nome passa, também, a atuar como conector de uma construção condicional (SILVA, em andamento).

Entende-se, portanto, que *caso* somente pode ser caracterizado como um conector que introduz uma construção condicional quando esquematizado com determinadas formas temporais – especificamente aquelas que indicam incerteza, predição e traços de futuridade. Assim, vê-se que a construção introduzida por *caso* apresenta especificidades estruturais e conceptuais para a expressão do significado condicional.

Agradecimentos

Esta pesquisa é parte da dissertação de mestrado da autora, a qual foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Demanda Social. A autora é membro do Grupo de Estudos Sociofuncionalistas.

REFERÊNCIAS

- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- CROFT, W. *Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DANCYGIER, B. *Conditionals and predication* (Cambridge Studies in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. *Mental spaces in grammar: conditional constructions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. (Cambridge Studies in Linguistics, 108).
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português*. 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: MIT Press, 1985.
- FERRARI, L. Os parâmetros básicos da condicionalidade na visão cognitivista. *Veredas*, v. 4, n. 1, p. 21-30, 2000.
- FERRARI, L. Semântica Objetivista ou Semântica Cognitiva? Implicações do modelo semântico em análise de condicionais. *Gragoatá*, Niterói, n. 38, p. 142-162, 2015.
- FILLMORE, C. Epistemic stance and grammatical form in English conditional sentences. In: ZIOLKOWSKI, M.; NOSKE, M.; DEATON, K. (ed.). *Papers from the 26th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1990. p. 137-162.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, B. E. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v. 15, n. esp., p. 53-78. 2013.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, B. E. et al. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, B. E.; CEZÁRIO, M. M. *Linguística centrada no uso*. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. p. 13-40.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1995.

HIRATA-VALE, F. B. M. *A expressão da condicionalidade no português escrito do Brasil: contínuo semântico-pragmático*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

OLIVEIRA, T. P. *Conjunções e orações condicionais no português do Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

OLIVEIRA, T. P. As conjunções condicionais na Gramática Discursivo Funcional. In: SOUZA, E. R. F. *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto: 2012. p. 119-146.

OLIVEIRA, T. P. Conjunções adverbiais no português. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. A condicionalidade como zona conceitual. *Delta*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 291-313, 2017.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. (Cambridge Studies in Linguistics, 54). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. G. *Constructionalization and Constructional Change*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Terminologia da Agricultura de Precisão: proposta de verbete para um Dicionário Pedagógico Bilingue Especializado

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2791>

Nathalia Maria Soares¹

Resumo

O processo de Globalização e o vertiginoso desenvolvimento das tecnologias trouxeram novos desafios às sociedades. Dentre estes desafios, destacamos o conhecimento de uma ou mais línguas para a comunicação nos mais variados contextos. Dito conhecimento tornou-se um diferencial para o profissional que, além de saber a língua, precisa saber usá-la dentro e fora de sua área de formação e/ou atuação, constituindo-se um desafio para o docente. Assim, nosso objetivo neste texto é refletir, a partir de uma pesquisa bibliográfica, sobre possíveis articulações entre as Ciências do Léxico, neste caso mais especificamente, a Terminografia (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009; CABRÉ, 1999) e a Lexicografia Pedagógica (WELKER, 2008; MOLINA GARCÍA, 2006) com o Ensino de Línguas para Fins Específicos por meio da proposta de Hutchinson e Waters (2010) – *English for Specific Purposes*. Dita articulação tem por finalidade pensar em uma proposta de dicionário pedagógico bilingue especializado da língua espanhola do domínio da Agricultura de Precisão.

Palavras-chave: terminografia; lexicografia pedagógica; Dicionário Pedagógico Especializado; ensino de espanhol para fins específicos; Agricultura de Precisão.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, Brasil; nati851@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7072-4977>

Terminología de la Agricultura de Precisión: propuesta de entrada para un Diccionario Pedagógico Bilingüe Especializado

Resumen

El proceso de globalización y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías trajeron nuevos desafíos a la sociedad. De esos desafíos, resaltamos el conocimiento de una o más lenguas para la comunicación en los más variados contextos. Tal conocimiento se convirtió en un diferencial para el profesional que, además de saber la lengua, necesita saber usarla dentro y afuera de su área de formación y/o actuación, constituyéndose un desafío para el profesor. Así, nuestra meta en este texto es reflexionar, partiendo de una búsqueda bibliográfica, sobre posibles articulaciones entre los Estudios del Léxico, en este caso especial, Terminografía (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009; CABRÉ, 1999) y la Lexicografía Pedagógica (WELKER, 2008; MOLINA GARCÍA, 2006) con la Enseñanza de Idiomas para Fines Específicos por medio de la propuesta de Hutchinson e Waters (2010) – *English for Specific Purposes*. Esa articulación tiene por finalidad pensar en una propuesta de diccionario pedagógico bilingüe especializado portugués-español en aparato online para la enseñanza de esa en contexto de la Agricultura de Precisión.

Palabras clave: terminografía; lexicografía pedagógica; Diccionario Especializado; enseñanza de español para los fines específicos; Agricultura de Precisión.

Introdução

Com o avanço da tecnologia e a globalização, a preocupação da sociedade com o conhecimento de línguas em contextos técnico-científicos aumentou. Isso ocorreu devido às negociações comerciais, em que conhecer termos na língua estrangeira tornou-se um diferencial, de modo que professores de línguas, os quais desenvolvem um trabalho com o ensino em contextos especializados, passaram a buscar recursos e materiais, dentre os quais destacamos os dicionários, para aprimorar suas aulas de idiomas. Entretanto, vale ressaltar, há dificuldade em encontrar dicionários pedagógicos bilíngues especializados, pois existem muitas áreas a serem estudadas para a elaboração de materiais tão específicos.

Mediante isso, desenvolvemos, neste artigo, reflexões a fim de articular o uso das línguas em contextos especializados, por meio da Terminografia, com a Lexicografia Pedagógica e o Ensino de Língua para Fins Específicos. Dita articulação tem como premissa propor a estrutura de um verbete desenhado para um dicionário pedagógico bilíngue especializado do domínio da Agricultura de Precisão.

Para isso, apresentamos breve reflexão teórico-metodológica sobre a Terminografia, articulando-a com princípios básicos da Lexicografia Pedagógica por ser nossa preocupação a elaboração de um dicionário pedagógico especializado (WELKER, 2008; BIDERMAN, 2001; CABRÉ, 1999; MOLINA GARCÍA, 2006; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009; ZAVAGLIA; NADIN, 2019). Em seguida, discorremos sobre o Ensino de Línguas para Fins Específicos e a aplicabilidade da teoria “English Specific Purposes” ao nosso objeto e nossos objetivos. Fundamenta nossa discussão sobre esta temática a teoria de Hutchinson e Waters (2010).

Assim, tomamos por base a Terminografia e a Lexicografia Pedagógica para exemplificar dois termos específicos do domínio da Agricultura de Precisão, da área do Agronegócio na língua portuguesa, língua materna dos nossos alunos, bem como seus equivalentes em espanhol, para propor nosso modelo de verbete.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a qual contribui para articular teorias e compreender o processo de elaboração de um material didático auxiliar na aprendizagem de língua estrangeira: o dicionário pedagógico bilíngue especializado.

Terminografia, Lexicografia Pedagógica e Ensino de Línguas para Fins Específicos: articulações necessárias

A Terminografia² é uma das duas Ciências do Léxico que fundamenta discussões teórico-metodológicas de descrição e análise do uso das línguas em contextos especializados. Ditos usos – técnicos, científicos, culturais etc. – são essenciais no atual mundo globalizado, tecnológico e plurilíngue. Parte dos membros desse “mundo”, ou talvez a maioria deles, necessita se comunicar em diferentes línguas e em diferentes contextos de usos. Neste sentido, os processos de ensino e de aprendizagem de línguas não ficam, e não ficaram, alheios.

Desse modo, as teorias e as práticas da Terminografia que contribuem para a descrição e a análise do uso das línguas em contextos especializados, aliadas a princípios da Lexicografia Pedagógica, cuja preocupação está focada no aprendiz, podem contribuir, sobremaneira, para o desenho de dicionários para um público e contexto de comunicação específicos voltados para o ensino e a aprendizagem de Língua para Fins Específicos.

2 O foco de nossa discussão é a proposta de um verbete para um dicionário pedagógico bilíngue especializado para o Agronegócio, no domínio da Agricultura de Precisão, e, portanto, a sustentação teórica principal é a Terminografia. Entretanto, não se pode prescindir da Terminologia, teoria esta que, juntamente com a Terminografia, a Lexicologia e a Lexicografia, forma o conjunto de teorias que se convencionou denominar no Brasil por “As Ciências do Léxico”.

A Terminografia é, portanto, o “Trabalho e técnica que consiste em recensear e em estudar termos de um domínio especializado do saber” (KRIEGER, 2018, p. 332), está voltada à elaboração de dicionário especializado, ou seja, busca compreender os termos técnicos e científicos em seus contextos de uso com o objetivo de colaborar com a aprendizagem do usuário desses termos, seja na língua materna – em que muitas vezes não se tem o domínio do significado dos vocabulários de uma determinada área – seja como aprendiz de língua estrangeira.

A Lexicografia Pedagógica, por sua vez, “inclui o estudo e a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna e abrange também o estudo do uso de dicionário por parte de professores e alunos em ambientes formais e informais” (DOLEZAL; McCREARY, 1999 apud WELKER, 2008, p. 17).

Zavaglia e Nadin (2019, p. 1921, grifo nosso) observam que duas das características principais da Lexicografia Pedagógica “podem ser, resumidamente, assim descritas: **a escolha e definição de um público específico**, no caso, o aprendiz de língua, e de um escopo próprio, qual seja, a **aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira**”.

Pelas razões resumidamente expostas acima é que defendemos que a articulação entre a Terminografia e a Lexicografia Pedagógica pensada para o Ensino de Línguas para Fins Específicos é mais que possível, é necessária. A questão do foco nas necessidades de um dado público específico, por exemplo, é característica fundamental para as três áreas.

Para a elaboração de um dicionário especializado são as necessidades de comunicação do usuário em potencial que orientam a seleção dos tipos de informações que comporão as diferentes estruturas da obra, por exemplo, a seleção dos termos para a nomenclatura e os tipos de informações (léxico)terminográficas que se farão presentes nos verbetes.

A Terminografia tem o termo “[...] como [um de seus] objeto(s) de descrição e aplicação. Conseqüentemente, as aplicações terminográficas restringem-se a definir o termo na perspectiva da área de conhecimento em foco.” (KRIEGER, 2018, p. 332). Assim, temos no dicionário especializado a(s) acepção(ões) necessária(s) para o uso do termo na área objeto de descrição e segundo as necessidades do potencial usuário da obra.

Finatto (2001, p. 351) salienta que a definição do termo parte “do texto, do contexto especializado” e acrescenta: “o termo é uma unidade lexical e sua acepção estará definida no texto-fonte”. Por isso, nos contextos de ensino e de aprendizagem de línguas para fins específicos é preciso analisar o uso da língua em contexto especializado para desenvolver com os aprendizes os vocabulários específicos.

Tendo em vista que a definição de um termo leva em consideração seu contexto especializado, a relação texto/térmo e o conhecimento do aprendiz/usuário, é possível – de acordo com Pearson (1998 apud BOCORNY, 2010) – encontrar duas divisões de interlocutores.

O primeiro caso mencionado pela autora é chamado de *expert-expert communication*, quando leitor e escritor de um mesmo texto dominam o conteúdo apresentado, ou seja, fala-se de uma área específica dominada pelos interlocutores da comunicação.

Escritor e leitor, orador e ouvinte são considerados como tendo o mesmo nível de especialização. Este ambiente comunicativo perito-especialista aplica-se às publicações em revistas científicas, livros acadêmicos, relatórios de pesquisa, documentos legais, tais como leis e contratos e quaisquer outros documentos escritos, nos quais o autor está escrevendo sobre sua área de especialização e direcionando-se a leitores que têm um nível de especialização semelhante. (PEARSON, 1998, p. 36 apud BOCORNY *et al.*, 2010, p. 18, tradução nossa³).

O segundo caso leva em consideração a sala de aula. Bocorny *et al.* (2010) afirma que o contexto da sala de aula é distinto, pois o leitor ainda não tem o domínio do conteúdo nem o da linguagem para compartilhar dos conhecimentos do autor. Desse modo, a autora traz outro termo utilizado por Pearson (1998), *expert to initiate communication*, em que o discente, ao ter acesso ao texto especializado, terá desconforto, pois não tem domínio da linguagem utilizada. Neste caso, temos um texto produzido para outro interlocutor – isto é – o receptor do texto não era o foco inicial da produção científica ou acadêmica.

Assim, corroborando o conceito de que a função do dicionário é auxiliar o usuário independentemente de quem o seja e em que ambiente esteja, Molina García (2006, p. 9, tradução nossa⁴) afirma que “Partindo da base de que o beneficiário do dicionário não deve ser outro que o usuário dele mesmo, a lexicografia pedagógica centra seu interesse em proporcionar-lhe a melhor informação possível para a realização do que precisa em suas tarefas linguísticas”⁵.

3 No original: “Writer and reader, or speaker and hearer are assumed to have the same or very similar level of expertise. This expert-expert communicative setting applies to publications in learned journals, academic books, research reports, legal documents such as laws and contracts and any other written documents where the author is writing about his/her area of expertise and addressing readers who are understood to have a similar level of expertise”

4 No original: “Partiendo de la base de que el beneficiário del dicionário no deve ser otro que el usuario del mismo, la lexicografía pedagógica centra su interés en proporcionarle la mayor y mejor información posible para la consecución de lo que precisa em sus tareas lingüísticas”.

5 Estamos considerando neste artigo, tarefas linguísticas, como qualquer momento em que se necessita da língua para uma comunicação mais efetiva e talvez complexa, isto é, não consideramos o termo tarefa apenas como algo voltado ao ensino/aprendizagem.

Ao compreender que a Lexicografia Pedagógica tem o foco na elaboração de produtos lexicográficos que possam contribuir no ensino e na aprendizagem de línguas, tomamos consciência de que é possível obter um material didático para auxiliar nesse processo, seja de língua geral ou língua em contexto especializado.

Vale ressaltar que a Lexicografia, neste caso na vertente Pedagógica, tem o foco na elaboração de dicionários monolíngues e bilíngues, de língua geral, produzindo definições de modo objetivo e prático ao aprendiz, contemplando o vocabulário necessário para se comunicar na língua materna ou em uma língua estrangeira, segundo, ao menos teoricamente, seu nível de conhecimento da língua e etapa de aprendizagem.

Entendemos aqui por língua geral, a língua direcionada ao cotidiano, que contém vocabulário diversificado abrangendo diferentes situações comunicativas de uso comum da língua em que o consulente se encontra (HUTCHINSON; WATERS, 2010).

Retomando o tema central da presente discussão, para a elaboração de um dicionário especializado, neste caso de caráter pedagógico, é preciso observar – além dos termos a serem definidos em contexto especializado – o consulente-aprendiz do dicionário, pois há dois fatores a serem considerados: a) o não domínio do conteúdo exposto no texto; b) o não conhecimento da língua em que o texto está escrito. Fatores estes que, em um curso de línguas para fins específicos, exige-se uma dedicação do docente e do discente em buscar informações e meios mais didáticos e eficazes que facilitem a compreensão e a apropriação dos usos especializados da língua que estuda.

Desse modo, podemos depreender das afirmações de Bocorny *et al.* (2010) que para ensinar línguas para fins específicos faz-se necessário, além de ter um dicionário especializado em outro idioma – compreender o contexto do consulente-aprendiz, para contribuir com seu conhecimento específico; por isso, neste artigo, buscamos vincular a teoria de “English Specific Purposes”, tema que trataremos mais detidamente na seção seguinte, com a Terminografia e a Lexicografia Pedagógica para propor um modelo de verbete de um Dicionário Pedagógico Bilíngue Especializado.

Língua estrangeira para fins específicos

A aprendizagem da língua se dá no meio social onde os indivíduos vivem. Segundo Orlandi (2009), a língua é adquirida com o tempo, é convencional, tem regras, o que nos leva a trabalhá-la em um contexto educacional, principalmente, se nos referimos à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os estudos sobre a aprendizagem de uma língua passaram a ser vistos pela gramática e vocabulário, conhecimentos estruturais; o que de certo modo nos levava a aprender conhecimentos comuns, vocabulários amplos partindo das quatro habilidades (leitura, escrita, audição e oralidade). Ao estudar uma determinada língua, a qual não fosse a língua materna, aprendia-se dentro desse quadro amplo: saudações; cores; alimentos; objetos; situações do cotidiano entre outros, fazendo com que o indivíduo realizasse um curso de idioma de três a cinco anos para conseguir se comunicar na língua estrangeira sem ter uma necessidade definida para este estudo. Esse fato dificultava o processo de aprendizagem quando o estudante necessitava da língua para um contexto especializado.

Devido a essa demanda de busca por conhecimento prático, comunicativo e de interação, aumentou-se a preocupação com a comunicação, e a aprendizagem de uma nova língua estava focada na troca de informações entre os interlocutores.

Vale ressaltar que, após a Segunda Guerra Mundial, em que a globalização passou a ser o foco de comercialização, negociação e desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos, expandiu-se a necessidade de buscar praticidade na comunicação e interação entre os seres humanos.

Assim, observando o desenvolvimento das ciências e da tecnologia; a globalização econômica; o intercâmbio de docentes e discentes entre os países, iniciou-se uma inquietação quanto aos termos, vocabulários especializados de uma língua, pois existia a necessidade de interação – fosse ela econômica ou social – para crescimento do país, fator que favoreceu a demanda de cursos de línguas para fins específicos.

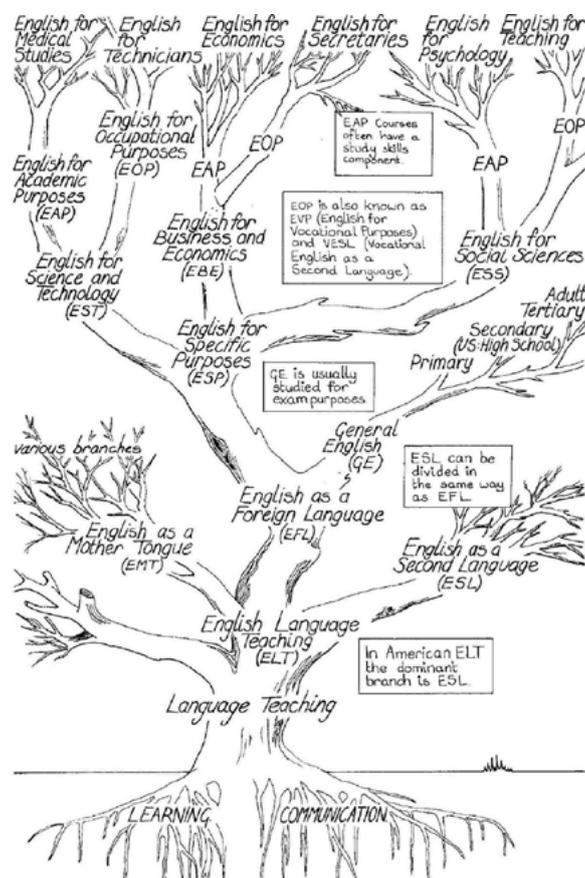
Os vocabulários especializados são constituídos pelos vocabulários das ciências, técnicas e profissões. De um modo geral, podemos dizer que esses vocabulários nem sempre são conjuntos homogêneos com suas próprias características, porque é evidente que no seu interior podem ser estabelecidos vários subconjuntos os quais são necessários para realizar sua classificação e estudo. (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 27, tradução nossa)⁶.

Desse modo, nota-se a importância de conhecer os vocabulários especializados e compreender que há uma função determinada a eles, diferente dos vocabulários gerais, pois “los vocabularios especializados” como diz Gómez de Enterría (2009), estão constituídos e voltados para as ciências, tecnologias e ocupação profissional.

6 No original: “Los vocabularios especializados están constituidos por los vocabularios de las ciencias, las técnicas y las profesiones. A grandes rasgos podemos afirmar que estos vocabularios constituyen conjuntos no siempre homogêneos con características propias, porque es evidente que en su interior se pueden establecer diversos subconjuntos que son necesarios para llevar a cabo su clasificación y estudio”.

Essa diferenciação e história, em que se parte da língua geral e comum para a língua específica, está representada por Hutchinson e Waters (2010, p. 17) através de uma árvore “genealógica”⁷, na qual eles apresentam a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. O foco dos autores é a língua inglesa como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira; contudo, ao observar essa ramificação – partindo da língua geral para a específica – é possível associá-la a qualquer outro idioma que necessite desse processo para dissociar o conhecimento básico e amplo para o conhecimento específico voltado a situações de comunicação em contextos especializados. Vejamos a Figura 1 a seguir.

Figura 1. Árvore “Genealógica”



Fonte: Hutchinson e Waters (2010)

7 O termo “genealógica” foi adaptado pela autora deste trabalho, visto que seu significado está relacionado à organização de descendentes e ascendentes de uma família, simbolizando o histórico familiar de um indivíduo. Assim, quando olhamos as ramificações da divisão estrutural da língua inglesa criadas por Huchtinson e Waters (2010), conseguimos verificar uma relação familiar e compreender o histórico da língua para fins específicos, de onde surgiu e como está no atual cenário linguístico.

Nesta árvore, nota-se que, em um primeiro momento, tem-se o ensino de língua de três modos: como língua materna; como língua estrangeira; ou como segunda língua. Levando em consideração o idioma como língua estrangeira abre-se outra ramificação: língua geral, a qual apresenta vocabulários gerais, buscando trabalhar o maior conteúdo possível e dentro desse as quatro habilidades básicas necessárias para a comunicação; e o idioma para fins específicos, este com meta definida para a aprendizagem, em que se trabalha a necessidade do aprendiz, tanto em questão de vocabulário quanto em relação às habilidades.

Nosso foco é nesta última ramificação mencionada, Ensino de Línguas para Fins Específicos, dentro do qual há especificidades e nelas existem a divisão entre ciência e tecnologia; negócio e economia e ciências sociais. Vale ressaltar que, nessa divisão apresentada, é possível pensar em língua para fins acadêmicos (EAP) e língua para fins ocupacionais (EOP).

De acordo com De Chazal (2014), a língua para fins específicos acadêmicos está voltada às questões universitárias, focada no ensino/aprendizagem dos conteúdos do curso superior realizado pelo discente, seja uma graduação ou pós-graduação. Já a língua para fins específicos ocupacionais direciona-se ao campo do trabalho, do comércio, da negociação, de modo que a preocupação passa a ser textos – em muitos casos – menos científicos e teóricos, todavia mais objetivos e práticos.

Desse modo, ressaltamos que “Os vocabulários especializados são criados a partir da pressão de necessidade e da urgência impostas pelas novas denominações” (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 28, tradução nossa⁸), assim, para trabalhar com Ensino de Línguas para Fins Específicos, é preciso ter o conhecimento da real necessidade do aprendiz, segundo sua área de formação (ou em formação) e/ou ocupação.

O dicionário pedagógico especializado como material didático complementar

Os dicionários são utilizados, em geral, para sanar dúvidas gramaticais ou de significados. Entretanto, podemos afirmar que o uso dos dicionários nas aulas de línguas, incluindo o contexto de ensino para fins específicos, pode ir além desse uso mais frequente. A obra lexicográfica pode contribuir, sobremaneira, para os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo, com isso, o desenvolvimento da competência léxica do aprendiz o que contribuirá, certamente, para o aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

⁸ No original: “Los vocabularios especializados se crean bajo la presión de la necesidad y la urgencia que imponen las nuevas denominaciones”.

Os lexicógrafos e/ou terminógrafos, quando propõem um dicionário, buscam definir a finalidade do mesmo, bem como o perfil do possível usuário da obra, para posteriormente inserir outras informações necessárias. Durán e Xatara (2007, p. 314) destacam que para o dicionário bilíngue são relevantes duas questões: “[...] pergunta-se primeiramente para quem e para quem será direcionada a nova obra. A resposta é a definição do público-alvo, é possível determinar se o dicionário será recíproco ou não e sabendo-se qual é a função, é possível determinar sua direcionalidade”.

Diante disso, é evidente que as informações registradas na obra devem partir inicialmente de perguntas voltadas ao público e a sua função. Tais questionamentos são importantes para que possamos elaborar materiais que auxiliem na aprendizagem de um idioma.

Partindo do princípio de que o lexicógrafo, quando da elaboração de um dicionário pedagógico, está preocupado com o aprendiz, usuário da obra, consideramos que o terminógrafo também pode ter essa preocupação, respeitando as especificidades do vocabulário e da estrutura da obra em questão. Dentre as diferentes especificidades possíveis, discorreremos, na sequência, sobre duas delas: o processo de lematização e o texto definitório.

I) Lematização

No dicionário geral há um padrão a ser seguido, que podemos denominar de forma canônica: se for um *substantivo*, por exemplo, este estará no singular e masculino (obedecendo as regras gramaticais da língua objeto de descrição); caso seja um verbo, ele estará no infinitivo, terminação padrão para essa classe gramatical.

Já no dicionário especializado, encontra-se o substantivo no singular ou plural, em questão de gênero no masculino ou feminino. Todas essas adaptações da palavra ocorrem por considerar o público-alvo que utilizará o dicionário, buscando trazer o significado do termo no contexto especializado.

II) Definição

O verbete de um dicionário especializado traz uma definição que corresponde ao significado da unidade léxica/terminológica em seu contexto de uso especializado, podendo em alguns casos trazer mais de um significado, mas sempre considerando a área específica de descrição. Já o dicionário geral registra o máximo de acepções, segundo o tipo e a função da obra.

Considerando essa diferença básica, é relevante apresentar exemplos de vocabulários partindo de um dicionário geral para um especializado, propondo uma definição em contexto especializado.

Exemplo de verbete

Para exemplificar as questões supramencionadas, selecionamos a área do *Agronegócio* e, em seu conjunto de subáreas e domínios, a subárea da *Agricultura de Precisão*⁹. Essa escolha se justifica por lecionarmos língua espanhola em um curso Superior de Tecnologia de Agronegócio¹⁰ em uma instituição pública no interior de São Paulo.

Enquanto docente de espanhol como língua estrangeira em um contexto especializado, observamos a carência de materiais didáticos que contemplem esse tipo de curso, o que nos motivou a desenvolver as reflexões necessárias para a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue especializado.

Termos selecionados

No domínio da Agricultura de Precisão, como em qualquer área técnica ou científica, há uma considerável quantidade de termos a serem descritos e analisados a fim de identificar sua terminologia; contudo partindo da definição dada pela Embrapa, selecionamos dois termos para descrever neste artigo, são eles: *manejo* e *precisão*.

Usamos como base o dicionário *on-line* Aulete para trazer as acepções desses termos. Desse modo, temos *manejo* como:

9 A Agricultura de Precisão é uma subárea do Agronegócio bastante abrangente, sistêmica e multidisciplinar. Não se limita a algumas culturas nem a algumas regiões. Trata-se de um sistema de manejo integrado de informações e tecnologias, fundamentado nos conceitos de que as variabilidades de espaço e tempo influenciam nos rendimentos dos cultivos. Segundo a Embrapa (2019), "A agricultura de precisão visa o gerenciamento mais detalhado do sistema de produção agrícola como um todo, não somente das aplicações de insumos ou de mapeamentos diversos, mas de todos os processos envolvidos na produção".

10 Na ementa da disciplina do curso consta que a Agricultura de Precisão estuda o conceito básico da teoria, a cartografia básica: latitude, longitude, projeções cartográficas; o geoprocessamento e sistemas de informações; as questões geográficas: sensoriamento remoto, elaboração de mapas temáticos; o processo de tomada de decisão em agricultura de precisão (PLANOS, 2019).

(01) **(ma.ne.jo) [ê]** sm.

1. Ação ou resultado de manejar, de pôr as mãos em; MANUSEIO: *O manejo das teclas do piano/ dos livros da estante.*
2. Prática, uso para fins de trabalho: *O manejo de uma ferramenta.*
3. Chefia, administração: *O manejo dos negócios.*
4. Hip. Exercício de equitação
5. Hip. Lugar onde se exercitam cavalos

[F.: Dev. de *manejar*. Hom./Par.: *manejo* [ê] (fl. de *manejar*).]

(AULETE DIGITAL, 2019)

Neste verbete há a divisão silábica da palavra representada por ponto entre as sílabas, a transcrição fonética do “e”, apontando que é uma pronúncia fechada. Há a marcação “sm” que significa substantivo masculino e posteriormente cinco acepções.

Das cinco acepções apresentadas, nota-se que três estão – de certa forma – direcionadas ao trabalho, à execução de alguma atividade, seja ela manual (manuseio); uso de ferramenta prática ou para administrar algo, uma atividade mais burocrática. As outras duas estão voltadas ao trabalho com o cavalo.

Com o intuito de elaborar um verbete em contexto especializado da palavra *manejo*; notamos que a definição dada pela Embrapa sobre Agricultura de Precisão traz *manejo* como execução de uma atividade administrativa, visto que busca trabalhar informações e tecnologias; diminuindo dessa forma as possibilidades de significados trazidos pelo Aulete para o uso na área de Agricultura de Precisão, levando-nos a elaborar um verbete especializado da seguinte forma:

‘*manejo*: ma.ne.jo – subst. masc. Atividade administrativa’

Já o termo *precisão* apresenta acepções simples, como veremos, e com elementos locutivos, os quais nos interessam.

(02) **(pre.ci.são)** sf.

1. Rigor e correção ao se fazer um cálculo ou se medir algo: *O engenheiro mediu o terreno com precisão: Fez as contas com invejável precisão. [Antôn.: m *precisão*.]*

2. Escolha criteriosa de palavras ou expressões para formular com exatidão um pensamento: *Expôs suas ideias com grande precisão*. [Antôn.: imprecisão, inexatidão.]

3. P.ext. Concisão, laconismo. [Antôn.: prolixidade, redundância.]

4. Funcionamento perfeito ou quase perfeito de um serviço, de um mecanismo etc.; CORREÇÃO: *O metrô funciona com precisão*. [Antôn.: imperfeição, imprecisão.]

5. Cumprimento de horário; PONTUALIDADE; REGULARIDADE: *O apito da fábrica toca com precisão rigorosa, às 6 da manhã*. [Antôn.: impontualidade.]

6. Falta de algo útil ou necessário; CARÊNCIA; NECESSIDADE: *Tinha precisão de mais dinheiro*. [Antôn.: abundância.]

[Pl.: -ões.]

[F.: Do lat. *praecisio, onis*.]

De precisão

1 Diz-se de instrumento de medição acurado, sensível a unidades mínimas da medida (balança de precisão, relógio de precisão).

Fazer precisão

1 N.E. Fam. Pop. Fazer necessidade, urinar ou defecar.

(AULETE DIGITAL, 2019)

Mais uma vez a separação silábica por ponto entre as sílabas, a definição de classe gramatical e gênero: substantivo feminino, sem transcrição fonética e seis acepções da palavra *precisão*, as quais descartamos, pois no contexto especializado objeto de nosso estudo é a denominada por "*De precisão*", cujo significado se refere à medição rigorosa de algo. Logo *Agricultura de Precisão* torna-se, no contexto especializado em que é analisado, como a *Agricultura acurada*, analisada com cuidado e rigor, tendo como verbete em contexto especializado:

Precisão (De Precisão) – loc.adj. Acurada. Com cuidado.

Nota-se assim que ao compreender a Terminografia como teoria e prática de elaboração de dicionário especializado, busca-se, a partir de contexto/texto, delimitar o conceito ao qual se refere o termo para poder compor a definição. Contudo, é relevante considerar que, nesta pesquisa, trabalhou-se com a definição em contexto especializado na língua

materna para encontrar um equivalente em uma língua estrangeira, e desse modo trabalhar o Ensino de Línguas para Fins Específicos com o apoio do material didático terminográfico.

Termos seleccionados em espanhol

Como a proposta é um dicionário bilingue pedagógico especializado, buscamos esses termos seleccionados no dicionário de língua espanhola da *Real Academia Española* (doravante DLE) e encontramos as seguintes acepções:

(03) manejo

1. m. Acción y efecto de manejar o manejarse.
2. m. Arte de manejar los caballos.
3. m. Dirección y gobierno de un negocio.
4. m. Maquinación, intriga.

(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2019)

Neste verbete, há quatro definições para *manejo*, todas referenciando-o como uma palavra masculina. Visto que o objetivo é trabalhar com o equivalente da acepção especializada que propusemos “atividade administrativa” na língua espanhola, atentemo-nos ao número 3, o qual define manejo como direção e governo de negócios. Isso nos leva a propor o seguinte verbete em um dicionário bilingue especializado:

Manejo: ma.ne.jo – subst. masc. Administrar las actividades de negociación. Administración.

Do mesmo modo, buscamos *Precisión* no dicionário da Real Academia Española (DEL/RAE, 2019) e encontramos o seguinte verbete:

(04) precisión

Del lat. *praecisio*, *-ōnis* < corte >, < concisión >.

1. f. Calidad de preciso.
2. f. Fil. Abstracción o separación mental que hace el entendimiento de cosas realmente identificadas, en virtud de la cual se concibe la una como distinta de la otra.

de precisión

1. loc.adj. Dicho de un aparato, de una máquina, de un instrumento, etc.: Construido con singular esmero para obtener los mejores resultados posibles. *Báscula, rifle de precisión.*

Neste caso, temos a origem da palavra *precisión*, além de 2 acepções com o substantivo, determinado como feminino, e uma acepção como locução adjetiva. Esta acepção nos interessa em particular, pois estamos trabalhando com o vocabulário *precisión* em contexto especializado, considerando seu sintagma *Agricultura de Precisión*.

Considerando a definição dada pelo dicionário e o contexto especializado em que trabalhamos o termo, propusemos o verbete abaixo em espanhol:

De Precisión – loc.adj. Hacer una tarea con exactitud. Realizarla con esmero.

Observamos, então, que a articulação entre a Terminografia e a Lexicografia Pedagógica pensada para o contexto de Ensino de Línguas para Fins Específicos pode contribuir para a elaboração de dicionários especializados mais didáticos.

Conclusão

Tomando por base a necessidade de trabalhar com vocabulário especializado; conhecer a teoria de Ensino de Línguas para Fins Específicos auxiliou-nos na diferenciação de conceitos do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tanto em relação à língua geral quanto aos usos das línguas em contextos especializados.

Essa contribuição teórica auxiliou em nosso trabalho como docente, visto que, ao lecionarmos espanhol em um curso Superior de Tecnologia do Agronegócio, precisamos delimitar o caminho para ensinar a língua estrangeira.

Juntamente a isso, compreendemos a importância de conhecer os termos específicos em língua portuguesa (língua materna dos aprendizes) para pensá-los em seus contextos especializados e identificar seu(s) possível(eis) equivalente(s) na língua espanhola (caso do nosso estudo).

Desse modo, para propor a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue especializado exige-se um conhecimento, ainda que básico, da área para a qual se projeta o material; é preciso entender o processo de elaboração do dicionário; compreender quem é o público-alvo e, como bem mostram os princípios teórico-metodológicos da Terminografia e da Lexicografia Pedagógica, determinar os tipos de informações (léxico)terminográficas e a forma com que serão apresentadas na obra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. M. de B. A teoria comunicativa da terminologia e a sua prática. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1413/1114>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- BARROS, L. A. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 25-96.
- BIDERMAN, M. T. C. O léxico: o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 18. ed. Campo Grande: Ufms, 2001. p. 13-22.
- BOCORNY, A. E. P. et al. A construção de um glossário bilíngue (inglês/português) multimeios online colaborativo para aprendizes baseado em corpus especializado da área de relações internacionais. *Trama: Revista Científica, Marechal Cândido Rondon*, v. 6, n. 12, p. 9-25, 25 set. 2010.
- CABRÉ, M. T. *La terminología: Representación y comunicación*. 1999. Disponível em: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/6/R1_Born.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.
- COSTA, L. A. Terminografia versus lexicografia especializada: questões concernentes à produção de dicionários especializados e as bases teórico-metodológicas do dicionário de lexicografia brasileira. *Debate Terminológico*, Rio Grande do Sul, n. 13, p. 43-53, jun. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/13_2015_04. Acesso em: 05 jan. 2019.
- COSTA, L. A. da C. *Reflexões sobre a variação terminológica na lexicografia corrente no Brasil: análises e consequências*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.
- DE CHAZAL, E. *English for Academic Purposes*. Oxford handbooks for language teachers. London: Oxford University Press, 2014.
- EMBRAPA: *Agricultura de Precisão*. Disponível em: <https://bit.ly/2zWIHvZ>. Acesso em: 20 maio 2019.

FADANELLI, S. B. *Terminografia didático-pedagógica: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FINATTO, M. J. B. *Definição terminológica: fundamentos teórico-metodológicos para sua descrição e explicação*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. *El lugar que ocupan las lenguas de Especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. 2009. Universidad de Alcalá. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0041.pdf. Acesso em 04 maio 2019.

GONZÁLEZ-JAVIER, A. G. *Terminografía, lenguajes profesionales y mediación interlingüística: Aplicación Metodológica al léxico especializado del sector industrial del calzado y de las industrias afines*. 2005. Tese (Doutorado em Filología Inglesa) – Universidad de Alicante, Alicante, 2006.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes – a learning-centred approach*. 25 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

KRIEGER, M. da G. Terminografia: entre teoria e aplicações. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do Léxico: Lexicologia Lexicografia Terminologia*. 3. ed. Campo Grande: UFMS, 2018. p. 329-346.

MANEJO. In: AULETE Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/manejo>. Acesso em: 20 maio 2019.

MANEJO. In: REAL academia española. Disponível em: <https://dle.rae.es/?id=OB2xQhT>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MOLINA GARCÍA. *Fraseología Bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Comares, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PLANOS de Ensino. 2019. Disponível em: <http://201.55.32.21:8001/agronegocio#planos-de-ensino>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PRECISÃO. *In*: AULETE Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/precis%C3%A3o>. Acesso em: 20 maio 2019.

PRECISIÓN. *In*: REAL academia española. Disponível em: <https://dle.rae.es/?id=TwDpXuM>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SÁNCHEZ-JIMENÉZ, D. *Delimitación y Desarrollo de las Lenguas de Especialidad: Actuales en la Definición de los Géneros Discursivos en las Lenguas con Propósitos Específicos*. 2016. *In*: New York City College of Technology. City University of New York (CUNY) CUNY Academic Works.

ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. L. Lexicografia Pedagógica. *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 4, p. 1921-1933, 19 jan. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/46698>. Acesso em: 14 ago. 2019.

WELKER, H. A. *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

O gênero *fanfiction*: análise intergenérica da escrita de fãs

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2517>

Karen Dias de Sousa¹

Resumo

Este artigo pretende demonstrar os resultados de uma pesquisa que analisou textos publicados em uma plataforma *on-line* de *fanfics*, narrativas criadas por fã da cultura pop japonesa. A análise utilizou-se principalmente do conceito de “relações intergenéricas” e da noção de “ruína” (CORRÊA, 2006) para investigar com quais gêneros, esferas e semioses as *fanfics* dialogam.

Palavras-chave: *fanfictions*; intergenericidade; gênero discursivo; escrita.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil;
karen_kido@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5506-9019>

The fanfiction genre: writing intergeneric analysis of fan writing

Abstract

This article intends to demonstrate the results of a research that analyzed texts published in an online platform of fanfics, which are narratives created by fans of Japanese pop culture. The analysis used mainly Corrêa (2006) concepts of intergenericity and “ruin” to investigate with which genres, spheres and languages the fanfics dialogue.

Keywords: fanfictions; intergenericity; discursive genre; writing.

Introdução

Neste artigo, será investigada a escrita no meio digital por meio da análise intergenérica de *fanfictions* (ou *fanfics*), histórias criadas por escritores não profissionais que publicam na internet. A maior parte dessas *fanfics* tem como ponto de partida textos escritos por outros autores e são baseadas em enunciados vindos dos mais diversos contextos de produção: letras de músicas, romances, poemas, produções audiovisuais das mais variadas, revistas em quadrinhos, entre outros. Embora existam *fanfics* escritas a partir de textos literários, por exemplo, elas estão, majoritariamente, vinculadas à cultura *pop* e à cultura de massa hegemônica.

A escrita desses textos costuma estar relacionada ao desejo de um fã de dar continuidade a uma história, de criar novos enredos para tramas já existentes e ver seus personagens favoritos em ação novamente. Exatamente por isso, as *fanfics* geralmente são textos com forma composicional narrativa. No entanto, como será demonstrado posteriormente, elas podem assumir outras formas composicionais, se aproximando, por exemplo, da poesia, da canção e de outros gêneros.

Como as *fanfics* são inspiradas nos mais diversos formatos midiáticos que a cultura *pop* oferece a seu público, desde animações até as canções da moda, elas acabam se envolvendo numa rede complexa de relações com outros gêneros e discursos. Ou seja, embora esses textos sejam uma manifestação da linguagem verbal, eles dialogam explicitamente com outras linguagens e, justamente por isso, mantêm marcas bastante visíveis dessas outras linguagens em sua constituição. Portanto, pode-se dizer que as *fanfics* são textos representativos do envolvimento da escrita verbal com outros textos multissemióticos e do diálogo com diferentes gêneros.

As plataformas *on-line* onde são publicados esses textos são ambientes em que a escrita se desenvolve de maneira peculiar. Leitores e escritores navegam por esses espaços digitais participando ativamente da construção de sentidos e de novos gêneros que

surgem nesse contexto. Na maioria das plataformas, qualquer pessoa na internet pode ler os textos e há, geralmente, espaços para comentar e interagir com escritores e outros leitores da comunidade. Quando um texto é publicado nesses ambientes, a comunidade lê, avalia, opina e dá sugestões sobre a escrita. Isso faz com que os textos que circulam nesses espaços tenham como característica a colaboração e a participação (JENKINS, 1992; 2008), ou seja, o processo de criação das *fanfics* é feito quase concomitantemente à leitura. Assim que o escritor recebe um *feedback* de um capítulo de sua história, ele pode refletir sobre sua escrita e levar ou não em consideração as críticas para o próximo capítulo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como acontece o diálogo entre as *fanfics* e outros gêneros (análise intergenérica), assumindo essas narrativas como gêneros emergentes associados, muitas vezes, a outras semioses, esferas e culturas. Considerando que, segundo Bakhtin (2011 [1978]), o gênero é constituído por forma composicional, tema e estilo, a análise será realizada levando-se em consideração esses três elementos, para que haja uma melhor compreensão de como acontecem esses diálogos conforme uma organização analítica pautada no método sociológico².

Este artigo pretende, desse modo, colaborar com os estudos sobre escrita, gêneros e novas tecnologias pelas lentes analíticas do dialogismo intergenérico. As observações feitas nesse ambiente podem ajudar a entender a complexidade dos processos de escrita que acontecem em ambientes que podem ser considerados não convencionais para aqueles acostumados à cultura do impresso. Essas práticas de leitura e escrita diferenciadas, marcadas por um novo *ethos*, estão se expandindo há poucas décadas, por isso são caracterizadas como “novas” por diversos autores. No entanto, é importante enfatizar que outras mudanças importantes na relação sujeito/discurso já estão em curso, propiciadas pelas tecnologias, o que é bem próprio da época de grandes transformações sociais e culturais em que vivemos.

Fundamentação teórica

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram usados dois conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin, o gênero do discurso e o dialogismo, além dos conceitos de intergenericidade e “ruína”, desenvolvidos por Corrêa (2006, 2007, 2010) para tratar do diálogo entre gêneros do discurso. A seguir, cada um deles será discutido.

2 O método sociológico, proposto pelo Círculo de Bakhtin, surgiu em oposição aos métodos tradicionais de análise linguística, que recaiam frequentemente em um “objetivismo abstrato” (VOLOCHINOV, 2017, p. 241) e desconsideravam o fenômeno da enunciação como interação social. Assim, no método sociológico, procura-se problematizar questões a respeito do discurso alheio na palavra do sujeito e da construção de sua significação como ato responsivo.

O gênero discursivo

Para Bakhtin (2011 [1978]), todo enunciado está circunscrito em um campo (ou esfera) da atividade humana e este impõe determinadas condições que conduzirão aos diferentes lugares sociais ocupados por esse enunciado. Assim, por exemplo, na esfera literária, as apreciações de um texto serão muito diferentes daquelas da esfera acadêmica, pois a primeira está ligada à fruição estética, enquanto a segunda à apresentação dos resultados de uma pesquisa.

Dessa forma, segundo Bakhtin (2011 [1978], p. 361), os enunciados

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (2011 [1978], p. 262) como tipos apenas “relativamente estáveis” de enunciados, o que aponta para a dificuldade de delimitar suas fronteiras, pois

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Sendo os gêneros orientados a partir da esfera e da situação concreta de comunicação, eles se constituem em forma composicional, tema e estilo. No entanto, essas três dimensões não podem ser entendidas como partes independentes do gênero que não se relacionam entre si. A separação que Bakhtin faz é meramente conceitual e é apenas por questões de organização da análise que, neste artigo, elas serão abordadas separadamente.

A forma composicional, segundo Sartori (2008, p. 76), “não é uma simples estrutura ‘(ir) repetível’ nos diversos gêneros, já que nela há um sistema de valores do autor-criador sendo realizado”. E isso é mais visível quando se trata de gêneros mais flexíveis, como é o caso das *fanfics*, que estão mais ligadas à esfera do entretenimento, já que elas podem assumir diferentes formas composicionais. Conforme explica Sartori, o tema também é determinado pela posição axiológica dos sujeitos, de acordo com o lugar social que ocupam.

Bakhtin (2011 [1978]) explica que o estilo individual pode aparecer em qualquer gênero, no entanto, há alguns em que o autor tem mais liberdade para deixar aparecer suas marcas no texto, e há ainda aqueles em que é fundamental que essa individualidade apareça, como no caso dos gêneros literários. Em outros gêneros, como os da esfera jurídica, o que fica mais evidente é o estilo do gênero, que se sobrepõe ao individual. O autor (2011 [1978]) critica análises de estilos que se concentram unicamente em realizar uma simples descrição, sem considerar o âmbito de produção do enunciado. Para Bakhtin (2011 [1978]), é necessário que se leve em conta os aspectos específicos do gênero e que seja concebido como expressão da relação entre sujeito e seus possíveis interlocutores. Neste artigo, será abordado apenas o estilo do gênero *fanfic* nos dados, pois para a análise do estilo individual seria necessário ter um olhar analítico para o sujeito e sua constituição como escritor, algo que não é proposto neste texto e que foge aos seus objetivos.

O dialogismo bakhtiniano

Bakhtin (2011 [1978]) concebe a linguagem como sendo dialógica. Segundo o autor (2011 [1978], p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Faraco (2009), remetendo à obra de Bakhtin, diz que não se trata de uma concepção restrita de diálogo, como a interação face a face, ou a simples referência ao discurso do outro explicitamente, mas de um modo de entender como é o funcionamento dos enunciados na língua.

Esse funcionamento diz respeito ao fato de todo enunciado se reportar a outro dito anteriormente, ao mesmo tempo em que antecipa e espera uma resposta. Desse modo, o discurso é fundamentalmente heterogêneo, no sentido de que “é uma articulação de múltiplas vozes sociais [...] é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado” (FARACO, 2009, p. 60).

Há, portanto, várias maneiras de um enunciado dialogar com outro, que dependerá, principalmente, da posição que o sujeito assume diante dos outros enunciados que circulam socialmente, que pode ser tanto de concordância ou discordância, já que não necessariamente o diálogo implica o consenso com o discurso alheio, conforme explica Faraco (2009, p. 69, grifos do autor):

[...] o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam **forças centrípetas** (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e **forças centrífugas** (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos, tais como, a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

É, portanto, através do posicionamento axiológico frente aos mais diversos enunciados que circulam socialmente que o sujeito constrói uma rede de relações de sentido e se constitui como sujeito que fala e escreve. Como bem salienta Faraco (2009, p. 84), ao comentar a noção de dialogismo

[...] é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros.

Pode-se dizer, portanto, que, como cada sujeito se posiciona de maneira diferente frente à grande quantidade de enunciados que circulam nas várias esferas da atividade humana, cada sujeito é único e seu enunciado nunca é uma mera repetição ou reprodução dos discursos alheios. Aquele que fala ou escreve se constitui como sujeito principalmente na medida em que elabora seus próprios meios para dialogar com o mundo.

Por outro lado, Marchezan (2010, p. 118), ao examinar o conceito de dialogismo, enfatiza o fato de que os “diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”. O conceito deve ser entendido, portanto, como inseparável da história, e circunscrito dentro de práticas sociais permeadas por uma ideologia e uma concepção de mundo.

Intergenericidade e Ruína

Corrêa, pesquisador que se vale das teorias bakhtinianas em seus trabalhos, especialmente da noção de diálogo, trata, em diversas pesquisas, da noção de intergenericidade, ou seja, do diálogo entre os gêneros. Além desse conceito, outro fundamental para o autor é a característica intrinsecamente heterogênea da escrita que pode se manifestar por meio do que o autor chama de “ruínas”.

Corrêa (2010) argumenta sobre essa heterogeneidade apontando algumas características da noção de letramento que demonstram a indissociabilidade entre escrita e oralidade. A primeira delas é que essa noção deve ser entendida sempre no plural, como “letramentos”, já que há diferentes práticas, inclusive orais, que podem ser vinculadas à prática de escrita. Como exemplo, pode-se citar a contação de histórias realizada por adultos para crianças não alfabetizadas. Por meio da oralidade, a criança consegue acessar o mundo da palavra escrita e participar de muitas práticas letradas. Assim, a escrita não pode ser desvinculada de sua relação com a oralidade.

Além disso, a heterogeneidade da escrita, segundo o autor, é algo já estabelecido em sua própria gênese, visto que a escrita, diferente de outras práticas de representação simbólica, não é independente da oralidade, como é o caso do desenho e do gesto, por exemplo. Para o autor, a relação que os gêneros escritos mantêm com a oralidade é, portanto, algo constitutivo e inerente a eles. A ideia do autor pode ser confirmada pela possibilidade de as mudanças na oralidade desencadearem transformações na escrita com o passar do tempo (palavras ou expressões novas, mudanças na sintaxe etc.).

Finalmente, conforme o autor, o fato de a escrita e a oralidade não circularem em espaços sociais privativos, mas, pelo contrário, de haver um cruzamento entre essas práticas nos lugares em que são concretizadas, demonstra o quanto é inadequado conceber a escrita de maneira autônoma e dissociada da oralidade, já que essas duas manifestações da língua não aparecem estanques nas esferas sociais.

Desse modo, gêneros orais e escritos dialogam constantemente, assim como gêneros de diversas semioses, que é exatamente o que se pretende demonstrar neste artigo. Produções áudio visuais com recursos gráficos e imagens fazem parte do cotidiano de pessoas que convivem com a complexidade da forma desses enunciados.

Posto isso, o autor, defendendo uma concepção de texto “como registro do processo de sua constituição” (CORRÊA, 2010, p. 630), propõe que a análise intergenérica é uma maneira eficiente de resgatar a história da relação construída entre os gêneros escritos e os gêneros de outras linguagens. Exatamente por isso, o analista deve olhar para o texto observando o fato de que sua materialidade fornece indícios de diálogos.

Corrêa (2006) mostra como os diálogos intergenéricos marcados na escrita podem ser verificados por meio de uma análise que considere os pequenos vestígios presentes nos enunciados, ou seja, a partir de uma análise indiciária, seria possível recuperar resquícios de outros gêneros que aparecem nos textos, denominados pelo autor (2006) como “ruínas”.

Consideradas por Corrêa (2006) como vestígios de gêneros discursivos, as ruínas são fragmentos de outros gêneros que se impõem na materialidade dos textos em forma de respostas genéricas a outros enunciados. A palavra não é usada no sentido negativo pelo autor, como algo morto, envelhecido ou destruído, mas como uma parte do discurso que guarda reminiscências dos conhecimentos de uso da linguagem dos sujeitos. O autor mostra como as ruínas são frequentemente compreendidas pela escola como erros que precisam ser eliminados do texto, desprezando-se, assim, todo o repertório de conhecimento linguístico do estudante baseado em suas experiências com outros gêneros, inclusive orais, minando, desse modo, as possibilidades de compreender os processos de escrita e a história de sentidos que uma ruína carrega.

Corrêa (2010) explica que a questão da intergenericidade aparece em Bakhtin principalmente quando são tematizados os gêneros primários e secundários. Segundo Bakhtin (2011 [1978], p. 263),

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

No entanto, Corrêa (2010, p. 644) afirma que o conceito de intergenericidade refere-se à relação “não apenas entre gêneros primários e secundários, mas em princípio, entre quaisquer gêneros do discurso”. Portanto, embora a principal preocupação de Corrêa seja com a relação entre gêneros orais e escritos, o autor admite que a intergenericidade não acontece apenas entre essas duas linguagens. Dessa forma, a noção de gênero desenvolvida pelo autor remete a uma noção muito mais flexível, dinâmica e híbrida. Podemos, portanto, defender que ela também pode ocorrer entre a escrita e a imagem, ou a escrita e a música, por exemplo, sendo possível, assim, que ruínas de diferentes semioses participem do processo de escrita.

Corrêa elabora muitas de suas reflexões sobre a intergenericidade e a heterogeneidade da escrita baseado em estudos que tratam das práticas letradas na escola e em contexto acadêmico. Dentre as observações feitas pelo autor, destaca-se a seguinte:

Se vistos como registros da relação que o sujeito mantém com o já-dito, e não, simplesmente, como marcas de fragmentação ou de falta de coerência, podem-se levantar hipóteses sobre as relações intergenéricas (BAKHTIN, 1992) que, em jogo na construção textual, marcam uma história de contato com o já-falado/escrito. Como resultado, o encontro entre prática de pesquisa e ensino pode, pois, ser exemplificado pelo acesso à história de relação do escrevente com o já-falado/escrito, já que auxilia na tomada de decisões didáticas em sala de aula. (CORRÊA, 2010, p. 626).

Ampliando a reflexão proposta por Corrêa (2010), o resgate da história do escrevente com esse “já dito” materializado no texto parece ser interessante para entender também as práticas de escrita que circulam na internet e como os textos desse meio partem de pressupostos, ou como diria Corrêa (2011), de “presumidos” sobre gêneros e linguagens que circulam na mídia de uma maneira diferente de como eram concebidos antes do advento das novas tecnologias. Como exemplo, pode-se citar a própria noção de autoria, que dentro das esferas acadêmica, escolar e artística é entendida como o detentor único

de uma obra original. Nas *fanfics*, esse “presumido” não é válido, pois os escritores não necessariamente criam obras inéditas. Por isso, tentar entender essas relações entre os gêneros escritos e outras linguagens, assim como a história do texto com o já-dito, pode esclarecer como a comunidade de fãs constrói sentidos, sem julgar as *fanfics* como uma escrita desonesta, menor ou grosseira simplesmente porque não trata da autoria da mesma forma que outras esferas tradicionalmente lidam. Sobre esse aspecto, Corrêa (2007, p. 209) também defende que

Quando, na produção do texto, nos distanciamos minimamente dos estereótipos dos campos jurídico e administrativo, os quais marcam uma relação mais cristalizada entre os interlocutores e, por isso, uma fixação de modelos mais duradoura, deparamo-nos com o dinamismo da linguagem. É com esse dinamismo que a heterogeneidade da escrita permite trabalhar. Isso se ela não for vista, redutoramente, como inadequação ou erro.

O gênero, portanto, não é entendido como algo estático ou imutável, com formas fixas e rigidamente controladas: ele mantém relação direta com as esferas da atividade humana e também com a cultura, já que, historicamente, cada comunidade cria suas próprias formas “relativamente estáveis” de dizer. A questão é como esses gêneros se aproximam, se hibridizam, e disputam espaços nos contextos sociais de uso da língua.

Desse modo, ao se olhar para os textos, seja um pesquisador ou um professor, deve-se considerá-lo “como modo de enunciação (por meio do qual o sujeito põe em circulação outros pertencimentos, inclusive, em boa parte das pesquisas, pertencimentos de natureza social e histórica, que não aqueles concebidos abstratamente para todos)” (CORRÊA, 2015, p. 133).

Portanto, é possível sintetizar a visão de Corrêa (2007, p. 209) no seguinte excerto:

Em princípio, a sugestão, por exemplo, para a produção e a leitura do texto e para o trabalho com os gêneros discursivos seria a consideração dos processos de sua constituição e a valorização dos produtos percebidos como híbridos, que, em seu modo de produção de sentido, retomam, a meu ver, o dinamismo que marca a relação do sujeito com a linguagem. Basta constatar que os gêneros discursivos (orais e escritos) são produtos de relações intergenéricas (Bakhtin, 1992), as quais relativizam sua estabilidade e os repõem no dinamismo próprio da linguagem: o da mudança.

Metodologia

O interesse inicial por esta pesquisa se deve, em primeiro lugar, a meu próprio contato, como pesquisadora e professora de Português em uma escola pública, com adolescentes do sétimo ano do Ensino Fundamental II que apreciavam escrever histórias e guardá-las em diários, caderninhos, ou mesmo publicá-las em *sites* e *blogs* da *internet*. Interessou-me a maneira como meus alunos pareciam desenvolver uma relação diferente com a escrita e, ao ter mais contato com as *fanfics* (histórias criadas por fãs a partir de um universo ficcional já existente), também passei a me interessar pela maneira como essas histórias circulavam na rede e jovens e adultos se mobilizavam para aprimorar sua escrita em um contexto em que consideravam significativo.

Chamaram-me a atenção o engajamento em práticas como a revisão de textos e a criação de espaços específicos com aulas de português, disponibilizadas pela própria comunidade de fãs. Sobretudo era interessante observar como esses jovens estavam aprendendo a escrever dialogando com seus colegas, trocando conhecimentos e opiniões a partir de comentários, desenvolvendo assim perspectivas próprias sobre as práticas de escrita e leitura. Com essas motivações, decidi então analisar, sob uma perspectiva dialógica, as *fanfics* escritas e publicadas em uma plataforma *on-line*.

Parti, assim, do seguinte problema de pesquisa: como os sujeitos realizam suas práticas de escrita no ambiente digital em contextos de comunidades de fãs, com quais práticas, gêneros e discursos dialogam?

Refletindo sobre esse problema original, foi necessário elaborar as questões de pesquisa. A questão principal da pesquisa é: como se caracteriza a escrita em comunidades de fãs e como diferentes discursos e linguagens se manifestam nos textos?

A partir dessa questão fundamental, surgiram novas questões, mais específicas, que, ao mesmo tempo, ajudaram a responder à questão central e auxiliaram a traçar objetivos mais específicos para a análise:

- Com quais gêneros, textos e discursos as *fanfics* selecionadas para a análise dialogam?
- Como os textos, discursos e gêneros de outras esferas e outras linguagens são assimilados e recriados dentro da comunidade?
- Como as *fanfics* dialogam com o contexto imediato de produção e respondem aos discursos que circulam na comunidade?

A partir daí, foi traçado o objetivo da pesquisa: compreender, por meio da análise intergenérica de *fanfics*, como essa escrita dialoga com outros gêneros, outras semioses e outras culturas, considerando a forma composicional, o tema e o estilo do gênero. No entanto, devido à limitação de espaço deste artigo, foi feito um recorte de análise que considera apenas a forma composicional e o estilo do gênero, pois foi nessas duas dimensões que foram obtidos os resultados mais interessantes.

Os dados foram coletados da plataforma digital <https://socialspirit.com.br/home/>. Ela foi escolhida por ser o *site* brasileiro com maior número de publicações, a maioria em português e disponíveis gratuitamente, além do fato de estar no ar desde 2003, o que lhe confere certa estabilidade necessária para o andamento de uma pesquisa, já que há poucos riscos de sair do ar. Esse espaço *on-line* se destinou, durante muito tempo, principalmente à escrita de *fanfics* relacionadas ao universo dos *mangás* (revistas em quadrinho japonesas de ampla circulação no Japão e, mais recentemente, no mundo), *animês* (animações japonesas) e *games*. Considerando essa história da plataforma, foram selecionadas *fanfics* de um *animê* bastante popular entre meninas e meninos nos anos 2000. Como o número de narrativas é muito grande, por razões metodológicas, foi necessário delimitar o número de textos analisados. Sendo assim, foram escolhidas *fanfics* publicadas entre 1 de julho de 2016 e 1 de janeiro de 2017, período de seis meses, por todos os escritores que publicaram dentro da categoria escolhida, com recorte em dois personagens da história. Há um grande número de *fanfics* que são iniciadas e não são finalizadas na plataforma. No entanto, para essa análise, foram selecionadas apenas as histórias consideradas terminadas por seus autores. No total foram analisadas nove *shortfics* (*fanfics* curtas, compostas por apenas um capítulo e menos de 1000 palavras) e uma *longfic*. Neste artigo serão analisadas apenas as *shortfics*.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e documental e procura mostrar como pessoas que não são escritores profissionais, e cuja escrita se afasta bastante daquela canonizada no meio literário, buscam uma maneira de se expressar e de produzir sentidos relevantes dentro de sua comunidade e das ideologias que a permeiam. São textos vinculados a culturas juvenis, muitas vezes também marginais e postas de lado por pesquisadores, mas que revelam aspectos interessantes sobre as novas/outras maneiras de os sujeitos se relacionarem com a língua e darem voz ao seu próprio discurso. Por dar visibilidade aos textos produzidos por jovens fora do contexto mais amplamente estudado, a sala de aula, essa pesquisa faz parte de uma demanda da área de Linguística Aplicada, que busca compreender como a escrita se relaciona a questões culturais e de identidade dos sujeitos.

Análise dos dados e resultados

A seguir será feita a análise das formas composicionais e dos estilos de gêneros das *fanfics*. Na conclusão serão feitas algumas considerações breves associando-as ao tema.

Análise das formas composicionais das *shortfics*

Entre os fãs, as *fanfics* formadas por um único capítulo são chamadas *oneshots*. Elas parecem ser comuns entre escritores iniciantes, pois muitos autores dos exemplos lidos assumiram que estavam publicando pela primeira vez. Com relação à forma composicional, dois modos parecem prevalecer, os textos cuja forma composicional é predominantemente descritiva/reflexiva e os textos com enredo mais narrativo.

No primeiro caso, trata-se de histórias em que o fio narrativo é fraco e o desenrolar da história praticamente não acontece. São narrativas em que a tipologia textual descritiva é bastante preponderante. Tudo se passa em apenas uma única cena. Geralmente a *fanfic* começa com os personagens (já conhecidos pelos fãs) em uma determinada situação ou, mais comumente, refletindo sobre algo. Os personagens não são apresentados e o leitor que não os conhece tem a sensação de ter “pegado a história no meio”. Nesse caso, é preciso conhecer a história original para entender as referências. É importante frisar que isso não acontece em todos os casos, há *fanfics* que podem ser lidas por autores que desconhecem a história original sem grandes prejuízos de sentido. Nesses casos, há uma maior autonomia da história.

Três *fanfics*, entre as analisadas, têm essas características mais descritivas ou reflexivas. A estrutura do texto lembra a de poesia, pois suas frases lembram versos, algumas vezes com algum ritmo. No entanto, no decorrer do texto, as frases vão ficando longas até formarem parágrafos. Parece que a escrita está no limite entre a prosa e o verso, como pode ser observado nos trechos (1), (2) e (3). Os espaçamentos foram mantidos como nos originais.

- (1) Vim de outra época
Meu cabelo é mais curto que o seu.
O seu liso é liso e o meu é ondulado.

- (2) Teu ódio te impede de veres através de minha alma e, por tanto, achas que minhas atitudes são falsas.
Esqueça-te deste rancor

- (3) Desejo que sua alma encontre paz e que não odeies mais.
Odeia-me, derruba-me, pisa-me, mas, por favor, não me compare a você.

Parece que, nesse trecho, é possível falar de ruínas de uma forma composicional poética em um texto em prosa, ou talvez o contrário, um texto em prosa com ruínas de

poema. É difícil definir, pois o texto mantém características das duas formas de maneira praticamente igualitária. É possível verificar, portanto, que há um diálogo das *fanfics* com textos da esfera literária.

Além dessas *fanfics* com formas composicionais descritivas, há aquelas que são predominantemente narrativas, em que o enredo se desenrola à medida que os fãs criam novas situações para os personagens do *animê* vivenciarem, seja uma continuação a partir da história original, seja uma história que se passa em um universo alternativo. Dentre esses textos, encontramos uma que é uma *songfic*. A letra de uma canção, *The other woman*, interpretada por diversos artistas, como Nina Simone e, mais recentemente, por Lana Del Rey, é alternada com o texto narrativo em prosa. A letra da música, que na *fanfic* está traduzida para o português, não apenas remete, mas complementa o conteúdo do texto, pois como a narrativa está em terceira pessoa e o narrador conta a história da perspectiva do personagem masculino, a letra da canção parece trazer o olhar da mulher envolvida na trama. Abaixo há um trecho em que isso pode ser observado. Foi mantida a formatação com sublinhado, como usado no original:

- (4) Ela era aquela que o tirava da rotina, trazia luz a sua vida, luz que um dia Kagome trouxe.
A outra mulher enfeitiça suas roupas com perfume francês
A outra mulher mantém as flores frescas em cada quarto
Nunca há brinquedos que está por toda parte

Não há créditos pela autoria das letras das canções, há apenas uma indicação com sublinhado e espaçamentos que faz com que o leitor suspeite que aqueles versos não são da autora. Provavelmente, haverá quem reconheça a canção, assim, espera-se uma relação de cumplicidade entre leitor e autor, que sabem do que se trata o elemento destacado sem que seja necessário que isso seja dito.

Do ponto de vista dialógico, é muito interessante esse imbricamento entre duas linguagens, a música (ou canção) e a narrativa. Nas animações japonesas, a música está sempre presente emoldurando as cenas e produzindo sentidos sobre os personagens e o cenário construído na trama. Os temas de abertura e encerramento das animações também são objetos cultuados pelos fãs e existem práticas que se relacionam mais com as músicas do que com as animações, como a prática de criação de AMV (*Anime Music Video*), clipes compostos de cenas de *animês* e músicas.

No entanto, a escrita, em princípio, não possui esse recurso, no máximo autores de literatura mencionam músicas e canções em seus textos que são tocadas ou cantadas dentro de uma cena. Mas nas *fanfics* há uma tentativa de transposição do elemento musical, típico do cinema e da televisão, para a palavra escrita. Para isso, os autores

recorrem a conhecimentos partilhados dentro da comunidade de músicas que são conhecidas. Dessa forma, os escritores de *fanfics* conseguem criar um musical utilizando apenas linguagem verbal, por meio da justaposição de um texto em outro. Nesse caso, os autores criam um texto híbrido, a partir das linguagens musical e verbal, mostrando como novas formas composicionais são criadas nesses espaços digitais até se tornarem relativamente estáveis e passarem a se tornar populares. De qualquer forma, dois universos diferentes são colocados em diálogo, o que mostra a filiação e conexão do autor com esses dois mundos.

Além dos diálogos com gêneros poéticos e musicais, também foi possível notar um diálogo com biografias. Duas *fanfics* que fazem parte dos dados são escritas pela mesma autora. As duas têm como características passagens bastante reflexivas, mas há acontecimentos novos no desenrolar da história.

Há, portanto, uma hibridização gerada pelo diálogo entre dois gêneros diferentes, as *fanfics* e os relatos autobiográficos. Nesse caso não parece se tratar de ruínas de gêneros, pois parece que a autora quis explicitamente criar uma *fanfic* autobiográfica.

Entre essas narrativas também foi possível encontrar uma *fanfic* cuja forma composicional é a de um conto com toda a estrutura dos tradicionais contos de fadas, marcando, portanto, um diálogo com esse gênero. O “ruído” aparece pelo fato de os personagens terem nomes japoneses e a narrativa não ter um final feliz, típico dos contos de fada, pois o final da personagem em questão já era conhecido pelos fãs e a autora foi fiel ao *animê*. Assim, nessa narrativa, os personagens, que na história original eram personagens da mitologia japonesa, se transformam em reis e princesas, e o cenário passa a ser um luxuoso castelo medieval. Ou seja, há um imbricamento entre gêneros tradicionais ocidentais e orientais.

Do ponto de vista da forma composicional, também foi constatado um possível diálogo com narrativas audiovisuais: em alguns textos não havia narrador, assim como no cinema, na televisão, na animação e no teatro. Pôde-se também observar uma forma de se pontuar o texto em que a autora não usou o travessão da maneira como usualmente se faz em textos narrativos. Em vez disso, usou o nome do personagem para avisar o leitor que ele vai dizer algo, ou que está pensando algo, como pode ser visto no exemplo (5) em que o nome dos personagens marca o início da fala, como no texto teatral:

(5) Inuyasha

Estávamos nós viajando eu, kagome, mirok, sango, shippo e kirara quando encontramos pelo caminho um grupo de youkais lobos, e o líder do grupo também estava junto, ao chegarmos mais perto notei que o tal líder olhava muito para kagome me deixando muito irritado. Quando menos percebi lá estava ele na frente da kagome e segurando suas mãos.

„oi meu nome é kouga e o seu?

Kagome – o meu é kagome! Hahaha – disse meio sem graça.

Kouga – sabe como você é bonita!

Kagome – obrigada!

Inuyasha – ei largue elea agora mesmo! Quem você pensa que é?

Kouga – ele é seu namorado kagome! Nossa como você tem mau gosto ele tem cara de cachorro.

Inuyasha – cara de cachorro! Você vai ver quem aqui tem cara de cachorro! – disse o atacando.

Kagome – calma vocês dois! Se acalmem, inuyasha, senta!

Nisso, inuyasha caiu da cara no chão, kouga começou a rir de inuyasha o deixando ainda mais irritado – você me paga seu idiota!

Duas hipóteses sobre esse uso de pontuação são possíveis. Em primeiro lugar, pode-se pensar que os fãs escrevem assim por não dominarem ainda as convenções da escrita e experimentarem possibilidades aleatórias de pontuação. Em segundo lugar, pode-se pensar que, mesmo que os fãs não dominem as normas para pontuar diálogos em narrativas, busquem referências em suas experiências com outras linguagens. Consideramos que a segunda hipótese é a que mais está de acordo com a visão da heterogeneidade da escrita, que considera que as práticas orais e letradas estão relacionadas. Desse modo, é possível dizer que essa estrutura sem narrador, semelhante ao teatro, se deva ao fato de as *fanfics* dialogarem principalmente com objetos culturais da televisão e do cinema, onde geralmente há apenas personagens falando e não há narrador, ou seja, a cena prevalece. Dessa forma, o texto foi estruturado de tal maneira que lembra o texto dramático. Na última linha, na frase “Nisso inuyasha caiu de cara no chão...” aparece uma espécie de narrador, ou talvez deva ser chamado de rubrica, recurso utilizado nos textos teatrais para dar indicações sobre o cenário ou apontar mudanças na cena e nos gestos dos personagens. Visto que há apenas uma indicação da queda dos personagens e do riso, esse fragmento poderia ser considerado uma rubrica; no entanto, os verbos estão no passado, o que remete mais à voz de um narrador do que à de uma rubrica, já que na rubrica costuma-se utilizar os tempos verbais no presente. Assim, esse caso pode ser considerado uma ruína. Se o texto todo possui uma estrutura predominante sem narrador, devido à influência das diversas mídias e, apenas em momentos pontuais, aparece um narrador, significa que há uma ruína, um resquício

das formas mais tradicionais e gráficas de narrar. Em outras palavras, a presença do narrador, tradicionalmente considerado normal para as narrativas, nesse texto aparece como desvio do padrão (padrão em relação à estrutura interna do texto, já que predomina a forma dramática). Ou seja, o conceito de ruína deve ser relativizado quando se trata dessas escritas inovadoras, pois ele depende da expectativa que as pessoas criam sobre um texto. Desse modo, se se espera, em um texto narrativo, a presença de narrador e personagens bem marcados, então, quando ele não apresenta isso, por influências de outros gêneros, vemos ruínas. No entanto, se a expectativa da comunidade não é ver textos necessariamente com narrador, então, se ele aparece uma única vez em trecho pequeno do texto, provavelmente, nesse caso, a presença do narrador é que será a ruína, considerando-se a lógica interna da forma composicional do texto.

Análise do estilo do gênero nas *shortfics*

Há predominância de dois estilos nos textos analisados: o primeiro é um estilo que dialoga com os gêneros literários, que se pode observar principalmente pela tentativa de se utilizar recursos poéticos, figuras de linguagem e determinadas escolhas lexicais; e o segundo é um estilo que dialoga com o universo das mídias, dos *animês* e da cultura de fã em geral, caracterizado como mais casual, coloquial, informal e utilizando enunciados carregados de sensualidade, erotismo e bom humor.

Nos exemplos (6), (7) e (8), há uma busca explícita por recursos literários e também por usos da linguagem, que procuram se distanciar dos usos cotidianos.

(6) “Não sei nem como agradece-lo senhor Sesshoumaru...”

(7) “As luzes que tem aqui dentro. Eu nunca apago as luzes. Elas piscam a noite toda, e eu as admiro”

(8) “Eu te amo tanto, mas tanto, que as minhas luzes querem ser seu coração, brilhante como o sol da manhã, e como as estrelas na noite”

O uso das comparações “como o sol da manhã” e “como as estrelas da noite” exemplifica o uso de figuras de teor literário. Os usos dos pronomes oblíquos, em “agradece-lo” e “eu as admiro”, mostram essa tentativa de se adequar às normas padrão da língua portuguesa, mesmo isso não se concretizando.

Além da colocação pronominal pouco comum na oralidade, uma *fanfic* utilizou a conjugação clássica do verbo na segunda pessoa, o “tu”, que hoje é restrito a algumas

variedades linguísticas. Alguns autores defendem que o uso do imperativo negativo com essa conjugação se tornou tão restrito que é praticamente inexistente, como Bagno (2012, p. 570, grifo do autor):

[...] nem mesmo naquelas regiões onde encontramos o *tu* seguido da conjugação clássica (*falas, falaste, falavas* etc.)... os falantes dessas variedades jamais empregam o imperativo negativo previsto pelas gramáticas normativas. Ninguém no Brasil diz *não venhas, não faças, não digas* etc.

No trecho abaixo, pode-se ver o uso de “não odeies” e “odeia-me”, exemplificando esse fenômeno:

- (9) Desejo que sua alma encontre a paz e que não odeies mais.
Odeia-me, derruba-me, pisa-me, mas, por favor, não me compare a você.

Mesmo que consideremos que o uso dessa conjugação clássica com o “tu” no imperativo negativo não seja tão rara como defendem alguns autores, é preciso reconhecer, pela maneira como os escritores de *fanfic* têm usado e pelo contexto, que parece haver uma tentativa de rebuscamento da escrita.

Desse modo, a presença de usos estilísticos específicos mostra que há um diálogo com a escrita literária, que vem da percepção que os fãs têm sobre o que é escrever literariamente. O uso do “tu” acompanhado do verbo conjugado na maneira clássica é pouco utilizado no território brasileiro e restrito a algumas regiões. Pode ser que os autores sejam de uma região em que seu uso seja mais corrente, mas é mais provável que essa conjugação de segunda pessoa esteja sendo usada como recurso estilístico para se conseguir efeitos de sentido diferenciados na escrita.

Por fim, outra *fanfic* a ter um tom literário, a mesma que dialogava em sua forma composicional com os contos de fada, tem marcas específicas e recorrentes desse gênero, como a expressão “era uma vez” e o uso de comparações, hipérboles, metáforas e outros recursos de linguagem típicos do estilo do gênero, como “pele tão branca quanto a espuma do mar”.

- (10) Era uma vez uma princesa. A princesa mais bela dentre os quatro territórios governados pelos mais poderosos Yokais. Ela tinha a pele tão branca quanto a espuma do mar e seus cabelos eram igualmente brancos e enormes, um grande rio prateado que lhe corria pelas costas.

Entre as *fanfics* cujo estilo de gênero é mais próximo à cultura de fã e aos produtos midiáticos vinculados a ela estão textos que se caracterizam por uma linguagem mais objetiva e próxima do cotidiano. No caso desta última, o autor fez o possível para aproximar ao máximo a fala dos personagens com as da animação:

(11) Inuyasha – cara de cachorro! Você vai ver quem aqui tem cara de cachorro! – disse o atacando.

Kagome – calma vocês dois! Se acalmem, inuyasha, senta!

As expressões “cara de cachorro” e “senta” são bastante utilizadas no *animê* por esses dois personagens em contextos parecidos. Portanto, nesse caso, há uma aproximação na linguagem com a história original que inspirou a *fanfic*.

Conclusão

Como, para Bakhtin (2011 [1978]), a forma composicional, o tema e o estilo não são três categorias estanques, pelo contrário, elas se inter-relacionam, é necessário fazer algumas considerações a partir da análise desses elementos. Em primeiro lugar, não é coincidência que as *fanfics* que têm uma forma composicional mais descritiva/reflexiva são exatamente aquelas em que há um diálogo com o estilo literário. Isso provavelmente acontece pela imagem que a comunidade de fãs tem da literatura, como textos em que acontece pouca ação e em que a linguagem assume um papel mais importante do que os acontecimentos do enredo. Embora o tema não tenha sido abordado neste artigo, é interessante pontuar que todas essas *fanfics* têm como tema principal o relacionamento amoroso, tema muito caro e extensivamente abordado na literatura.

Isso mostra que as *fanfics* que dialogavam com a esfera literária foram profundamente influenciadas por ela nos três elementos do gênero, na forma composicional, no tema e no estilo, o que vai ao encontro das afirmações de Bakhtin sobre o fato de o gênero discursivo ser determinado pela esfera. Foi possível verificar que existe também um diálogo entre essas esferas, que se manifestou nos enunciados concretos a partir de características genéricas. Portanto, as *fanfics* foram influenciadas pelo seu diálogo com a esfera literária, por exemplo, mas mantiveram suas características como *fanfics* devido ao lugar ocupado por elas no momento da enunciação.

Por outro lado, as *fanfics* que apresentaram formas composicionais mais centradas na ação dos acontecimentos narrativos, também apresentaram linguagem mais próxima do cotidiano e seus temas variaram mais para temas atuais, como preconceito e homossexualidade. De fato, essas *fanfics* que não apresentavam marcas do discurso literário em sua constituição estavam plenamente conectadas com a linguagem dos produtos audiovisuais da cultura de massa e, justamente, por isso, os diálogos se deram com música, com *animês* e *mangás*.

Finalmente, é importante atentar para a heterogeneidade do gênero *fanfic*. Se Bakhtin (2011 [1978]) já apontava a dificuldade de se estabelecer pontos em comum entre os diversos gêneros, isso é mais verdade ainda para gêneros que se hibridizam com várias linguagens, como as *fanfics* que, além disso, dialogam com discursos e práticas advindas das mais diferentes esferas.

Como se pôde notar, elas não têm uma forma composicional estável. A forma composicional ora se aproxima da poesia, ora incorpora canções, ora se aproxima do conto de fadas, dialogando frequentemente com gêneros audiovisuais, para mencionar apenas os diálogos vistos nessa análise, pois, com certeza, o campo de possibilidades de criação de *fanfics* é muito maior do que essa pequena amostra analisada.

Portanto, não é possível definir as *fanfics* por características genéricas muito estáveis, já que os temas e o estilo também podem variar muito, segundo as experiências dos sujeitos com diferentes práticas e usos de linguagem. Parece, assim, ser mais seguro dizer que se trata de um gênero pertencente a um lugar de multiplicidade, o espaço digital.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1978].

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

CORRÊA, M. G. Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. *Delta*, São Paulo, v. 31, p. 127-167, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/22222>. Acesso em 30 jul. 2019.

CORRÊA, M. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. esp., p. 333-356, 2ª parte, 2011. Disponível em: <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CORRÊA, M. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2010v28n2p625/18451> Acesso em: 30 jul. 2019.

CORRÊA, M. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p201-211>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CORRÊA, M. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639432>. Acesso em: 30 jul. 2019.

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

JENKINS, H. *Textual Poachers: television fans and participatory culture*. New York: Routledge, 1992.

JENKINS, H. *A Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

SARTORI, A. T. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo "memorial deformação"*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269810/1/Sartori_AdrianeTeresinha_D.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

Bem Barbiezinha.... Fascista: ironia em *post*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2722>

Laura Pereira Teixeira¹

Resumo

O presente trabalho propõe analisar a constituição irônica de uma imagem de mulher construída em enunciados veiculados pelas páginas intituladas “Barbie Fascista” e “Barbie e Ken Cidadãos de Bem”, do Facebook. A fundamentação teórica se baseia nos estudos bakhtinianos, sobretudo nas concepções de diálogo, linguagem, sujeito, signo e ideologia. O método dialógico de análise se pauta no cotejo com outros enunciados, de diversas esferas. O objetivo é refletir e compreender a construção enunciativa da ironia por inversão, utilizada como forma de questionamento e ridicularização de um tipo social de mulher considerada abastada e com um posicionamento político de direita, com tendências conservadoras. Os resultados se voltam à reflexão acerca das imagens de mulher construídas nessas páginas, além do papel e noção de mulher neste momento histórico. A contribuição desta proposta se volta a um estudo sobre quem é e o que é ser mulher no Brasil da era Bolsonaro.

Palavras-chave: Barbie Fascista; mulher; sujeito; ideologia; Círculo de Bakhtin.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; laura.pteixeira@outlook.com; <https://orcid.org/0000-0001-9464-7849>

Like a Barbie girl... but fascist: irony in posts

Abstract

The present work proposes to analyze the ironic constitution of an image of woman constructed on statements of the pages named "Barbie Fascista" and "Barbie e Ken Cidadãos de Bem", from Facebook. The theoretical foundation is based on the bakhtinian studies, mostly about the conceptions of dialogue, language, subject, sign and ideology. The dialogical method of analysis is based on the collation with other statements, from many spheres. The aim is to reflect and understand the enunciative construction of irony by inversion, used as a form of questioning and ridicularization of a social type of woman considered rich e with a right political position, with conservative tendencies. The results turn to the reflection about the images of woman constructed on those pages, further the role and notion of woman on this historic moment. The contribution of this proposal is to think about who is and what it is to be a woman in the Brazil of Bolsonaro's era.

Keywords: Fascist Barbie; woman; subject; ideology; Bakhtin's Circle.

Da vida para o Face: os memes da Barbie Fascista

O presente trabalho, apresentado no Simpósio Proposto intitulado "Mulher em discurso e discurso de mulher", durante a 67ª edição do Seminário do GEL, propõe analisar enunciados selecionados a partir das páginas *Barbie Fascista*² e *Barbie e Ken Cidadãos de Bem*³, do Facebook. As páginas mencionadas veiculam enunciados memes de caráter irônico, em referência à situação política do Brasil no período da eleição presidencial em 2018, assim como ao governo de Jair Bolsonaro posteriormente. Os enunciados-meme expõem os posicionamentos dos eleitores/apoiadores bolsonaristas e os escândalos relacionados ao governo de maneira cômica, ao utilizar a ironia como principal recurso. Observando o expressivo número de curtidas e compartilhamentos das postagens dessas páginas pelos usuários da rede social, propomos refletir acerca da imagem de mulher que é veiculada por meio desses memes, em um retrato que demonstra o embate entre vozes sociais, posicionamentos políticos, ideologias e axiologias.

Os memes da Barbie Fascista surgiram durante o segundo turno das eleições de 2018, disputado pelos candidatos Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), e Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL). Em consonância com os movimentos *Ele Não* e *Mulheres unidas contra Bolsonaro*, os memes nesse momento elencavam as declarações polêmicas do então candidato de uma forma irônica. Além disso, os eleitores/apoiadores

2 Disponível em: <https://www.facebook.com/barbiefascista/>. Acesso em: 14 set. 2019.

3 Disponível em: <https://www.facebook.com/barbieekencidadaosdebem/>. Acesso em: 14 set. 2019.

bolsonaristas são representados como as personagens Barbie, Ken e seus amigos, em uma crítica feita pelos enunciadores das páginas ao deslocamento social, alienação e desconhecimento político desses cidadãos.

Assim, pensando nesses enunciados não de forma isolada, mas inseridos em um contexto histórico, político e social, filiamos-nos às concepções teóricas da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, de forma a refletirmos sobre o diálogo estabelecido entre os memes que constituem nosso *corpus* de análise e as reportagens veiculadas na rede sobre o governo, além dos valores sociais veiculados pelos apoiadores bolsonaristas e aqueles que se manifestam em repúdio. Outrossim, pensamos sobre os conceitos de signo ideológico, visto que entendemos a Barbie Fascista enquanto ressignificação da realidade, além dos postulados sobre ideologia, linguagem e sujeito, com o intuito de compreender a construção desses memes e sua relevância na sociedade brasileira contemporânea. Para tanto, seguimos o método dialógico, que se pauta no cotejo com outros enunciados, por exemplo os da esfera jornalística, em um estabelecimento de comparação, para refletir sobre as possíveis aproximações, distanciamentos, concordâncias e refutações.

Ressaltamos que o presente trabalho foi suscitado a partir de nossa pesquisa de Mestrado acadêmico, ainda em andamento, intitulada “Bem Barbiezinha... Fascista: Análise bakhtiniana de vozes sociais sobre mulheres”. A atualidade de nosso tema permite com que tenhamos considerações sobre a maneira com que sujeitos se posicionam responsiva e responsabilmente nas redes sociais, enquanto forma de resistência social.

Diálogo nos memes: reflexões acerca dos conceitos bakhtinianos

“A palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98). A partir desse postulado, ressaltamos como as noções de linguagem, ideologia e signo ideológico estão intrincadas de acordo com os estudos bakhtinianos. É por meio da palavra que os sujeitos conseguem se estabelecer perante o mundo, respondendo sobre ele e modificando-o responsiva e responsabilmente, em reflexo e refração, em embates ou consensos, enfim: a linguagem é uma característica humana por excelência, tal qual a ideologia.

Qualquer fenômeno ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sóico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. [...] O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Um signo ideológico surge no processo de interação social, entre os sujeitos que vivem em determinado contexto e o ressignificam, simbolizam de diferentes formas a realidade, com as valorações daquele período, daquele horizonte social e do grupo ao qual pertencem. É o que ocorre, para citar como exemplo o material aqui utilizado para análise, com os memes da Barbie Fascista, que transformam os eleitores de Bolsonaro nas personagens Barbie, Ken e amigos, valorando-os enquanto sujeitos fúteis, despolitizados, em um embate entre classes sociais distintas que tentam, pelo discurso, imprimir na sociedade suas ideologias e axiologias. Entendemos, neste trabalho, a Barbie Fascista enquanto signo ideológico, pois imprime nos enunciados memes a valoração elencada por vozes sociais que se posicionam na internet contra o bolsonarismo.

Como sabemos, todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Posto isso, compreendemos que os sujeitos se valem da linguagem para se posicionar no mundo, expressando suas ideologias e axiologias por meio de signos, influenciados pelos valores e pelo contexto em que estão inseridos. De acordo com Volóchinov (2017 [1929], p. 91, grifo do autor), “tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há *signo* também não há *ideologia*”.

O conceito de ideologia para o Círculo de Bakhtin não possui o caráter pejorativo que comumente atrela-se à palavra, com sentido de mascaramento da realidade, ou ainda de ideário. Por sua vez, a ideologia nos estudos bakhtinianos diz respeito às manifestações da superestrutura, como a religião, a ciência, a política, etc. Todos os enunciados que nos permeiam, que constituem todas as esferas de atividade humana, são ideológicos (FARACO, 2009). Dessa maneira, não existe um enunciado que seja neutro, visto que cada sujeito imprime em suas produções as suas axiologias, vivências, o contexto sócio-histórico em que está inserido, além de trazer em seu discurso o eco do discurso alheio – o que faz com que não seja possível (nem interessante) pensar em um discurso fundador, primeiro.

Partimos do fato de que o “enunciado é pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 298), pois os discursos são permeados por discursos alheios, abrem espaço para réplicas, visto que a palavra é prenhe de resposta. Diálogo não necessariamente significa consenso, mas pode significar o embate entre vozes. Exemplifiquemos o que até aqui explanamos com o meme da página Barbie Fascista, publicado durante o segundo turno das eleições de 2018.

Figura 1. Meme da Barbie Fascista pelo direito de me defender!!!! pelo direito de me sentir segura dentro da minha própria casa!! somos cidadãos de bem!! #CHEGA #PTNUNCAMAIS #ELESIM #B17



Fonte: Barbie Fascista, 2019, *on-line* (<https://bit.ly/2UsTpRF>)

O meme apresentado na Figura 1 explicita o diálogo, ou embate, travado entre dois grupos com diferentes inclinações políticas – entre bolsonaristas e os que se opõem ao bolsonarismo. A campanha eleitoral de Bolsonaro foi marcada pelo discurso de liberação das armas para civis. O meme aborda essa questão, que dividiu os eleitores, assim como outros temas, acentuando a polarização política do país. Os bolsonaristas, por meio de publicações em redes sociais e no aplicativo WhatsApp, afirmavam que se sentiriam mais seguros com o porte de armas. Esse discurso é retomado no meme de forma irônica, com uma Barbie segurando uma arma para ilustrar o discurso que está sendo ridicularizado pelos autores do meme (assim como por aqueles que o curtem e compartilham). As *hashtags* auxiliam na composição do enunciado, fazendo referência ao movimento *#EleNão*, mas de maneira invertida, em um protesto dos bolsonaristas com a réplica *#EleSim*.

A ironia, juntamente com o caráter cômico dos memes, ajuda na construção de uma crítica social feita nas redes pelos usuários. Por motivos cronológicos, sabemos que Bakhtin não estudou os memes ao se debruçar sobre a história do riso, mas podemos fazer uso de seu estudo sobre a obra de Rabelais e as festividades populares na Idade Média, com o intuito de compreender o riso como crítica social. As festas e cerimônias populares da Idade Média, por exemplo, o Carnaval e as paródias de festas religiosas provocavam, de acordo com Bakhtin (2010), um riso que abalava as oficialidades da época. Podemos refletir sobre os memes a partir das reflexões tecidas por Bakhtin ao passo que são enunciados que visam criticar tanto a candidatura quanto o governo de Jair Bolsonaro, bem como seus eleitores e apoiadores. Elaborados com ironia, com o uso

das frases ditas pelos próprios bolsonaristas com fotos de bonecas Barbie que sorriem constantemente e vestem rosa, de forma a remeter à alienação, os memes provocam o riso dos internautas que também compactuam com a orientação política das páginas (anti-bolsonaristas), em uma maneira de posicionar-se contra a oficialidade que se impõe no Brasil com o novo governo.

O riso revelou de maneira nova o mundo, no seu aspecto mais alegre e mais lúcido. Seus privilégios exteriores estão indissolúvelmente ligados às suas formas interiores, constituem de alguma maneira o reconhecimento exterior desses direitos interiores. Por essa razão o riso, menos do que qualquer outra coisa, jamais poderia ser um instrumento de opressão e embrutecimento do povo. Ninguém conseguiu jamais torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de liberação nas mãos do povo. (BAKHTIN, 2010, p. 81).

Dessa forma, podemos observar que o discurso não se limita, pelo contrário, fica em constante movimento, sendo modificado em diferentes tempos e espaços, por diferentes sujeitos, de distintos contextos. Assim, o processo dialógico é maleável, já que possibilita retomar discursos do passado e dialogar com discursos vindouros, possibilita ainda que diferentes vozes sociais se digladiem na arena que é o discurso. Os enunciados-meme aqui tomados como objeto de pesquisa são singulares enquanto acontecimentos irrepetíveis, mas plurais enquanto elos na cadeia discursiva.

A ironia dos memes enquanto crítica política

A repercussão expressiva dos memes da Barbie Fascista ultrapassou o período eleitoral de 2018 e se estendeu para acompanhar o andamento do governo Bolsonaro. Os memes⁴ possuem a característica de deslocarem discursos oficiais, com tons sérios, por vezes polêmicos, transformando-os em enunciados cômicos, que podem divertir, desestabilizar, relativizar situações e sempre provocar a reflexão crítica.

Em um primeiro momento, quando temos contato com os memes das páginas analisadas, podemos pensar que o autor dos memes concorda com as declarações ali enunciadas. Contudo, a assinatura desses memes é contrária, ou seja, por meio de uma inversão, possibilitada pela ironia, encontramos um tom valorativo, marcado tanto no linguístico quanto no visual, que evidencia uma oposição aos pensamentos e posturas dos eleitores bolsonaristas. Ressaltamos que, por ironia, entendemos assim como postula Brait (2008, p. 73):

4 Publicação comum em redes sociais, com caráter cômico, e normalmente composto por elementos verbais e não-verbais de forma sucinta. Os memes fazem menção a algum acontecimento político, alguma notícia "viral", bem como a brincadeiras entre internautas. São muito compartilhados na rede, ganhando relevância entre os usuários principalmente por serem engraçados e/ou ácidos.

[...] a ironia pode ser enfrentada como um discurso que, por meio de mecanismos dialógicos, se oferece basicamente como argumentação direta e indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de ideias e de normais institucionais, como instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva.

Os memes, tal qual as charges, tirinhas e quadrinhos em outros períodos históricos, possibilitam um dizer sobre a política que em outras esferas não seriam adequados, mas isso é possibilitado principalmente pelo uso do humor como ferramenta de resistência e de deslocamento do oficial.

Rica, loira e magra, a figura da boneca da Mattel, a Barbie, passa a circular pelas redes abordando questões políticas e sociais. De seu mundo privilegiado, Barbie comenta a situação política do Brasil de 2018 e, posteriormente, sobre o governo Bolsonaro. Por vezes ela aparece sozinha nas publicações, em outras está acompanhada por seu namorado, Ken, figura que exalta o padrão masculino heterossexual, branco e rico, ou com seus amigos. Nos memes podemos observar um processo que transforma os eleitores bolsonaristas em personagens, emitindo suas opiniões que demonstram falta de noção, desconhecimento acerca de temas políticos e sociais, além de um deslocamento social do lugar de fala dos mesmos. A ironia está contida sobretudo no fato de que esses posicionamentos costumam ser proferidos pelos apoiadores ou pelo próprio Bolsonaro.

Elegemos aqui alguns dos memes que, em um processo dialógico, estabelecem relação com discursos comumente propagados nas mídias e pelo senso comum. Assim, retomamos a matéria “Bela, recatada e do lar”⁵, veiculada pela *Revista Veja*, em 2016, às vésperas da concretização do *impeachment* de Dilma Rousseff. Ao estabelecer uma nítida oposição entre a ex-presidenta e Marcela Temer, a revista divulgou um padrão feminino a ser seguido, da mulher que apoia o marido, cuida dos afazeres domésticos e dos filhos, mas que também é bela, ou seja, vaidosa e, no caso de Marcela, jovem. O discurso da *Veja* causou repercussão e, desde então, observa-se que é retomado tanto por aqueles que concordam com ele, como os que o refutam. Em uma discussão semelhante, suscitada durante o segundo turno das eleições 2018, o discurso de que a mulher que é feminina não pode ser feminista, e vice-versa, circula pelas redes e suscita réplicas, como o meme abaixo.

5 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 14 set. 2019.

Figura 2. Feministas versus femininas



Fonte: Barbie e Ken Cidadãos de Bem, 2019, *on-line* (<https://bit.ly/2XMNhWL>)

Na figura 2, o pensamento de que é impossível ser feminina e feminista ao mesmo tempo fica explicitado, mas é abordado pelo meme de maneira irônica, em crítica aos que pensam dessa maneira e promovem esse tipo de pensamento preconceituoso, mas de maneira que provoca o riso, suavizando o conteúdo. À esquerda da figura podemos ver bonecas nuas, em alusão aos movimentos do feminismo radical, em que manifestantes costumam desnudar os seios como ato de protesto. As bonecas aparentam estar sujas, com os cabelos bagunçados, reforçando a ideia de que a mulher feminista não cuida de sua aparência. Já à direita vemos uma imagem oposta, com a disposição de quatro Barbies usando salto alto e acessórios, com cabelos alinhados, roupas em cor de rosa, demonstrando feminilidade, beleza e delicadeza, características que são inerentes às mulheres que não se envolvem com o feminismo, de acordo com os sujeitos que acreditam nesse tipo de afirmação – aqui, representando a voz de eleitores conservadores.

Assim, é possível inferir a característica dos memes de fazer referência a fatos reais, sobretudo a reportagens que abordem escândalos do governo ou declarações polêmicas. Em abril de 2019, a ministra da pasta Mulher, Família e Direitos Humanos, Damara Regina Alves, deu uma declaração⁶ de que a mulher, atenta aos princípios cristãos, deve ser submissa ao homem, visto que este é o chefe da família. Logo após a divulgação de sua fala, a página *Barbie e Ken Cidadãos de Bem* divulgou o seguinte meme:

6 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/16/damara-diz-que-em-sua-concepcao-crista-mulher-deve-ser-submissa-ao-homem-no-casamento.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2019.

Figura 3. Barbie Submissa

Sou submissa ao meu marido SIM
Não tenho culpa se vocês escolheram o
homem errado para amar e se casar



Fonte: Barbie e Ken Cidadãos de Bem, 2019, *on-line* (<https://bit.ly/3h9Tq6X>)

Em uma refração da realidade, o meme da figura 3 traz a boneca Barbie com um avental e uma luva térmica, em uma cozinha cor de rosa, preparando alimentos. A construção da figura, que remete a um ambiente específico da casa, a cozinha, reitera a ideia de que o lugar da mulher é o lar. O enunciado verbal dialoga com a declaração da ministra Damares de que a mulher deve ser submissa e, portanto, deve cozinhar para o marido e satisfazer suas vontades, além de não trabalhar fora do ambiente doméstico. Vemos no meme que a Barbie Fascista concorda com o posicionamento de Damares, sendo ambas defensoras da família, da moral e dos bons costumes. A ministra é conhecida por seus discursos considerados retrógrados, contrários à igualdade de gênero (segundo ela, “ideologia de gênero”) e ao feminismo, que incentivam a delimitação de um “lugar de mulher”. Quanto a esse atrelamento do espaço doméstico ao sexo feminino, Heleith Saffioti (1987, p. 11) postulou que

Dada a desvalorização social do espaço doméstico, os poderosos têm interesse em instaurar a crença de que este papel *sempre* foi desempenhado por mulheres. Para a solidificação desta crença nada melhor do que retirar desta atribuição de papéis sua dimensão socio-cultural. Ao se afirmar que *sempre* e em *todos os lugares* as mulheres se ocuparam do espaço doméstico, eliminam-se as diferenciações históricas e ressaltam-se os característicos "*naturais*" destas funções.

Desse modo, podemos pensar que a mulher "bela, recatada e do lar", representada também pela figura da Barbie Fascista, é a síntese da "mulher ideal" para a sociedade patriarcal, conservadora e machista. Além disso, ela represente a "cidadã de bem", a mãe da família tradicional, atenta aos bons costumes, todos esses valores muito exaltados para o atual governo e recorrentes em governos autoritários ao redor do mundo.

Porém, sabemos que o discurso sempre está aberto para receber respostas, sejam essas em concordância ou discordância com o discurso do outro. Ainda com relação ao pronunciamento de Damares, um usuário do *Facebook* respondeu, em um comentário, o meme da figura 3. O comentário utilizou um meme (figura 4) com o enunciado verbal "A mulher deve servir o homem", e a imagem do quadro *Salomé com a cabeça de São João Batista*, do pintor italiano Guido Reni. Essa resposta ironiza o posicionamento de Damares, invertendo sua fala e modificando seu sentido ao alterar o complemento verbal – ao invés de servir *ao* homem, submeter-se, o novo enunciado sugere que a mulher sirva o homem, o que é corroborado com a imagem de Salomé segurando uma bandeja com a cabeça de João Batista.

Figura 4. A mulher deve servir o homem

"A mulher deve servir o homem..."



Fonte: Comentário no Facebook, 2019, *on-line* (<https://bit.ly/2XKPIZC>)

Assim, com a alternância dos sujeitos na rede, que podem ter papéis múltiplos no Facebook (podem comentar, curtir, compartilhar publicações), vemos nesse meme como a interação entre os discursos possibilita uma multiplicidade de sentidos para um mesmo enunciado.

A entonação que isola o discurso do outro (marcado por aspas no discurso escrito) é um fenômeno de tipo especial: é uma espécie de *alternância dos sujeitos do discurso* transferida para o interior do enunciado. Os *limites* criados por essa alternância são aí enfraquecidos e específicos: a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes (essa expressão é transmitida com o auxílio de uma entonação expressiva – no discurso escrito é como se a adivinhássemos e a sentíssemos graças ao contexto que emoldura o discurso do outro – ou pela situação extraverbal – ela sugere a expressão correspondente). (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Por vezes, observamos nas páginas analisadas a associação da imagem de mulheres famosas, como atrizes e apresentadoras, com a figura da Barbie Fascista, em alusão a algum de seus posicionamentos considerados fúteis. Após a posse de Jair Bolsonaro, a página Barbie Fascista divulgou um enunciado meme referindo-se à nova primeira-dama, Michelle Bolsonaro. Durante a cerimônia, Michelle interpretou o discurso do marido para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Figura 5. Barbie em libras



Fonte: Barbie Fascista, 2019, *on-line* (<https://bit.ly/3hlxtC2>)

Vemos na figura 5 a proposta recorrente dos memes de fazer referência aos eventos políticos do país – ou seja, ao “*contexto extraverbal*” (BAKHTIN, sem data) que confere a plenitude de sentido do enunciado. A disposição da imagem remete à embalagem de uma boneca Barbie, com sua caixa rosa e com o visor espelhado que possibilita ver o brinquedo. O projeto de dizer dessa figura é estabelecer uma relação entre a Barbie (fascista) e Michelle, o que pode ser observado até mesmo pela foto escolhida, que mostra a primeira dama fazendo um gesto que se assemelha à posição imóvel de uma Barbie, com movimentos limitados. O vestido rosa, os cabelos loiros e o sorriso ajudam a compor o enunciado e a remeter à imagem da boneca e aos símbolos de feminilidade. Estampado na caixa, “Barbie em Libras” faz referência à participação da primeira-dama na posse e suas declarações sobre projetos sociais na igreja. Assim, compõe-se aqui uma crítica ao momento da posse, já que esse ato foi uma tentativa de inclusão feita por um governo que não contempla as minorias, além de enquadrar Michelle como uma Barbie devido a sua ligação com Bolsonaro e, conseqüentemente, com o conservadorismo, além de suas características físicas e sua posição de “esposa exemplar”.

Assim como Marcela Temer, Michelle Bolsonaro também está dentro dos padrões de beleza, é casada com um representante político da direita e sempre aparece à sombra dele em suas aparições públicas e reforçando a ideia de família, um símbolo forte na campanha de Bolsonaro, além de retomar a máxima do senso comum de que “por trás de um grande homem há uma grande mulher”. Tanto Marcela como Michelle são representadas sob o signo da Barbie, os internautas as representam como Barbies fascistas. Outras celebridades também enquadradas assim são Ana Hickmann e Marina Rui Barbosa, por conta de declarações que demonstram deslocamento social ou em apoio a Bolsonaro. Portanto, o padrão de mulher rica, branca e com posicionamentos de direita se repete e se instaura cada vez mais como uma alusão à Barbie e ao comportamento de um sujeito alienado, a uma mulher “bem Barbiezinha”..., porém, fascista.

Considerações finais

Intentamos evidenciar, com as exposições feitas neste trabalho, como os memes da Barbie Fascista se utilizam da ironia e do humor como uma forma de resistência ao governo Bolsonaro. Com enunciados memes que deslocam os discursos oficiais, as páginas analisadas convidam os usuários da rede social a tecerem críticas ao atual contexto político brasileiro, em uma interação que revela uma luta de classes sociais distintas.

Enquanto signo ideológico, a Barbie Fascista representa o projeto de dizer dos autores das páginas sobre a mulher de direita, rica, que não se importa com as disparidades sociais do país e só pensa em si mesma. Além disso, os memes são enunciados de forma a ridicularizar a fé cega dos eleitores de Bolsonaro, que o defendem apesar dos escândalos divulgados na mídia, geralmente valendo-se de argumentos volúveis e frágeis para debater com quem se opõe ao governo.

Os memes, em diálogo direto com enunciados de outras esferas, exploram temas políticos, mas de forma suavizada. Ao provocarem o riso, esses enunciados denunciam pensamentos preconceituosos de cidadãos que se consideram e intitulam como “cidadãos de bem”, evidenciam muitos dos estereótipos marcados na sociedade sobre as mulheres e como estas devem ser, que reiteram o cerceamento da liberdade feminina. Assim, é possível perceber que os memes constituem-se como uma maneira encontrada pelos usuários das redes sociais para resistir e se posicionar, em uma atualização do que anteriormente era feito por meio de tirinhas e charges.

A ironia que permite o riso nesses memes é a mesma que nos convida a refletir sobre o que é ser mulher na era Bolsonaro, indagar sobre quem é a mulher “cidadã de bem” e como ela é representada em enunciados de diversas esferas. Assim, entre embates de vozes sociais que colidem no discurso e na vida, temos um retrato do Brasil contemporâneo e, para além disso, uma construção de resistência. Em uma sociedade marcada pelo machismo, que insiste em classificar mulheres como belas, recatadas, submissas, “do lar”, enfim, Barbies, quebrar os padrões é resistir e tomar a liberdade como substância.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV). *Discurso na vida, discurso na arte*. Mimeo (traduzido para fins acadêmicos da versão inglesa), sem referência.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Rio de Janeiro: 34, 2018.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Rio de Janeiro: 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Rio de Janeiro: 34, 2012.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2009.

BAKHTIN, M. M. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016.

BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: UNICAMP, 2008.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

MEDVIEDEV, P. N. *Método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção polêmica)

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Rio de Janeiro: 34, 2017.