

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 50, n. 2

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

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

Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)

(Presidente) Luiz Andre Neves de Brito, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

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

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

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

Editora responsável

Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Comissão editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

Conselho editorial

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

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

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

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. 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

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

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

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

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

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

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

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

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	465
Mariana Luz Pessoa de Barros	
<i>Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação</i>	466
Gabriel Guimarães Alexandre	
<i>Orações relativas do português brasileiro: estruturas cortadoras e resumptivas</i>	485
Jaqueline Marinho Pinheiro de Almeida Heloisa Lima Salles	
<i>Construções condicionais insubordinadas adversativas no português brasileiro</i>	504
Camila Pires Alves Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale	
<i>Entre a saúde e a estética: a constituição de sentidos em capas de revista masculina</i>	523
Camila Pires Alves Carolina de Paula Machado	
<i>Discursos da sensibilidade humana à causa animal</i>	539
Manoel Sebastião Alves Filho	
<i>Michaelis: um olhar sobre quatro dicionários escolares bilíngues</i>	558
Fábio Henrique de Carvalho Bertonha Claudia Zavaglia	
<i>A emergência do subesquema [V_que] na rede dos conectores condicionais</i>	579
Camila Gabriele da Cruz Clemente	
<i>Definições terminológicas negativas: um mal necessário?</i>	597
Ivanir Azevedo Delvizio Francine de Assis Silveira	

<i>Uma análise do curta “Menina bonita do laço de fita”: os efeitos de sentido das múltiplas linguagens do gênero videoanimação</i>	617
Jaciluz Dias Marta Cristina da Silva	
<i>As unidades pluriverbais em dicionários: aspectos teóricos e metalexigráficos em publicações espanholas do século XX</i>	637
Roosevelt Vicente Ferreira Renato Rodrigues-Pereira	
<i>A diáde formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional</i>	653
Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourengo Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
<i>Prática didática: entre a programação, a manipulação e o ajustamento</i>	669
Eliane Soares de Lima	
<i>Hanseníase: um caso bem-sucedido de intervenção terminológica?</i>	685
Márcia de Souza Luz-Freitas Pâmela Teixeira Ribeiro	
<i>A Teoria das Operações Enunciativas na produção textual: reescritas de conto de fadas por alunos do Ensino Fundamental I</i>	706
Marlene Aparecida Viscardi Mantovani Marília Blundi Onofre	
<i>Autoria coletiva e gêneros literários: as concepções filosóficas de Sócrates analisadas pelo viés da crítica textual</i>	721
Marcelo Módolo	
<i>Os nomes de origem indígena dos municípios paulistas: uma classificação</i>	733
Eduardo de Almeida Navarro	
<i>Semiótica, enunciação e o discurso na internet: a experiência de ensino de um curso on-line</i>	753
Ana Carolina Cortez Noronha	

<i>O gênero proposta de redação e o ato responsivo nas temáticas redacionais do ENEM: diálogo e discurso na proposta de redação</i>	768
Cláudia Oliveira Camila Ludovice Ricardo Wotckoski	
<i>Análise funcionalista do caso Ablativo na língua armênia ocidental</i>	786
Deize Crespim Pereira Sarkis Ampar Sarkissian	
<i>Fixação, idiomaticidade e composicionalidade: a unidade fraseológica “deixar a poeira baixar” no português</i>	809
José Roberto Prezotto Júnior	
<i>Interdiscurso, intertexto e práticas interpretativas: os processos de incorporação nas desnotícias</i>	829
Karina Rocha Campos Jean Cristtus Portela	
<i>A oralidade como conteúdo digital na graduação: uma experiência com o podcast em tempos de ensino remoto</i>	850
Hélio Rodrigues Júnior Hélio da Guia Alves Junior	
<i>Os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”: um estudo variacionista</i>	870
Kátia Roseane Cortez dos Santos	
<i>A alternância entre “mas” e “só que” nas variedades de português brasileiro de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro</i>	893
Rogério Santos Júnior Juliana Barbosa de Segadas Vianna	
<i>Livros, cadernos e papéis avulsos: estudo filológico de um inventário do cartório e do arquivo da Câmara de Santana de Parnaíba (1764)</i>	912
Ivan Douglas de Souza	

Apresentação

Este segundo número do volume 50 da revista *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)* reafirma o papel do periódico de ser um espaço plural e aberto ao diálogo, destinado à divulgação de pesquisas de grande consistência no campo das ciências da linguagem e à formação de novos autores e de novos leitores. Os 25 artigos aqui reunidos, produzidos por pesquisadores em diferentes estágios de formação, abarcam uma variedade de 15 subáreas: Análise do Discurso, Ensino de Língua Materna, Filologia, Funcionalismo, Gramática Gerativa, Letramentos, Lexicologia e Lexicografia, Línguas Indígenas e Africanas, Linguagem e Novas Tecnologias, Libras, Linguística Textual, Semântica, Semiótica, Sociolinguística, Terminologia. Oferecem, assim, uma visão abrangente a respeito da diversidade da pesquisa realizada no estado de São Paulo e também no Brasil acerca dos fenômenos languageiros.

Todos os artigos deste número decorrem das comunicações e dos cursos realizados na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL – Eling (2020), bem como de pesquisas de seus associados. Os trabalhos publicados estão dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista.

De modo a manter a alta qualidade dos textos publicados, e também seu ineditismo, todos os artigos submetidos ao periódico passaram pela verificação de uma ferramenta de plágio, procedimento adotado a partir de 2019, e pela avaliação de, ao menos, dois pareceristas. Em caso de conflito, um terceiro avaliador foi solicitado. Tanto entre os pareceristas quanto entre os membros da Comissão Editorial e do Conselho Editorial, a revista conta com pesquisadores de universidades de diversos estados brasileiros e instituições do exterior, com o objetivo de garantir a pluralidade de pontos de vista e também a grande circulação do periódico.

A edição e publicação desta nova edição só foi possível graças à imensa colaboração e generosidade dos autores, dos pareceristas, dos membros da secretaria e da diretoria do GEL (2019-2021), da Claudia Zavaglia, ex-editora e atual membro da Comissão Editorial, do Milton Bortoleto, auxiliar editorial da revista, e da Editora Letraria. Assim, agradecemos enormemente a contribuição de todas essas pessoas.

Desejamos uma excelente leitura e que os trabalhos aqui apresentados ativem a nossa curiosidade e o nosso senso crítico frente aos fatos languageiros, que perpassam nosso cotidiano, nossas memórias e nossas esperanças num futuro mais humano e solidário.

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

Mariana Luz Pessoa de Barros
Editora-responsável

Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2992>

Gabriel Guimarães Alexandre¹

Resumo

Considerando-se um contexto marcado por intensa participação das pessoas na internet e por crescente interesse de estudo em metodologias inovadoras e ativas para engajamento de ensino em contexto digital – caso da gamificação –, o objetivo deste artigo é mostrar como o engajamento, pela gamificação em contexto de Ensino Superior, pode ser resignificado no trabalho com duas atividades gamificadas. Com base em pressupostos teórico-metodológicos dos estudos de letramentos (*New Literacy Studies*) e da análise do discurso francesa, analisamos as produções textuais quanto ao significado composicional e como este é atrelado a diferentes posicionamentos discursivos assumidos pelos participantes. O *corpus* é composto de 34 produções textuais multimodais resultantes de um curso de extensão intitulado “Linguagem e Gamificação”. Os resultados indicam a relevância de observar-se o engajamento acadêmico do ponto de vista de uma dimensão sócio-histórica constitutiva na/da linguagem.

Palavras-chave: práticas letradas de gamificação; internet; texto multimodal; ensino superior.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; ggaguimaraes@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1432-1118>

Resignifying academic engagement through literacy practices of gamification

Abstract

Considering a context marked by the intense participation of people on the internet and the growing interest in studying innovative and active methodologies for teaching engagement in a digital context – the case of gamification – this paper aims to show how engagement, through gamification in Higher Education context, can be re-signified working with two gamified activities. Based on theoretical and methodological assumptions of New Literacy Studies and French discourse analysis, we analyze textual productions by its compositional meaning and how it is linked to different discursive positions assumed by the participants. The corpus is composed of 34 multimodal texts resulting from an Extension Course entitled “Language and Gamification”. The results show us the relevance of observing academic engagement from the point of view of a socio-historical dimension that constitutes general language.

Keywords: literacy practices of gamification; internet; multimodal text; Higher Education.

Introdução

A gamificação é conhecida como aplicação de princípios de jogos (digitais ou analógicos) em contextos “não jogo”, enfocando-se engajamento de sujeitos em tarefas ou em resolução de problemas. No cenário brasileiro, é possível vislumbrar aumento de pesquisas que se voltam à temática não só no âmbito da educação ou da aprendizagem de línguas, mas também no da literatura e da produção de textos, conforme constatam Leffa e Vetromille-Castro (2019). Os pesquisadores, no prefácio da organização do número temático em questão, publicado pela revista *Linguagem & Ensino*, constatam a presença de diferentes olhares teóricos e metodológicos na investigação sobre gamificação dentro dos estudos da linguagem. O processo, no entanto, acontece há tempos. Por acompanharem o desenvolvimento da cultura (HUIZINGA, 2000 [1938]), os jogos e seus elementos sempre foram utilizados com o objetivo de tornar lúdica uma tarefa que, a princípio, não seria muito atrativa ou interessante.

Esses elementos podem ser encontrados e reconhecidos nas mais variadas esferas de atividade humana. Podemos observar, por exemplo, como a gamificação acontece em sala de aula: um professor, ao observar que o aluno cumpriu determinada tarefa, decide lhe oferecer uma nota bônus ao final do bimestre ou, inclusive, em certos níveis escolares, um doce específico a ser dado ao “vencedor”. Esse princípio de recompensa também pode ser observado em empresas, quando estabelecem, por exemplo, algumas metas a serem cumpridas – quantidade de vendas por mês feita pelo funcionário – em troca de bonificação salarial após uma série de procedimentos lúdicos (explícitos ou

não). Podemos reconhecer, ainda, esses princípios num simples acúmulo de pontos de cartões de crédito para que dado cliente possa convertê-los em prêmios variados. As breves situações apresentadas sobre essa transposição de elementos de jogos para outros contextos marcam a importância dos estudos que se voltam a essa prática social letrada.

Os estudos sobre gamificação estão em ascendência, porque inscritos num contexto marcado, por um lado, pela necessária existência de metodologias ditas “inovadoras” e “ativas” para o contexto educacional; por outro, pela intensa participação das pessoas em atividades *on-line*. De acordo com o relatório publicado em 2020 do *We Are Social*², 4.54 bilhões de pessoas são usuários de internet. Na região das Américas (América do Norte, América Central e América do Sul), 81% do total de 1.04 bilhão de habitantes encontram-se em área urbanizada ou em processo de urbanização e 76% dessa população tem acesso à internet. Podemos ainda notar, de acordo com o *Painel TIC COVID-19*³, que, inscritos também num cenário pandêmico, cuja dimensão do uso de ferramentas de aprendizagem *on-line* ganhou relevância diante da interrupção de atividades presenciais em instituições de ensino, houve ampliação da realização de cursos *on-line* para além do contexto escolar⁴.

Para o que nos interessa discutir neste artigo⁵, o aumento do interesse pela gamificação, relacionado ao atual contexto de participação intensa das pessoas na *web*, sobretudo em tempos de pandemia, coloca em relevância práticas sociais de leitura e escrita na relação com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias apresentam forte potencial para corroborar progresso humano, na forma de aprimoramento de tecnologias educacionais que busquem impulsionar a aprendizagem dos sujeitos em contextos formais de ensino – caso da gamificação. Essa possibilidade é trazida fortemente por estudos de “novos” letramentos, segundo posicionamento crítico, colaborativo e transformativo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2011). Para atingir essas qualidades esperadas de um sujeito “letrado na contemporaneidade” (KLEIMAN, 2014), pesquisas sobre a gamificação objetivam, na maioria das vezes, engajar sujeitos em

2 Disponível em: <https://wearesocial.com/digital-2020>. Acesso em: 20 maio 2021.

3 Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20200817133735/painel_tic_covid19_1edicao_livro%20eitr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

4 É importante notar que, além dessa ampliação, segundo o último censo feito pelo Inep sobre a Educação Superior, o número de matrículas, em 2018, na modalidade a distância continuava a crescer, atingindo mais de 2 milhões em 2018, o que já representava uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

5 O estudo e os resultados expostos neste artigo são fruto de recém defendida dissertação de mestrado. Para maiores detalhes, confira Alexandre (2020).

tarefas específicas, com objetivos específicos. Esse engajamento inscreve-se, também, no rol das metodologias ativas, cuja utilização é crescente nas iniciativas institucionais de diferentes países (BERBEL, 2011; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), pois consideram o aluno como centro dos processos de ensino e aprendizagem – contrapondo-o à ideia de um expectador passivo diante do conhecimento – e possibilitam, assim, que este problematize diferentes situações cotidianas das quais faz parte, produzindo conhecimento. O professor, então, é um facilitador e ativador do aprendizado dos alunos em diferentes níveis do saber.

O tema do engajamento acadêmico é pertinente quando se trata de gamificar contextos formais de ensino. De acordo com Vitória *et al.* (2018), o engajamento acadêmico é um processo que envolve múltiplos aspectos cuja mobilização permite envolvimento afetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas. O tema da afetividade aparece nessas pesquisas, mas não é o único a ser tratado. De acordo com os autores, o engajamento acadêmico envolve, no mínimo, três dimensões fundamentais: a dimensão *afetiva*, responsável pelo desejo de aprender, a dimensão *cognitiva*, centrada no trabalho intelectual e, por fim, a dimensão *comportamental*, referente à percepção do engajamento nos alunos. Não é nosso objetivo nos debruçarmos sobre o intenso debate que existe sobre esses aspectos do engajamento acadêmico, mas contribuir com a reflexão no que se refere à constatação de que o conceito deve ser entendido “[...] como um processo que não depende apenas do estudante. Este envolve os múltiplos atores que atuam no ambiente acadêmico.” (*ibid.*, p. 266).

Por conseguinte, o objetivo deste artigo é mostrar como o engajamento, pela gamificação, pode ser ressignificado no trabalho com produções textuais em Ensino Superior, realizadas a partir de atividades gamificadas, algumas das quais já apresentadas em trabalhos anteriores (ALEXANDRE; KOMESU, 2017, 2019; ALEXANDRE, 2020). Em primeiro lugar, exporemos os pressupostos teóricos de que partimos e que fundamentam nossas escolhas metodológicas. Em seguida, apresentamos análise de dois textos multimodais, resultantes de duas atividades gamificadas, centrando-nos somente em seu aspecto *verbo-visual*. Nas considerações finais, explicamos as razões pelas quais consideramos que as atividades aqui apresentadas nos possibilitam repensar o engajamento e levar em conta uma dimensão sócio-histórica relevante para os estudos sobre linguagem e gamificação.

Por uma noção de práticas letradas de gamificação

A definição clássica, nos estudos da gamificação, busca conceituar o fenômeno como uso de princípios de jogos em contextos “não-jogo” (DETERDING *et al.*, 2011, 2014). Fuchs *et al.* (2014) situam o conceito numa perspectiva *ampla e restrita*: aquela, por um lado, se referiria ao conceito enquanto processo constituinte de jogos e de experiências lúdicas no desenvolvimento da cultura e da sociedade; esta, por outro lado, se referiria ao conceito

enquanto prática mais delimitada, enfocando, portanto, o potencial de engajamento que jogos (em sua maioria digitais) podem trazer a contextos “pouco atraentes” – contextos estes entendidos como atividades cotidianas, as quais não costumam incorporar nenhum índice de entretenimento. Por essa razão, “A Gamificação viria suprir essa falta de experiência lúdica encontrada em contextos compreendidos como ‘sérios’” (ALEXANDRE, 2020, p. 18). No contexto da educação, esses princípios dizem respeito, de modo geral, de acordo com Schlemmer e Lopes (2016), a *mecânicas* – pontos, níveis, placares, medalhas – e a *dinâmicas* – integrações, desafios, missões, *feedback* imediato – associadas, quase sempre, a outros elementos que seriam constituintes do processo de gamificar⁶.

Neste artigo, assumimos, conforme Schlemmer e Lopes (2016), que gamificar tem mais a ver com a utilização de estratégias, métodos e conceitos para resolver problemas em situações concretas e reais, do que recriar a situação de jogo em situações abstratas e virtuais. Por essa razão, fundamentados em pressupostos teóricos advindos dos estudos de letramentos (*New Literacy Studies*) e da Análise do discurso francesa, trabalhamos com a noção de *práticas letradas de gamificação*, definidas como “[...] práticas sociais de leitura e de escrita que utilizam mecânica e dinâmica de jogos (digitais/analógicos) em outros contextos, como recurso metodológico para o engajamento de sujeitos numa reflexão social e histórica sobre aspectos da língua em funcionamento.” (ALEXANDRE, 2020, p. 22).

Inscritos, portanto, na reflexão sobre letramento e gamificação, destacamos forte interesse cada vez mais frequente sobre o conceito como recurso metodológico inovador (LEFFA, 2014; QUADROS, 2016; SOUZA, 2016). Sem a pretensão de mapearmos uma literatura sobre essa relação, destacamos, para nossos interesses, trabalho de Campos e Benedito (2018), que discute uso de elementos de gamificação no contexto educacional com o objetivo de ampliar estratégias pedagógicas para o ensino de língua portuguesa. Ao apresentarem atividades de base gamificada, em busca de desenvolver uma competência leitora nos alunos em questão, indicam a importância de estudos para aprofundarem conhecimentos a respeito de estratégias de linguagem que corroborem criação de atividades de língua materna.

Dessa forma, interessados no estudo do processo de textualização de produções textuais desenvolvidas a partir de atividades de base gamificada, nossa contribuição se dá numa investigação que se diferencia de outras já realizadas, por priorizar “[...] uma concepção de *texto* como prática social e historicamente compartilhada entre sujeitos situados, no caso deste estudo, num contexto institucional responsável pela formação de futuros profissionais” (ALEXANDRE, 2020, p. 28). Privilegiamos, na elaboração das instruções

6 A quantidade de elementos que os jogos teriam com o objetivo de aplicação em outros contextos potencialmente gamificáveis (os chamados “princípios de gamificação”) indica que não há um consenso na literatura sobre o estabelecimento dessas categorias. Para uma discussão detalhada, ver Alexandre (2020).

das atividades de base gamificada, diferentes aspectos constitutivos do processo de textualização – que não se restringe somente ao momento final da produção do texto, enquanto produto acabado, mas em seu caráter processual – em busca de criar condições mais próximas das que são, de fato, vivenciadas pelos sujeitos – condições, neste caso, decorrentes de um “jogo” de expectativas entre instituição acadêmica e projeção de um futuro profissional de (trabalho com) línguas.

Por tratarmos de debate sobre escrita e letramento no âmbito do contexto formal de ensino, apoiamo-nos na noção de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), sobretudo em como os três modelos propostos se sobrepõem na composição *verbo-visual* identificada nas produções textuais realizadas a partir de atividades gamificadas. Assim, pensar o texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], 2001) é pensá-lo na integração com outros modos semióticos⁷, que aparecem de forma constitutiva nos textos. Afinal, de nosso ponto de vista, o olhar para o *processo* requer discussão de diferentes formas de texto realizadas a partir de atividades de base gamificada e requer, também, a consideração de um *diálogo* com questões sociais e históricas que condicionam a (re)produção de sentidos em linguagem.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* de nosso trabalho é formado de 34 (trinta e quatro) produções textuais multimodais, feitas em um Curso de Extensão presencial intitulado “Linguagem e Gamificação”, realizado na UNESP (Universidade Estadual Paulista), na cidade de São José do Rio Preto, localizada na região noroeste do estado de São Paulo. De modo geral, objetivamos oferecer subsídios teórico-metodológicos e promover a prática de produção de textos com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) entre os participantes, no que se refere à apropriação do conceito de gamificação e seus princípios.

A expectativa era a de que alunos de cursos de Licenciatura ou de professores em serviço se interessassem por metodologias inovadoras para o ensino de línguas em diferentes níveis de ensino. O evento de letramento instaurou-se no período de setembro a outubro de 2018, e inscreveram-se, no curso, o total de 12 (doze) participantes, sendo a maioria pós-graduandos em Estudos Linguísticos (05), graduandos (01 do curso de Letras, 01 do curso de Pedagogia e 01 do curso de Comunicação Social) e professores em serviço (04). A dinâmica do curso consistiu em quatro módulos, cada qual apresentando uma parte teórica – marcada pela apresentação de conceitos fundamentais de gamificação na área

7 Modo semiótico pode ser definido como “[...] recurso socialmente formado e culturalmente dado para produção de sentido.” (KRESS, 2009, p. 54). Em busca de se dedicar à discussão do que chamam de “modos específicos” (língua [fala e escrita], imagem, som, gesto, etc.), Kress e van Leeuwen (2001) interessam-se pelo fenômeno da *multimodalidade*, compreendida como o uso de vários modos semióticos no *design* de um evento ou produto semiótico (para discussão mais detalhada, ver Alexandre, 2020, p. 33).

da educação e dos letramentos – e outra parte prática de produção de textos. Durante o curso, duas atividades gamificadas, elaboradas com base em trabalhos anteriores (ALEXANDRE, 2017; ALEXANDRE, 2018), foram aplicadas e três produções textuais foram solicitadas – escrita e reescrita da primeira atividade; escrita da segunda atividade⁸.

As atividades gamificadas foram desenvolvidas levando-se em conta “jogo” de expectativas entre a universidade e a projeção de um *futuro profissional de línguas* interessado em metodologias inovadoras para ensino de línguas. Assim, consideramos, na elaboração das atividades, expectativas sobre plano de carreira de um profissional, observadas em demandas do egresso de um Curso de Licenciatura em Letras com base em dois Guias de Profissão (*Guia UnAN* – Agência de Notícias da UNESP – e *Guia do Estudante*, Editora Abril). Consideramos, também, mecânicas e dinâmicas de gamificação – em termos de “bons” princípios de aprendizagem (GEE, 2003) – levantadas no jogo digital *on-line League of Legends*⁹. Para o Curso de Extensão, foram selecionadas duas mecânicas (Árvore de habilidades e Dinâmica de Rotas), por nós associadas a duas dinâmicas, concebidas como “bons” princípios de aprendizagem (para maior aprofundamento sobre o processo de elaboração, ver Alexandre, 2020).

Árvore de habilidades: fortalezas e fraquezas sobre leitura e escrita

Para a produção da primeira atividade, intitulada “Produção de uma Árvore de habilidades”, elegemos a mecânica de mesmo nome (Árvore de habilidades). Essa mecânica é definida como “[...] representação visual hierárquica de customizações, cuja aplicação é feita pelo jogador a fim de atribuir bônus a seu personagem (avatar) no jogo.” (ALEXANDRE, 2020, p. 43). Essa mecânica tem o objetivo de auxiliar o jogador na otimização da escolha de itens referentes a determinado avatar – uma vez que uma árvore oferece adicionais de “fortificações” – e na customização de avatares. Nela, ainda, há possibilidade de o jogador distribuir pontos que ele julga ser importantes para “fortificar” determinado avatar dentro do jogo (cf. Figura 1).

8 Com relação à segunda atividade, não solicitamos uma reescrita, mas uma dinâmica de comentários revisionais por parte dos participantes, conforme atividade gamificada solicitada. A codificação apresentada neste artigo, portanto, será feita da seguinte maneira: os elementos separados por hífen (-) se referem ao número e à versão da atividade (A1-a; A1-b; A2-a; A2-b) e, em seguida, à identificação do participante que produziu o texto em questão (P-x).

9 Sucesso como jogo digital *on-line*, o *League of Legends* (Liga dos Lendários) foi eleito para elegermos dinâmicas e mecânicas dada sua inserção em práticas cotidianas de sujeitos em diferentes faixas etárias. É considerado, ainda, o jogo digital *on-line* com mais horas de *gameplay* gastas do mundo (de acordo com o portal *Newzoo*, disponível em: <https://newzoo.com/insights/rankings/top-20-core-pc-games/>. Acesso em: 20 maio 2021.) No Brasil, conta com milhões de adeptos, audiência que pode ser verificada em campeonatos promovidos pelo jogo, e que já foram transmitidos pela emissora SportTV (disponível em: <https://globoesporte.globo.com/esports/lol/>. Acesso em: 20 maio 2021).

Figura 1. Árvore de habilidades do *League of Legends*



Fonte: Alexandre (2020)

A identificação do *princípio da multimodalidade* (GEE, 2003) foi por nós associada como dinâmica deste jogo. Isso porque essa dinâmica potencializa a produção de sentidos em linguagem. Exemplo dessa potencialização está, por exemplo, no fato de que, quando o primeiro ícone da segunda coluna da Árvore é habilitado, uma fortificação de aceleração é dada ao avatar do jogador dentro do jogo – é possível, ainda, dentro de uma partida, ouvir sons de aceleração, como forma de auxiliar o jogador na contextualização de significados que são produzidos. Em nosso trabalho, assumimos que os participantes poderiam criar uma Árvore de habilidades para distribuírem pontos a respeito do que consideram ser “fortalezas” e “fraquezas” de suas habilidades com leitura e escrita. Assumimos, então, “fortalezas” como qualidades e “fraquezas” como fragilidades, associando-as ao levantamento quantitativo dos pontos distribuídos pelos estudantes. Com base nas formulações propostas, a atividade gamificada foi a seguinte:

Crie uma “Árvore de habilidades”, considerando as seguintes tarefas: (1) crie sua árvore, tendo em vista suas habilidades referentes à leitura e à escrita; (2) crie desenhos/imagens que se relacionem com os atributos por você levantados. Você tem 30 pontos para distribuir entre as habilidades eleitas. (ALEXANDRE, 2020, p. 48).

Para observar essa distribuição de pontos, consideramos dois critérios. O primeiro diz respeito a quais foram as maiores e as menores pontuações dadas às habilidades, no processo de textualização, bem como a disposição delas na construção de uma

organização hierárquica, em termos de um *significado composicional* (valor informacional, saliência e enquadramento). O segundo diz respeito a quais possíveis relações verbais e visuais essas produções tinham, observando uso de dispositivos digitais nesse processo em questão. Do nosso *corpus* de 34 produções textuais multimodais, 16 são referentes a essa atividade. Apresentaremos, então, uma breve análise de uma Árvore que consideramos ser representativa da reflexão que aqui promovemos.

Figura 2. Árvore de habilidades produzida por participante



Fonte: produção textual A1-b-P08 (ALEXANDRE, 2020)

A figura acima refere-se a uma produção textual reescrita da primeira atividade (A1-b-P08). Essa reescrita feita por este participante é representativa de nossa análise. A escolha, por exemplo, da orientação hierárquica inferior-superior aparece em quase todas as reescritas analisadas. Conforme discutimos, a respeito do funcionamento da Árvore, a permanência dessa disposição gráfica na maioria das produções textuais aponta para um “engajamento dos participantes em relação à expectativa do desenvolvedor do jogo [...]” (ALEXANDRE, 2020, p. 64). Como é possível observar, o elemento mais importante, com base no qual todos os galhos ramificados se estabelecem, é a raiz da Árvore – “escrita e leitura” – tomada, então, como fortaleza pelo participante. Foram atribuídos a este elemento o total de 30 pontos, os quais, a partir das linhas de enquadre, passam a ser distribuídos de modo decrescente até a habilidade “Aspectos formais (ortografia e pontuação)”, que recebe somente um ponto – logo, habilidade mais frágil do participante.

Se observamos, ainda, a distribuição de pontos na relação com o que se elege enquanto habilidades de ler e escrever, percebemos que os menores pontos são reservados a aspectos mais “linguísticos” – em sentido estrito – (“Aspectos formais [ortografia e pontuação]”, “Coesão e coerência”, “Língua e idioma” e “Conhecimento morfossintático e semântico”) e os maiores pontos são reservados a aspectos que seriam mais “extralinguísticos” – em sentido amplo – (“Gêneros do discurso”, “Conhecimento dialógico”, “Interlocução” e “Prática social”). Essa aproximação aponta para uma tendência dessa Árvore (mas também de outras) de se considerar diferentes aspectos que são constitutivos da produção de textos na contemporaneidade. Ao analisarmos, então, a disposição da Árvore na orientação esquerda-direita, o que se percebe é uma leitura inversa daquela privilegiada na leitura da cultura Ocidental, pois as fortalezas estão localizadas mais na parte esquerda, em relação ao restante das habilidades. Podemos dizer que, dada a ramificação da Árvore a partir de uma base comum forte (“escrita e leitura”), a ordem decrescente de aparecimento diz respeito à consideração da raiz como promotora dessas outras qualidades: o que está verbalmente dito poderia estar disposto à direita ou à esquerda, desde que a base comum fortificadora da habilidade fosse mantida.

Na disposição hierárquica e na contabilização da distribuição de pontos, é possível considerar quais habilidades são assumidas como fortes (fortalezas) ou fracas (fraquezas) em relação ao que ele projeta de si (de quais habilidades de ler e de escrever teria). No entanto, esse levantamento não impede o participante de dispor esses elementos da maneira como considera ser relevante ou não, no âmbito do estabelecimento desses elementos na disposição hierárquica da Árvore. Trata-se de uma dinâmica das Árvores de habilidade que “atravessou” a produção textual de certos participantes no processo de textualização verbo-visual. Identificamos, na primeira versão da Árvore em questão, que o participante utilizou ferramentas digitais outras que permitiam melhor integração entre imagem e texto – neste caso, passagem da composição no programa *Microsoft Word* para o editor de imagens *on-line Canva*. Constatamos, enfim, que a organização hierárquica, apesar de diferente nas produções textuais analisadas, não ocorre de forma aleatória, mas segundo práticas letradas acadêmicas sócio-historicamente partilhadas numa determinada cultura (ALEXANDRE, 2020, p. 68).

A Árvore de habilidades em questão é representativa das seguintes conclusões de pesquisa: no processo de textualização verbo-visual em práticas letradas de gamificação:

- a) há uma associação de “fortalezas” e “fraquezas” – pontos fortes e pontos fracos de si, em práticas letradas acadêmicas – a uma construção hierárquica que corrobora o estabelecimento de significados composicionais e relações verbo-visuais, o que permite observar um posicionamento não individual desses participantes no (seu) processo de produção textual;

- b) a potencialização de criação de sentidos pelo princípio da multimodalidade (GEE, 2003) se faz presente na composição verbo-visual dos textos e, portanto, contribui para o desenvolvimento de competências letradas digitais desejáveis de profissionais que lidam com práticas de leitura e de escrita na contemporaneidade;
- c) o posicionamento do profissional que “sabe/faz tudo” coincide com a aproximação entre aspectos mais “linguísticos” (gramaticais/textuais) e aspectos “extralinguísticos”, que, no processo de produção textual, são indissociáveis. (ALEXANDRE, 2020, p. 80).

Disso podemos inferir que o engajamento dos participantes, na atividade gamificada, se dá num jogo de posicionamentos discursivos marcado no próprio processo de textualização. Contudo, o engajamento se dá mais com a *atividade acadêmica* e menos com a *(futura) atividade profissional*. Isso acontece porque, na condição de aprendentes, aqueles que respondem à instituição são, inevitavelmente, “atravessados” por práticas sociais letradas legitimadas no e pelo contexto acadêmico. Esse atravessamento, conforme Alexandre (2020, p. 81), pode ser reconhecido no fato de que, embora considerem outros aspectos que são constitutivos do processo de textualização em questão,

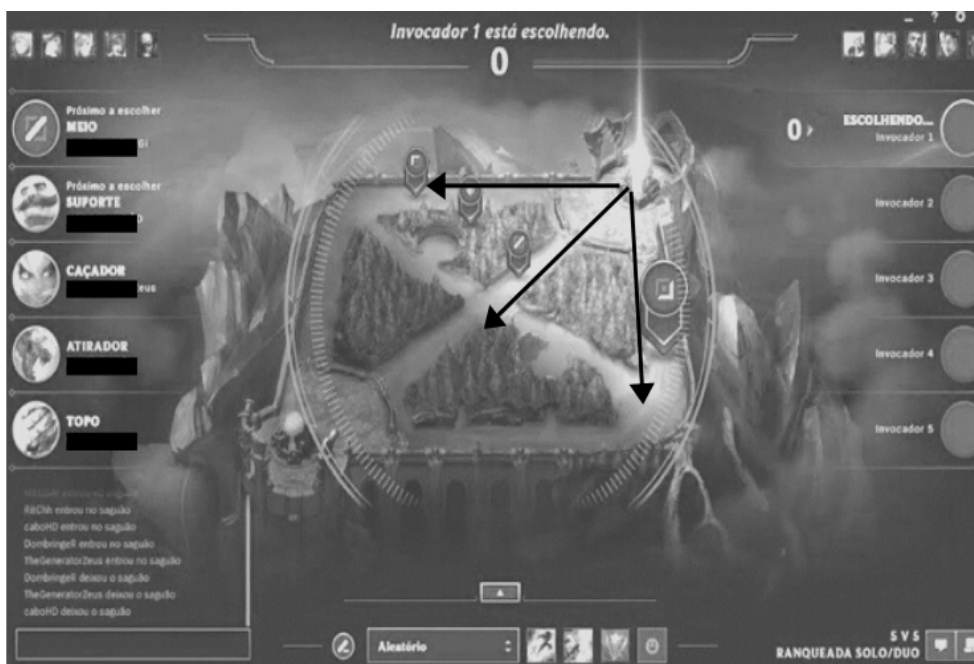
[...] aspectos linguísticos relacionados à superfície linguística são os mais frequentemente retomados, como se se tratasse de mostrar, ao interlocutor direto (docente do curso de extensão) e ao interlocutor indireto (instituição universitária), conhecimentos de que dispõem, numa associação a um modelo de letramento mais voltado a habilidades de estudo.

Escrita colaborativa de cunho revisional: posições sobrepostas

A segunda atividade aplicada no Curso de Extensão em questão tem a ver com outra mecânica do *League of Legends*, conhecida como Dinâmica de Rotas. Essa dinâmica aparece no mapa do jogo *Summoner's Rift* (Fenda do Invocador). Por ser um jogo MOBA (*Multiplayer Online Battle Arena* – Jogo Multijogador On-line de Batalha em Arena) há, em sua composição, elementos que permitem customização de personagens, possibilitando que cada jogador possa assumir papéis distintos durante a partida. Quando assumem esses posicionamentos em batalha, os jogadores transitam entre as três possíveis rotas no mapa. A Figura 3 apresenta a tela de seleção de avatares, dentro da qual há uma representação em 3D do mapa de rotas e funções. Dentre as funções, o jogador tem de “causar dano” na batalha ou, ainda, proteger um aliado. As rotas são sempre fixas, enquanto as funções esperadas são *a priori* flexíveis e intercambiáveis. Essa mecânica faz com que a equipe tenha que imprimir esforços contínuos em prol da vitória e, por isso, é associada ao princípio – enquanto dinâmica – do *grupo de afinidade* (GEE, 2003). Segundo Gee (2003), este princípio diz respeito ao fato de que um grupo sempre mantém laços

estreitos ou fortes vínculos por conta de objetivos comuns e de práticas compartilhadas. Dentro desses grupos de afinidade, uma pessoa mais experiente pode descentralizar o conhecimento que detém sobre o jogo em busca de aprimorar a comunidade de que faz parte para alcançar, de forma qualificada, novos objetivos.

Figura 3. Tela de seleção de avatares com mapa de rotas e funções



Fonte: Alexandre (2020)

Para elaborar esta segunda atividade gamificada, dividimo-la em dois momentos: pedido de tarefa prévia e apresentação da instrução gamificada. A tarefa prévia consistiu em solicitar aos participantes um *resumo crítico*, a ser feito individualmente, utilizando a ferramenta *Google Documentos*, com o limite máximo de 400 palavras, sobre o texto "Letramentos Digitais e Formação de Professores", de autoria do docente pesquisador Marcelo Buzato, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O tema central do texto era a noção de letramento digital na formação de professores. Da instrução prévia, constava o pedido de que o participante levasse em conta um público-alvo de professores da Educação Básica e de que imaginasse que aquele texto fosse feito no *blog Passagens*¹⁰. A partir dessa primeira instrução, predefinimos três grupos com três participantes em cada um e uma pasta referente a cada grupo foi criada no *Google Drive* para que os participantes pudessem acessar as próprias produções e as produções dos

¹⁰ O *blog* pertence ao Prof. Dr. Wanderley Geraldi, professor aposentado da UNICAMP. O *site* reúne diferentes gêneros, como crônicas, divulgação científica e republicação de artigos científicos do professor. Contudo, atualmente, o endereço do *blog* (<http://blogdogeraldi.com.br/>) nem sempre permanece ativo.

colegas. É importante frisar que a ferramenta *Google Documentos* foi a escolhida por “[...] possibilitar não apenas produção colaborativa *on-line*, de acesso gratuito, como também observação e registro do processo de produção textual, com base na edição de textos.” (ALEXANDRE, 2020, p. 52).

Solicitamos, num segundo momento, aos participantes, para que, na realização da atividade de comentar o texto do outro, levassem em consideração os critérios preestabelecidos pela atividade prévia, isto é, (1) produção de resumo crítico; (2) limite máximo de 400 palavras; (3) consideração de professores de Educação Básica como público-alvo; (4) consideração de que o texto seria postado no *blog Passagens*. No que se refere à apresentação da instrução gamificada, propusemos relacionar as mecânicas de rota e função a funções do âmbito do letramento acadêmico, sob a forma de “funções de universitários na produção textual”¹¹. Segue a instrução:

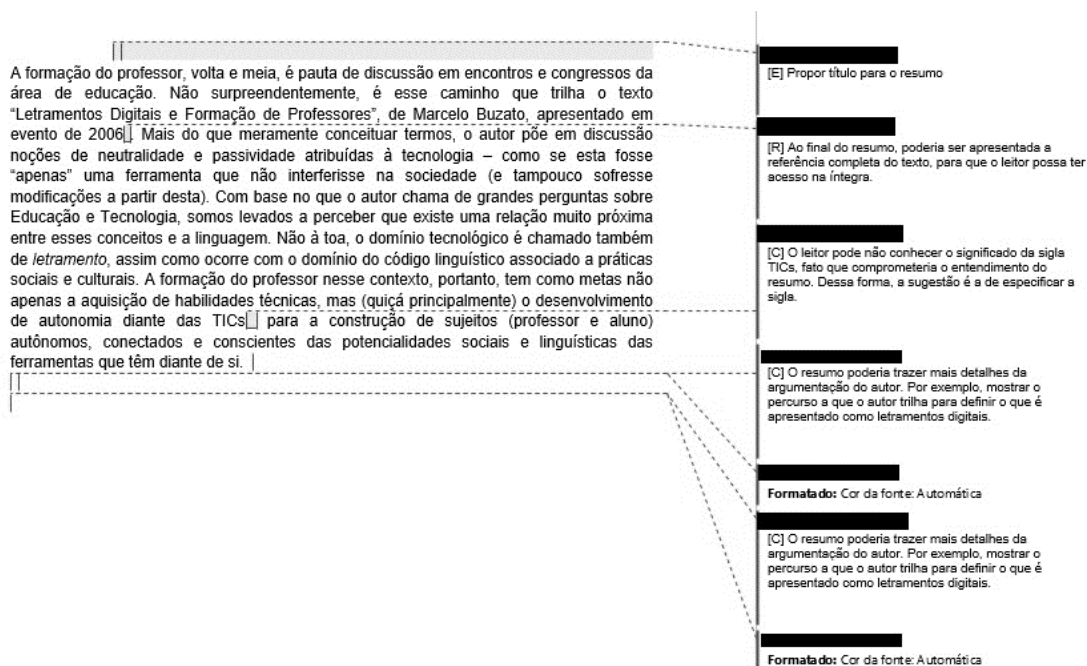
Com base na produção do resumo crítico, forme grupos de, pelo menos, três (03) pessoas cada um. Observe atentamente o quadro de funções. Depois, siga as seguintes tarefas: (1) acesse, no Módulo 3 do Google Drive, a pasta referente a seu grupo; (2) comente os resumos dos demais integrantes de seu grupo, assumindo, para si, cada uma das diferentes funções estabelecidas; (3) identifique os comentários a serem feitos, a partir de cada função, com a letra inicial: **E** de Editor, **R** de Revisor e **C** de Crítico; (4) não aceite as sugestões deixadas por outros integrantes. (ALEXANDRE, 2020, p. 52).

Com base nos recortes metodológicos necessários à organização do material (conforme explicamos, com detalhes, em Alexandre, 2020), dessa segunda atividade, recolhemos o total de 18 (dezoito) produções textuais, considerando-se que 12 (doze) produções foram resultantes de comentários feitos a cada membro de um grupo no qual um participante se inseriu, e seis (06) produções textuais são resultantes da atividade prévia feita por cada um. Com esta atividade, nosso objetivo era observar como os participantes, no processo de textualização, desempenhariam tarefas predeterminadas segundo instrução gamificada, observando-se ferramentas digitais de uso frequente e trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line* de cunho revisional (PINHEIRO, 2011). Comentaremos, a seguir, uma produção textual resultante de comentários feitos de um grupo em um texto de um participante (P2-b-P08) cuja discussão pode ser representativa dos dados obtidos (cf. Figura 4). Esses resultados apontam para a sobreposição esperada de diferentes funções assumidas – tal como na dinâmica proposta pelo jogo – as quais colocam em evidência identidades sociais construídas na relação entre texto

11 Foram propostas três funções: Editor – tem habilidade com diagramação, padronização, correção gramatical e de texto. Revisor – tem habilidade com revisão de texto, com especial atenção à correção gramatical e de texto. Crítico – Tem habilidade em auxiliar todas as outras, com especial atenção a aspectos interlocutivos do gênero solicitado. (Adaptado de Alexandre, 2020).

efetivamente produzido e comentários, no texto alheio, como forma de engajamento promovido pela atividade gamificada.

Figura 4. Sobreposição entre as funções de Crítico e de Editor



Fonte: Produção textual P2-b-P08 (ALEXANDRE, 2020)

Apresentamos, aqui, uma possibilidade de sobreposição (há outras) que acontece, por exemplo, entre as funções de Crítico e de Editor. O Editor propõe apenas uma ação ao autor do texto do resumo crítico: "[E] propor título para resumo". Com base no que havia sido apresentado aos participantes do Curso, o título é importante aspecto de interlocução. Contudo, a presença desse aspecto, no resumo, é um fator a ser observado na função de Crítico, na avaliação dos efeitos de sentido do título, do impacto produzido no leitor. O restante das inserções de comentários foi atribuído apenas à função de Revisor – "[R] Ao final do resumo, poderia ser apresentada a referência completa do texto, para que o leitor possa ter acesso na íntegra". Além disso, a questão da formatação não foi comentada por nenhuma das funções. Conforme argumentamos em Alexandre (2020), a própria ferramenta apresenta determinados padrões de maneira automatizada, razão que justificaria a ausência desse tipo de comentário no texto. Então, os comentários "[C] O leitor pode não conhecer o significado da sigla TICs, fato que comprometeria o entendimento do resumo. Dessa forma, a sugestão é a de especificar a sigla." e "[C] O resumo poderia trazer mais detalhes da argumentação do autor. Por exemplo, mostrar o percurso que o autor trilha para definir o que é apresentado como letramentos digitais" são esperados de uma função que se ocupa do processo interlocutivo (explícito ou implícito) do resumo crítico. A ausência de composição visual não anula esse texto enquanto multimodal: a diagramação do texto garante essa integração de modos, uma vez que reproduz aquela

já legitimada pela instituição acadêmica – a normatização da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O modo como os participantes se posicionam por meio dessa dinâmica parece apontar para

[...] um modelo de *habilidades de estudo* (com excessivas ênfases à superfície linguística) ou de *socialização acadêmica* (com necessidade de se voltar a modelos estabelecidos do que seria um “resumo” no meio acadêmico) (LEA; STREET, 2014), advindos de uma imagem da universidade em que o conceito de texto (de linguagem) ainda estaria restrito a esses aspectos. (ALEXANDRE, 2020, p. 96).

O que se pode perceber, também, é a relação de autoridade que “atravessa” os participantes nesse processo de textualização em específico. A busca por corresponder a identidades sociais – sócio-historicamente estabelecidas – faz parte de um esforço coletivo de os participantes aderirem ao *modus operandi* da produção textual no Ensino Superior. Essa adequação pode igualmente ser explicada pela ausência da utilização de imagens – a ausência estava “presente” em todos os textos dessa segunda atividade. Conforme argumentamos em Alexandre (2020), ao mesmo tempo em que se identifica uma atenção dispensada à necessidade de trabalhar-se com a integração entre diferentes semioses no trabalho com o texto, identifica-se, também que pouco se trabalha com multimodalidade em práticas letradas acadêmicas. Esse “jogo” de expectativas entre instituição, participante e sociedade mostra relação de autoridade, poder e identidade; uma sobreposição, portanto, do modelo de letramentos acadêmicos nessas práticas de letramento gamificadas. Por isso, chegamos à conclusão de que

[...] a possibilidade de redigir um texto de resumo crítico com base em instrução gamificada possibilita, contraditoriamente, uma não adesão dos sujeitos escreventes à relação interlocutiva, à circulação desses textos em *blogs*. A ausência de imagens, por exemplo, e o não comentário de nenhum dos participantes sobre essa ausência, é índice que demonstra essa tensão e a coerção dos discursos. (ALEXANDRE, 2020, p. 97).

Considerações finais

Objetivamos, neste artigo, por meio da exposição dos principais resultados de pesquisa já concluída, como o engajamento, pela gamificação em contexto de Ensino Superior, pode ser ressignificado no trabalho com duas atividades gamificadas. Com relação à primeira atividade aplicada, apresentamos um dado representativo que apontou para a não aleatoriedade de distribuição de pontos sobre habilidades de leitura e escrita que os participantes têm na associação de “fortalezas” e “fraquezas” de si – pontos fortes e pontos fracos, qualidades e dificuldades a si atribuídos no processo de textualização. O engajamento com essa atividade se materializou sob a forma de uma projeção de *profissional de línguas* que tem de lidar com a integração de diferentes modos semióticos

no processo de comunicação da contemporaneidade. Ele se dá, no entanto, mais com a *atividade acadêmica* e menos com a *atividade profissional*, “[...] uma vez que, na condição de universitários, aqueles que respondem à instituição são mais fortemente “atravessados” por práticas letradas acadêmicas.” (ALEXANDRE, 2020, p. 100).

Com relação à segunda atividade aplicada, o modo como os participantes se posicionam por meio da dinâmica de funções (de Editor, de Revisor e de Crítico) parece apontar, nos termos de Lea e Street (2014), para um modelo de habilidades de estudo – no que diz respeito à ênfase na superfície linguística – ou de socialização acadêmica – na consideração de modelos preestabelecidos. De nosso ponto de vista, uma imagem da universidade que privilegia práticas letradas acadêmicas ditas mais “tradicionais” – com produção de textos verbais e de gêneros discursivos como resumo, resenha, fichamento – ainda é preponderante entre os sujeitos (docentes e discentes). Assim como afirmamos em Alexandre (2020), em uma sociedade em que o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação é amplamente cobrado (também do [futuro] professor), a ausência dessas práticas sociais letradas na instituição é reproduzida em produções textuais escritas pouco afeitas a uma linguagem de *posts* de *blog*, segundo determinada diagramação, segundo uso de *hiperlinks* ou de textos verbo-visuais, em determinado modo de circulação que tem o potencial de atingir número maior de leitores.

Essa dinâmica que acontece na segunda atividade não deixa de mostrar-nos o modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014) também presente, pois as relações de poder e de autoridade endossadas pela universidade fazem com que o sujeito escrevente sofra constrições no processo de produção textual. Em paralelo com a primeira atividade, observamos, enfim, que a adesão dos sujeitos escreventes se dá numa atividade – Árvore de habilidades – *incomum* no contexto escolar/universitário, levando-se em conta que foi criada para esta pesquisa com base nos princípios de gamificação. Diferentemente do que acontece na segunda atividade, a qual, de certa forma, é mais conhecida pelos participantes inseridos no contexto acadêmico – produção de resumo.

Assim, a noção de *práticas letradas de gamificação* orienta este trabalho na investigação de uma dinâmica de engajamento/comprometimento do participante com uma identidade profissional cujo entendimento não precisa passar, necessariamente, por entretenimento ou ludicidade, traços comumente atribuídos a jogos/*games*, mas por uma consideração (*reconhecimento*) da relevância de modos de interação com o(s) outro(s) na/da linguagem. Afinal, se a gamificação é a *consciência*, pelos estudos científicos, de que nossa cultura é organizada segundo princípios gerais de jogos, explicitá-la ou com ela trabalhar é, ao mesmo tempo, levar em conta aspectos sócio-historicamente relevantes e constitutivos da produção dos textos, dos sujeitos e da linguagem.

Agradecimentos

O presente trabalho só foi possível de ser realizado graças ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, e ao apoio do Grupo de Pesquisa *Práticas de escrita e leitura em contexto digital* (CNPq), liderado pela Profa. Dra. Fabiana Komesu (UNESP).

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, G. G. *Práticas letradas de gamificação: estudo do processo de textualização no Ensino Superior*. 2020. Dissertação de Mestrado (Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

ALEXANDRE, G. G. *Práticas letradas acadêmicas e uso de tecnologias digitais: gamificação no processo de produção textual na universidade*. 2018. Relatório de iniciação científica (Licenciatura em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

ALEXANDRE, G. G. *Práticas letradas acadêmicas e uso de tecnologias digitais: gamificação no processo de produção textual na universidade*. 2017. Relatório de iniciação científica (Licenciatura em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

ALEXANDRE, G. G.; KOMESU, F. Academic Literacies and gamification: “strengths” and “weaknesses” in the visual-verbal textualization process. *Linguagem & Ensino: Gamificação*, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1199-1220, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16456>. Acesso em: 28 set. 2020.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. *III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades*. São Paulo, Brasil, 2006.

CAMPOS, K. do S. da R.; BENEDITO, D. C. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 38, p. 26-45, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/39233/27428>. Acesso em: 04 out. 2020.

DETERDING, S. Eudaimonic design, or: six invitations to rethink gamification. In: FUCHS, M. et al. *Rethinking Gamification*. Milton Keynes, UK: Meson Press, 2014. p. 305-331. Disponível em: <http://gamification-research.org/2014/06/edited-volume-rethinkinggamification-out>. Acesso em: 05 out. 2020.

DETERDING, S. et al. Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. Vancouver, p. 1-4, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, p. 268-288, 2017.

FUCHS, M. et al. *Rethinking Gamification*. Milton Keynes, UK: Meson Press, 2014. Disponível em: <http://gamification-research.org/2014/06/edited-volume-rethinkinggamification-out>. Acesso em: 05 out. 2020.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000 [1938].

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 79-97, 2014.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies*. 3. ed. England: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução F. Komesu e A. Fischer. *Filologia e Linguística portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 05 out. 2020.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Gamificação. *Linguagem & Ensino: Gamificação*, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 975-981, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17766/10803>. Acesso em: 28 dez. 2020.

QUADROS, G. B. F. de. *A gamificação no ensino de línguas online*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Gerson_Bruno_Forgiarini_de_Quadros.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

SOUZA, R. S. dos S. *Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Carlos, São Paulo, 2016.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. de Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. de (org.). *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 179-208.

Orações relativas do português brasileiro: estruturas cortadoras e resumptivas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2936>

Jaqueline Marinho Pinheiro de Almeida¹
Heloisa Lima Salles²

Resumo

Este estudo investiga as orações relativas cortadoras e resumptivas do português brasileiro levando em conta as análises propostas em Kenedy (2002) e Kato e Nunes (2009) e aplicando-as a dados reais de fala. A discussão aponta a análise de Kato e Nunes (2009), em que a oração relativa é formada a partir de uma estrutura de deslocamento à esquerda, como mais adequada por ser capaz de explicar as estruturas resumptivas com sintagmas nominais plenos encontradas no *corpus*. Indica também um caminho para o aprofundamento da investigação, dentro da Teoria Gerativa, da relativização de adjuntos com estratégia cortadora.

Palavras chave: orações relativas; gerativismo; português do Brasil.

1 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil;
jaque.letras@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4219-7983>

2 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil;
heloisasalles@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4190-1804>

Brazilian Portuguese relative clauses: resumptive and chopping structures

Abstract

This article investigates chopping and resumptive relative clauses in Brazilian Portuguese, taking into consideration the analysis proposed by Kenedy (2002) and Kato and Nunes (2009) and applying them to real speech data not described in the previous analyses. The discussion points out that Kato and Nunes's (2009) analysis, in which the relative clauses are generated from a left dislocation structure, is more appropriate since it is capable of generating the structures with resumptive full DPs found in the *corpus*. It also indicates a way to deepen the investigation of the relativization of adjuncts with the chopping strategy within the generative framework.

Keywords: relative clauses; generative theory; Brazilian Portuguese.

Introdução³

As orações relativas não-padrão no português brasileiro têm sido objeto de vários estudos, em que se destaca a contribuição pioneira de Tarallo (1983). Neste trabalho, retomamos o tema, tendo como referência os resultados de Almeida (2011), em que dados coletados em situações reais de fala são tratados como ponto de partida da análise linguística⁴. A discussão está formulada no quadro teórico da gramática gerativa (CHOMSKY, 1995).

Na análise, além das relativas não-padrão descritas na literatura – as resumptivas (1) e as cortadoras (2) (TARALLO, 1983) – são encontrados dados que trazem novas perspectivas para a discussão dos estudos prévios. Entre as realizações não-padrão observadas,

3 Este trabalho desenvolve-se parcialmente, com base em dissertação de Jaqueline Marinho Pinheiro de Almeida, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (2011).

4 Em resposta a um parecerista anônimo, esclarecemos que o *corpus* do trabalho se constitui de orações relativas não padrão, coletadas em pronunciamentos públicos de parlamentares, autoridades e cidadãos participantes de eventos públicos promovidos em instituição de caráter legislativo. Os eventos em si estão disponíveis no canal da instituição do YouTube, mas os dados desta pesquisa não se encontram em plataforma automatizada. Não houve intenção de quantificá-los, dar-lhes tratamento estatístico, caracterizar oradores, mas apenas tomá-los como base empírica para a análise. Além disso, a coleta está em andamento (assim como o estudo) e, considerando-se o fato de se tratar de fenômeno sintático, o número de ocorrências de cada tipo é reduzido. Dessa forma, não se justifica a presença de um anexo.

destacam-se as orações relativas resumptivas com as seguintes características⁵: (i) ocorrência de preenchimento da posição sintática relativizada por pronome demonstrativo (3) e por sintagma nominal pleno (4); (ii) ocorrência da relativa cortadora com adjuntos (em confronto com a argumentação de Kato e Nunes (2009) (5):

1. Eu fui diretora da escola **que** eu estudei em Ceilândia.
2. Trata-se de uma emenda dos trabalhadores da Defensoria Pública e que portanto vamos assiná-**la** também.
3. Só questiono uma questão técnica, que evidentemente eu não vou, **com isso**, colocar nenhum óbice à aprovação do projeto aqui.
4. Várias escolas públicas adotam uma carteirinha eletrônica que, ao entrar, a criança passa **essa carteirinha** em um leitor.
5. Foi aposta ao projeto uma emenda supressiva **que** nós estamos suprimindo o art. nono do projeto de lei em referência.

O artigo está estruturado como a seguir. Na sessão seguinte, apresentamos breve fundamentação do quadro teórico-metodológico tomando por base os estudos de Kenedy (2002) e de Kato e Nunes (2009) para as orações relativas e cortadoras do PB. Em seguida, passamos aplicá-las aos dados de relativas resumptivas encontrados no *corpus*.

5 Agradecemos a um parecerista anônimo o comentário sobre possibilidade de os dados (3) e (4) serem casos de disfluência na língua. Essa possibilidade existe. No entanto, não se trata de uma ocorrência isolada. Ainda que não numerosos (diante das restrições sintáticas envolvidas), é possível citar outro dado no mesmo *corpus* (ver nota 2):

- (i) “Mas eu queria fazer um elogio especial ao Presidente do Iges, o Sr. Paulo, o qual nós fizemos a aprovação do **seu** nome para presidente” (em que o resumptivo apresenta caso genitivo, além dos traços *phi*).

Exemplos semelhantes também são encontrados na história do português (século XIX):

- (ii) “Primeiro, qualquer Irmao seja quem for que por sua causa urzurpar qualquer [= qualquer irmão por cuja culpa for usurpada qualquer] alfaia da confraria <sendo justificado> fica notado por ladrao e extinto para nunca mais servir e menos ser valido pala Caixa ou interrado (LGT em 16/12/1832. Extraído de RIBEIRO; FIGUEIREDO, 2009, *apud* FIGUEIREDO; SILVA, 2019, p. 300).
- (iii) “[...] pois teve o atrevimento de dar uma umbigada em sua mulher, na encruzilhada do Pau-Grande, que quase a fez abortar, da qual umbigada fez cair a dita sua mulher de pernas para o ar. (Czena IX, 1ª fala do ESCRIVÃO lendo um requerimento. PENA, Martins. *Juiz de paz na roça*, 1883 *apud* FIGUEIREDO SILVA, 2019, p. 300).

Segue-se uma discussão sobre a questão da opcionalidade de preposições nas relativas cortadoras, em confronto com a análise de Kato (2008). Conclui-se o artigo observando-se que a análise de Kato e Nunes (2009) contempla as estruturas relativas resumptivas encontradas no *corpus*, o que permite indicar novos caminhos de investigação no âmbito da teoria.

Referencial teórico-metodológico

Conforme mencionado, a presente discussão será formulada no quadro teórico da gramática gerativa, que tem como pressuposto a hipótese de que toda língua natural consiste de um sistema finito de elementos que se combinam para formar um número infinito de sentenças. Em sua natureza complexa, recursiva e independente de estímulo, a linguagem é exclusiva e inerente à espécie humana, ou seja, todos os seres humanos e somente eles nascem com a capacidade de aprender uma língua, a Faculdade de Linguagem, desde que expostos a dados dessa língua durante os primeiros anos de vida. O processo que estabelece o desenvolvimento da gramática de uma língua específica (língua-interna) é determinado pela Gramática Universal (GU), presente como um atributo da mente/do cérebro do indivíduo.

Entre as evidências para a existência da GU apresentadas, nos estudos linguísticos, parte-se da observação de que as crianças são capazes de, a partir da exposição a um número limitado de dados linguísticos (o *argumento da pobreza do estímulo*), em uma faixa etária em que a cognição está pouco desenvolvida para diversas habilidades (a primeira infância), adquirir o complexo sistema de uma língua natural, por um processo semelhante em todas as culturas e com um resultado qualitativamente próximo entre os adultos.

Os linguistas de tradição gerativista têm trabalhado nas diversas estruturas das línguas do mundo para encontrar um modelo de GU suficientemente forte para explicar as questões levantadas acima e suficientemente flexível para abranger a variação entre as línguas e também a mudança linguística. A metodologia de análise linguística consiste da observação dos dados do desempenho linguístico (*língua-externa*) na busca de evidências que possam ser vinculadas às propriedades definidas no âmbito da Teoria dos Princípios e Parâmetros para chegar à forma da GU (CHOMSKY, 1986, 1995). Nesse modelo teórico, o conhecimento linguístico do indivíduo consiste de princípios invariantes universais e de opções de variação, os parâmetros, cujos valores são determinados no contato com os dados linguísticos primários (o *input* da aquisição de língua).

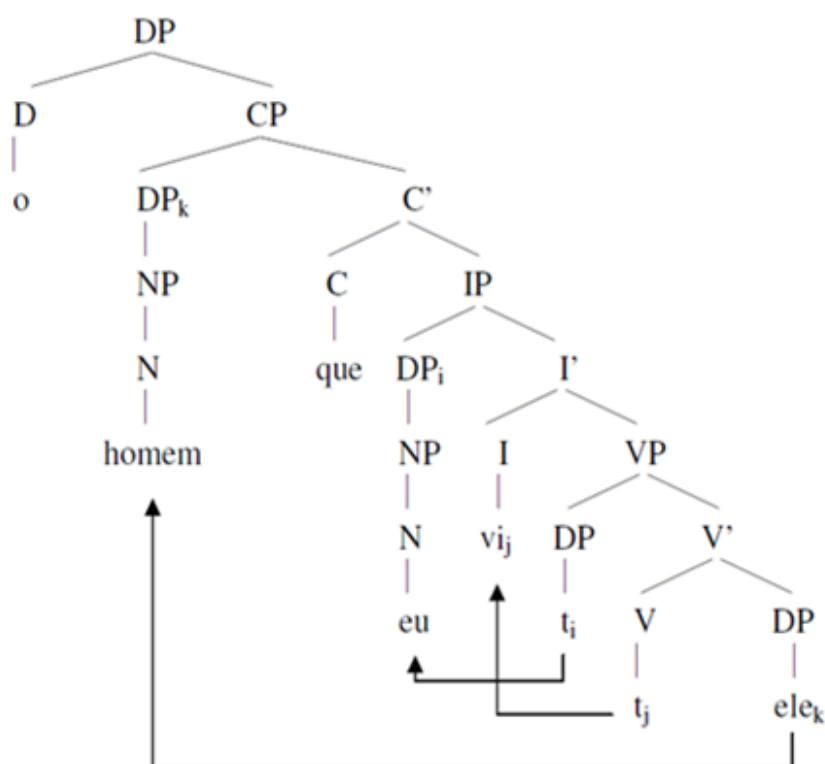
Estudos prévios

Kenedy (2002)

Kenedy (2002) propõe análise das construções relativas padrão e não-padrão do português do Brasil baseada no modelo de alçamento e na hipótese de que as relativas padrão se estruturam, conforme descrito por Kayne (1994) na versão em que o item “que” é considerado como complementizador.

Na proposta do autor, as relativas resumptivas de DP do português do Brasil podem ser explicadas pela preservação, na forma fonética (*Phonological Form/PF*), dos traços *phi* após o apagamento das cópias deixadas pelo movimento do DP relativizado para a cabeça da relativa. O pronome resumptivo seria, portanto, a realização em PF desses traços *phi*. A derivação está ilustrada na figura 1.

Figura 1. Relativa DP resumptiva



Fonte: Kenedy (2002, p. 115)

As relativas de PP não-padrão seriam, como o fenômeno designado como *preposition stranding*⁶ de outras línguas, uma alternativa ao alto custo derivacional do *pied-piping*⁷. O autor adota, com adaptações, a análise de Salles (1997) para línguas como o PB, segundo a qual a preposição (P) e o determinante (D) formam uma composição sintática – comparável a uma preposição flexionada –, que impede a separação de P e D nas estruturas de movimento de *wh/qu*, com implicações para a ausência do fenômeno *preposition stranding* na língua em que essa composição é formada.

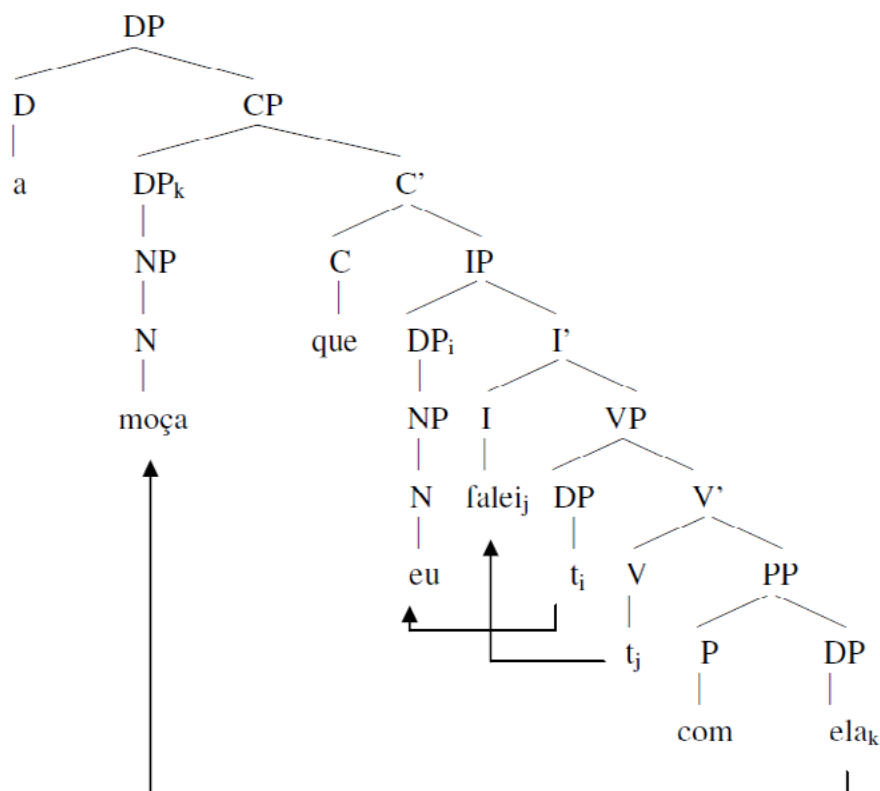
Kenedy propõe que existe a possibilidade do movimento do DP interno a um PP sem a preposição que o encabeça, mesmo nas línguas em que esse núcleo se forme, como alternativa à estratégia *pied piping*. Assim, nas relativas PP não padrão, seja a resumptiva, seja a cortadora, o DP sobre o qual recai o traço [+predicational], ou seja, o DP relativizado, se move para a cabeça da relativa sem a preposição que o encabeça. Esse movimento está ilustrado pelo movimento do DP marcado pelo índice *k*, na estrutura de cada tipo de relativa PP não-padrão explicitada a seguir.

De acordo com essa análise, na relativa PP resumptiva, assim como na relativa resumptiva de DP, ocorre o apagamento parcial da cópia do DP que ocupa a posição mais baixa da cadeia formada; os traços *phi* do DP (ela) são preservados, o que garante a realização da preposição (com ela), mediante a formação do núcleo [P+D]:

⁶ Algumas línguas permitem o movimento do DP complemento de P para fora do PP sem a preposição que o encabeça, como o inglês em *The girl_i that I told you about t_i*. Esse fenômeno é conhecido com *preposition stranding* (preposição órfã).

⁷ O *pied piping* é o processo em que, na relativização de um DP na estrutura de um PP, a preposição é realizada como regente do pronome relativo na periferia da oração, o que configura o processo característico das relativas padrão, como em: *O homem com quem_i me casei t_i*. Kenedy (2007) argumenta que se trata de uma operação antinatural, para a qual as línguas apresentam estratégias de esquivas, como *preposition stranding*, a estratégia cortadora e o uso de resumptivos.

Figura 2. Relativa PP resumtiva

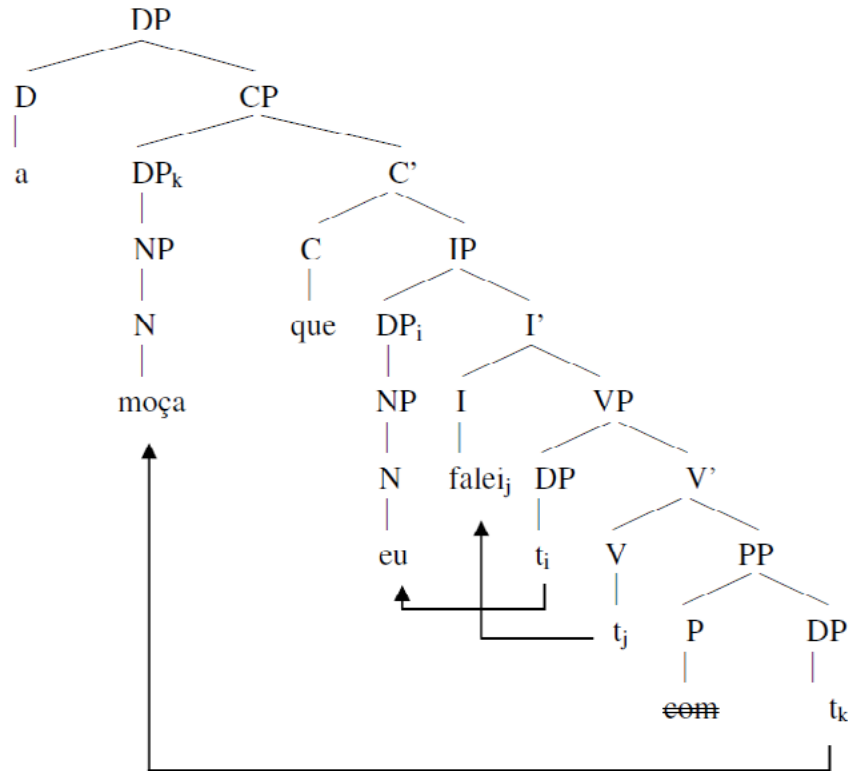


Fonte: Kenedy (2002, p. 142)

Na relativa cortadora, o apagamento da cópia do DP que ocupa a posição mais baixa da cadeia formada após o movimento de DP na relativização sem *pied piping* implica o apagamento da preposição que o encabeça. A estruturação de uma relativa cortadora é semelhante à de uma configuração de *preposition stranding*; apenas, naquele caso, o apagamento de P é uma exigência da redução de cadeias, pois, dada a exigência de unificação de traços na formação do núcleo [P+D] (*Agree*)⁸, o apagamento da cópia de DP torna obrigatório o apagamento também de P em PF.

⁸ De acordo com Salles (1997, 1999), a formação do núcleo complexo [P+D] é determinada na sintaxe, como uma opção paramétrica, associada às línguas que não admitem *preposition stranding* (*Quem a moça falou com?), sendo, portanto, obrigatório o carreamento da preposição (*preposition pied piping*) (Com quem a moça falou?). A autora acrescenta que a contração entre a preposição (P) e o determinante (D) é um correlato, no nível morfofonológico, da formação de [P+D] na sintaxe, o que se confirma pelo fato de ser obrigatória, no contexto de complementação entre P e D (com em “construção da/*de a casa”), enquanto é opcional, na ausência da relação de complementação (como em “existe a necessidade de as/das pessoas beberem água). Na análise de Kenedy (2002), a formação do núcleo [P+D] na sintaxe determina a ocorrência da relativa *pied piping*, da relativa cortadora e da relativa resumtiva (*A pessoa com quem eu falei/ A pessoa que falei/A pessoa que eu falei com ela*), mas não da relativa com a preposição órfã (*P-stranding*) (*A pessoa que eu falei com*).

Figura 3. Relativa PP cortadora



Fonte: Kenedy (2002, p. 142)

Kato e Nunes (2009)

Kato e Nunes (2009) retomam a análise de Kato (1993) das orações relativas do português brasileiro, baseada em uma adjunção da relativa ao CP da oração principal a partir de uma posição de deslocamento à esquerda na estrutura da oração relativa como origem do movimento do constituinte relativizado. Esta análise é atualizada com a aplicação da proposta de Kayne (1994), com a relativização formada por alçamento do NP relativizado, na versão em que o item *que* é um determinante relativo, gerado dentro do DP relativizado.

Os autores resgatam também a proposta de Tarallo (1983) de que as orações relativas padrão do PB envolvem o movimento de um pronome *wh*, que deixa um vestígio na posição relativizada, enquanto as relativas vernaculares são realizadas com um *que* complementizador e um pronome resumptivo, que pode ser nulo, no caso das relativas cortadoras (com apagamento da preposição), ou realizado foneticamente, no caso das relativas resumptivas.

O estudo menciona a análise de Kenedy (2002) como uma opção que considera o “que” como complementizador, mas propõe que, no PB, o item *que*, de fato, constitui um determinante relativo com traço *wh*. Evidências para essa proposta são demonstradas dentro do sistema pronominal do PB, a partir da comparação com o comportamento do pronome homófono interrogativo *que*, da análise da inversão obrigatória do demonstrativo *este* na estrutura do DP antecedente (comprei um livro, *livro este*/**este livro que eu adoro*) e das restrições à ocorrência do pronome relativo *quem*, este último, em termos translinguísticos, a partir do fenômeno da alternância *que-qui* em francês.

Segundo os autores, retomando-se a proposta de Kato (1993), tanto as relativas padrão quanto as relativas vernaculares envolvem o alçamento de um determinante com traço *wh*. A diferença entre as relativas vernaculares e a relativa padrão do PB seria o lugar de origem desse movimento.

Conforme demonstram as estruturas apresentadas a seguir, nas relativas padrão, o constituinte relativizado é gerado em posição argumental, dentro do IP, selecionado por um CP, que, por sua vez, ocorre como complemento de um núcleo D (cf. 6 a 8). Conforme a estrutura proposta por Kayne (1994), *que* é gerado como determinante do NP relativizado (*que livro/de que livro*), realizado na posição de sujeito, objeto direto e objeto preposicionado, em 6, 7 e 8, respectivamente, deslocando-se para uma posição em adjunção ao CP selecionado pelo núcleo D. Nessa posição, o NP é deslocado para uma posição em adjunção ao DP:⁹

6. [aquela [_{CP} [_{DP} pessoa [_{DP} que t_j]]]_k [_{CP} C [_{IP} t_k comprou o livro]]]]
7. [o [_{CP} [_{DP} livro [_{DP} que t_j]]]_k [_{CP} C [_{IP} aquela pessoa comprou t_k]]]]
8. [o [_{CP} [_{PP} livro [_{PP} de [_{DP} t_i [_{DP} que t_j]]]]]_k [_{CP} C [_{IP} você precisa t_k]]]]

(KATO; NUNES, 2009, p. 93)

Nas relativas vernaculares, o constituinte relativizado é gerado na posição de deslocamento à esquerda interna à oração relativa, processo vinculado ao aumento da produtividade de estruturas de deslocamento à esquerda na língua, com um pronome resumptivo nulo ou foneticamente realizado na posição argumental correspondente, conforme ilustrado nos dados 9 e 10 transcritos a seguir:

⁹ Cabe ressaltar que, em nota, os autores afirmam que não se comprometem com a abordagem de Kayne no que diz respeito à afirmação de que a posição de Spec não é projetada, sendo os sintagmas concatenados adjungidos às projeções máximas.

9. a. [esse livro]_i, ele_i é muito bom
b. [esse livro]_i, eu comprei ele_i ontem
c. [esse livro]_i, eu estava precisando dele_i ontem

10. a. [esse livro]_i, eu entrevistei a pessoa que escreveu pro_i
b. [esse livro]_i, eu falei com um aluno que estava precisando pro_i ontem

(KATO; NUNES, 2009, p. 89)

Os autores apresentam ainda o seguinte contraste, que revela que nem todas as preposições podem ser substituídas por um *pro* juntamente com o termo regido, seja no contexto da topicalização, seja no contexto da relativização. Propõem, então, seguindo Kato (2008), que as preposições que podem ser cortadas na relativização são aquelas que atribuem caso inerente¹⁰, o que se confirma pelo fato de que são obrigatoriamente inseridas na estrutura oracional caso o NP seja pronunciado na posição interna ao VP, conforme ilustrado em 11, 12a, 13a, em oposição às estruturas de deslocamento à esquerda, conforme ilustrado em 12b e 13b.

11. Um aluno estava precisando *(d)esse livro ontem

12. a. A Maria riu *(d)o João
b. O João, a Maria riu *(dele)

13. a. Este é o livro que eu estava precisando (dele)
b. Esta é a pessoa que a Maria riu *(dela)

(KATO; NUNES, 2009, p. 90)

Os autores propõem que, na relativa cortadora, uma categoria pronominal nula *pro*, que faz parte do sistema de clítics, é usada para retomar posições preposicionadas ou não, conforme ilustrado em 14 e 15:

10 A noção de Caso inerente é definida como uma propriedade marcada no léxico, em que o DP é licenciado por preposição ou por morfologia flexional de caso, associado à interpretação de beneficiário e possuidor ou realizado como argumento de nomes e adjetivos. Distingue-se do caso estrutural, que se refere ao caso de argumentos realizados na posição de sujeito e de objeto (direto) na estrutura oracional, associados aos casos nominativo e acusativo, respectivamente (cf. CHOMSKY, 1986).

14. Este é [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} eu entrevistei a pessoa que escreveu pro_k]]]]]

15. Este é [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} você estava precisando pro_k]]]]]

(KATO; NUNES, 2009, p. 93)

Na oração relativa resumptiva, um pronome resumptivo foneticamente realizado ocupa a posição dentro do IP que retoma anaforicamente o termo em posição deslocado à esquerda (*Left Dislocated/LD*):

16. Eu tenho [uma [_{CP} [_{DP} amiga_i [_{DP} que t_i]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} ela_i é muito engraçada]]]]]]

17. Este é [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} o João sempre cita ele_k]]]]]//

18. Este é [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} você vai precisar dele_k amanhã]]]]

(KATO; NUNES, 2009, p. 94)

A seguir, passamos a tratar dos dados encontrados no *corpus* constituído para o presente estudo, que exemplificam os casos investigados nos estudos prévios e também são inovadores em relação ao que já foi descrito.

Análise de dados

Primeiramente, apresentamos, em 19, a relativa cortadora, em que a preposição que rege o pronome relativo está ausente:

19. Eu fui diretora da escola que eu estudei em Ceilândia.

A seguir, exemplificamos a relativa de PP com pronome pessoal resumptivo (em negrito):

20. Trata-se de uma emenda dos trabalhadores da Defensoria Pública e que portanto vamos assiná-**la** também.

Em 21, ilustramos uma relativa de PP, em que a preposição que rege o pronome relativo está ausente, e há um resumptivo realizado não por um pronome pessoal, mas pelo pronome demonstrativo “isso”.

21. Só questiono uma questão técnica, que evidentemente eu não vou, **com isso**, colocar nenhum óbice à aprovação do projeto aqui.

Neste ponto, retomamos a análise de Kenedy (2002), apresentada na segunda seção, para orações relativas com ausência da preposição que rege o pronome relativo, tratado como complementizador, e um pronome resumptivo na posição relativizada (relativa resumptiva de PP, cf. figura 2). Segundo o autor, os resumptivos nas orações relativas são a realização fonética dos traços *phi* da cópia do constituinte relativizado. Nesse caso, ao invés de ser apagada após o movimento do NP, a cópia gerada pela relativização é realizada pelos traços *phi*. Essa realização ocorre obrigatoriamente quando não há o apagamento da preposição que rege a cópia em línguas em que se forma o núcleo [P+D], como o PB. O núcleo é formado pela concatenação da preposição com a categoria determinante, realizada por um pronome pessoal, em que estão presentes os traços *phi* do DP relativizado. Dessa forma, a cópia do constituinte relativizado permite que a preposição que o rege seja mantida na estrutura oracional. O pronome resumptivo seria a pronúncia em PF dessa cópia na posição de complemento do PP.

A proposta de Kenedy (2002) prevê a possibilidade de a cópia mais baixa do movimento não ser apagada. Nesse aspecto, o autor segue a proposta de Pesetsky:

Segundo Pesetsky (1998: 365), essa realização fonética múltipla ocorre também se apenas alguns traços, os traços φ fundamentais desse constituinte, são manifestados em mais de uma posição sintática da cadeia. Ou seja, dada a cadeia $CH = (\alpha, \beta_i)$, o componente fonológico da linguagem humana poderá realizar β de, pelo menos, três maneiras distintas: (i) β é apagado em PF; (ii) β é idêntico a α em PF; (iii) β manifesta os traços φ de α em PF. (KENEDY, 2002, p. 112).

Na análise das estruturas relativas resumptivas, o autor se detém na opção (iii), em que a cópia β realiza os traços *phi* do DP movido.

Cabe notar que, em 21, o termo resumptivo é um pronome demonstrativo, realizado na posição da cópia mais baixa do movimento. Esse pronome carrega, além do traço *phi* de pessoa, o traço da dêixis/anáfora e o traço [-humano]. Aplicando essa análise aos dados do *corpus*, a estrutura seria a seguinte:

22. Só questiono [_{DP} uma [_{CP} [_{DP} questão técnica]_k [_{C'} que [_{IP} eu não vou com isso [=questão técnica]_k colocar nenhum óbice à aprovação do projeto.]]]]

Essa configuração gera o questionamento quanto à possibilidade de o pronome demonstrativo “isso” ser a realização fonética dos traços *phi* da cópia mais baixa do

DP “questão técnica”, já que este pronome carrega mais informações do que aquelas atribuídas ao DP que participa da cadeia formada na estrutura de relativização (enquanto os traços de gênero e número estão ausentes).

Analisando o dado (23), uma hipótese seria considerar que o DP lexical “essa carteirinha” ocupa o lugar da posição sintática relativizada, o que caracterizaria uma estratégia resumptiva. Nesse caso, o DP nessa posição manifesta traços adicionais em relação ao DP relativizado “carteirinha eletrônica”, tendo em vista a presença do pronome demonstrativo “essa”, que manifesta o traço de dêixis:

23. Várias escolas públicas adotam uma carteirinha eletrônica que a criança passa **essa carteirinha** em um leitor.

Podemos aplicar a esse dado a análise proposta para as relativas resumptivas supondo que a cópia mais baixa do movimento do NP relativizado seja pronunciada, de acordo com a estrutura presente na figura 1. Nesse caso, teríamos a estrutura descrita em 24:

24. Várias escolas públicas adotam [_{DP} uma [_{CP} [_{DP} carteirinha eletrônica]_k [_{C'} que [_{IP} a criança passa ~~carteirinha eletrônica~~]_k essa carteirinha_k em um leitor.]]]]

Nessa proposta, o resumptivo realiza, dentro do IP, a cópia do constituinte relativizado após o movimento. Poderíamos supor que a cópia mais baixa do movimento por algum motivo não tivesse sido apagada, mas essa suposição ainda não dá conta da diferença de realização entre o DP relativizado “carteirinha eletrônica” e aquele que de fato ocupa a posição sintática que origina o processo de relativização, “essa carteirinha”. Para que essa análise fosse possível, os dois sintagmas deveriam ser idênticos, uma vez que a correspondência entre os dois é realizada por cópia de movimento.

Dessa forma, esses dados colocam um problema para a análise proposta em Kenedy (2002). Além disso, é relevante reconhecer o papel do traço associado à dêixis tanto em (23) quanto em (21).

Passamos a observar os dados sob a ótica da análise proposta em Kato e Nunes (2009), segundo a qual as relativas padrão, resumptivas e cortadoras do PB possuem um pronome relativo gerado como determinante do DP relativizado que se move para a cabeça da oração no processo de relativização. Conforme 6 a 8 e 14 a 18 demonstram, a diferença entre as estratégias padrão e vernaculares é a posição sintática de onde o constituinte relativizado é extraído nesse processo: na relativa padrão, o constituinte é gerado dentro do IP, enquanto, nas relativas vernaculares, origina-se em posição de deslocamento à esquerda na estrutura interna da oração relativa. Um pronome resumptivo correferencial

ao constituinte relativizado é gerado dentro do IP na relativa resumptiva e substituído por um *pro* na relativa cortadora.

Na busca pela estrutura geradora do exemplo 21, de acordo com essa proposta, encontramos uma sentença com uma posição de deslocamento à esquerda que poderia ser o lugar de extração do constituinte relativizado:¹¹

25. [...] questão técnica (que questiono), eu não vou, **com isso**, colocar nenhum óbice à aprovação do projeto.

Assumindo-se que o constituinte relativizado foi extraído da posição de deslocamento à esquerda, temos a seguinte estrutura para o dado em 21, repetido em 26a:

26. a. Só questiono uma questão técnica, que evidentemente eu não vou, **com isso**, colocar nenhum óbice à aprovação do projeto aqui.
- b. Só questiono [uma [_{CP} [_{DP} questão técnica [_{DP} que t_i]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} eu não vou com isso_k colocar nenhum óbice à aprovação do projeto.]]]]]

Segundo essa proposta, a correspondência entre o DP relativizado [questão técnica] e o pronome resumptivo “isso” dentro do IP, se realiza por coindexação, e não cópia. Essa operação autoriza o uso do pronome demonstrativo como anafórico e com seu traço de animacidade sem as restrições enfrentadas pela operação gramatical do compartilhamento de traços *phi*. Portanto, essa análise não enfrenta os problemas enfrentados pela análise de Kenedy (2002).

Quando adotamos a estrutura proposta por Kato e Nunes (2009) para o dado 23, repetido em 27, temos, novamente, a posição de deslocamento à esquerda como origem da relativização. Nesse caso, a condição para que a relativização seja possível é que a estrutura de deslocamento à esquerda seja viável na frase em questão, como em 28:

27. Várias escolas públicas adotam uma carteirinha eletrônica que a criança passa **essa carteirinha** em um leitor.

28. [...] carteirinha eletrônica (que muitas escolas adotam), a criança passa essa carteirinha em um leitor.

¹¹ Segundo a literatura (cf. AGUIAR, 2007), constituintes indefinidos não podem ser topicalizados, mas aqui, a definitude do constituinte é marcada discursivamente pela própria oração principal, o que formalizamos adicionando a oração relativa entre parênteses.

A partir desse ponto, temos a possibilidade de relativização a partir da posição de deslocamento à esquerda, com a seguinte estrutura:

29. Várias escolas públicas adotam [uma [_{CP} [_{DP} carteirinha eletrônica_i [_{DP} que t_i]]] [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} a criança passa essa carteirinha_k em um leitor.]]]]

Como no exemplo anterior, o compartilhamento de traços entre o DP movido [carteirinha eletrônica] e o que ocupa sua posição correspondente dentro do IP [essa carteirinha] é feito por coindexação, e não por movimento. Nesse sentido, é possível que os dois DPs tenham a mesma referência sem que sejam idênticos em relação aos traços.

Demonstra-se assim que a análise de Kato e Nunes (2009) é capaz de gerar o tipo de relativa inovadora encontrada no *corpus*, aquela em que um pronome demonstrativo ou uma expressão lexical não idêntica ao antecedente da relativa ocupa, dentro do IP, a posição sintática relativizada na oração.

No que diz respeito a Kenedy (2002), os dados inovadores não convalidam a análise proposta, que precisaria de reformulações sobre as restrições de realização fonológica da cópia apagada na posição relativizada interna ao IP para aplicar-se aos dados trazidos por este trabalho.

Por isso, apontamos a estrutura proposta por Kato e Nunes (2009) como mais adequada para abranger a extensão da variação encontrada nas orações relativas do PB. Os dados coletados e apresentados nesta seção, juntamente com sua análise, trazem, portanto, como contribuição para a discussão sobre as relativas vernaculares do PB, evidência adicional não contemplada pelos autores de que as configurações de orações relativas resumptivas podem ser geradas a partir de uma posição de tópico interna à oração relativa, com a qual a posição interna ao IP se identifica por coindexação, sem as restrições exigidas pela realização da cópia.

Sobre a relativização de adjuntos em estruturas cortadoras

Nesta seção, examinamos a relativização de adjuntos em relativas cortadoras, considerando alguns dados encontrados no *corpus*, que apontam para a necessidade de discutir o contraste entre a relativização de posições argumentais preposicionadas e a relativização de adjuntos. Observamos que, nos casos de relativização de posições argumentais preposicionadas, ambas as análises citadas anteriormente seriam satisfatórias para explicá-los. No entanto, alguns dados podem contribuir para a discussão sobre o estatuto gramatical da preposição em diversos contextos sintáticos, na relação com o contexto da estratégia cortadora de relativização no PB.

Kenedy (2002) não apresenta contraste entre preposições que podem e não ser apagadas na relativa cortadora. O contraste de gramaticalidade proposto por Kato e Nunes (2009) em 13 e retomado em 30 revela que há distinções entre as preposições com relação à possibilidade de apagamento na relativa cortadora.

30. a. Este é o livro que eu estava precisando (dele)
b. Esta é a pessoa que a Maria viu *(dela)

(KATO; NUNES, 2009, p. 90)

Conforme mencionado, os autores atribuem o contraste ao tipo de caso licenciado pela preposição. Poderiam ser cortadas apenas as preposições licenciadoras de caso inerente, aquele atribuído a constituintes selecionados pelo verbo ou nome em relação próxima com seu complemento (CHOMSKY, 1986).

Esse contraste é originalmente apresentado em Kato (2008), que investiga vários contextos sintáticos de opcionalidade de preposições e conclui que as preposições lexicais, que introduzem adjuntos, não seriam opcionais e, conseqüentemente, as relativas cortadoras de constituintes desse tipo seriam agramaticais.

Em contraponto, nossa pesquisa encontrou uma série de dados de relativas cortadoras de constituintes em contexto de adjunção. Em alguns casos, é difícil recuperar exatamente a preposição que foi apagada, mas isso não impede a realização das sentenças e, por conseguinte, o reconhecimento de sua ocorrência na gramática do PB.

31. E com isso nós tivemos que entrar na Justiça, enfim, entrar com um processo bastante longo e **que** a gente fica se perguntando: a gente tem que se defender de pessoas que querem fechar uma escola?
32. Foi o único órgão que deu esse atendimento, que acolheu e **que** hoje os pais sabem se a pessoa possui esse distúrbio ou não.
33. Mas os pais também estão mal-educados, até pelas centenas de dias **que** eles vêm aqui deixar os seus filhos e não tem vagas.
34. Foi aposta ao projeto uma emenda supressiva **que** nós estamos suprimindo o art. nono do projeto de lei em referência.

Em 31 e 32, podem estar em jogo truncamentos sintáticos próprios da fala espontânea. Entretanto, em 33 e 34, percebe-se claramente que o constituinte relativizado sem a preposição que rege o pronome relativo está em contexto de adjunção, e a preposição ausente (supostamente cortada) tem estatuto de categoria lexical, que institui uma relação argumental com DP que seleciona, não sendo, portanto, uma categoria que apenas licencia um Caso atribuído pelo verbo aos argumentos por ele selecionados.

Nesse sentido, um caminho que pode lançar luz sobre a discussão da estrutura das orações relativas cortadoras do PB é a investigação do contraste entre o tipo de função que pode ser relativizada, em relação a questões como caso inerente e caso estrutural. Tais questões permitem aprofundar o estudo da relativização de posições de adjunção. Em particular, conforme observado em Almeida (2011), é possível que, em alguns casos de relativas cortadoras, o pronome relativo que retoma adjuntos adverbiais esteja associado às estruturas com o chamado “advérbio nu”, um contexto em que o adjunto é realizado por um DP (locativo temporal)¹², sem a necessidade de uma preposição foneticamente realizada (cf. LARSON, 1985), como o DP “centenas de dias”, em 33. Deixamos a investigação dessa hipótese e de outras questões correlatas para pesquisa futura.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, avaliar duas propostas para as orações relativas não-padrão do português brasileiro e aplicá-las a dados reais de fala coletados em pronunciamentos públicos em instituição parlamentar.

Para tanto, consideramos inicialmente a proposta de Kenedy (2002), demonstrando que é compatível com as estruturas que apresentam pronome pessoal resumptivo, mas encontra incompatibilidade quando aplicada a dados do *corpus*, em que pronomes demonstrativos e expressões lexicais resumptivas ocorrem na posição sintática relativizada. Em particular, a análise enfrenta problemas relacionados às restrições impostas pela suposição de que o resumptivo da oração relativa é resultado da realização fonológica parcial da cópia do constituinte relativizado (os traços *phi*), uma operação realizada no nível de PF e sujeita a condições específicas (supostamente que tais traços estejam contidos nos traços formadores desse DP).

Os mesmos dados encontraram possibilidade de análise na estrutura proposta por Kato e Nunes (2009), que, por considerar que a identificação entre o resumptivo e constituinte relativizado se dá por coindexação, e não por cópia, admite as formas de realização fonológica do resumptivo encontradas no *corpus* - particularmente que haja traços gramaticais/categorias não disponíveis na estrutura do DP relativizado.

12 Essa questão será abordada com mais detalhes na continuidade do trabalho, que se encontra em desenvolvimento.

A contribuição deste estudo consiste portanto na apresentação de evidência adicional para a proposta de Kato e Nunes (2009), pela verificação da possibilidade de aplicar a proposta baseada na posição de deslocamento à esquerda como lugar de origem da relativização em orações relativas resumptivas do PB.

Em relação às relativas cortadoras, os dados do *corpus* apontam para a necessidade de seguimento na investigação sobre o tipo de preposição que pode ser cortada nessas configurações no que diz respeito aos contrastes apresentados em Kato e Nunes (2009) e Kato (2008), uma vez que foram identificados casos de apagamento da preposição que não se coadunam com a tipologia proposta pelos autores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. C. *Da estrutura de Expressões Quantificadas em Posição de Tópico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1107>. Acesso em: 30 set. 2020.
- ALMEIDA, J. M. P.; SALLES, H. M. L. Análise das Estruturas Relativas do Português do Brasil. *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*, Curitiba, p. 1965-1978, 2011.
- ALMEIDA, J. M. *Estruturas de Relativização do Português do Brasil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9240>. Acesso em: 30 set. 2020.
- CORRÊA, V. *Orações relativas: o que se sabe e o que se aprende no português do Brasil*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269159/1/Correa_VilmaReche_D.pdf Acesso em: 30 set. 2020.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. Westport / London: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995. cap. 4.
- FIGUEIREDO E SILVA, M. C. “Uma história das relativas do português brasileiro.” In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. *Português brasileiro. Uma segunda viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2019. p. 283-312.

KATO, M. Recontando a História das Relativas em uma Perspectiva Paramétrica. In: KATO, M. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993.

KATO, M. *Optional Prepositions in Brazilian Portuguese*. Poster presented at the 38th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), University of Illinois at Urbana-Champaign, 4-6/4/08, 2008. Disponível em: http://linguistica.fflch.usp.br/sites/linguistica.fflch.usp.br/files/inline-files/28_1.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

KATO, M.; NUNES J. A Uniform Raising Analysis for Standard and Nonstandard Relative Clauses in Brazilian Portuguese. In: NUNES, J. *Minimalist Essays on Brazilian Portuguese Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 93-120. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/300845953_A_Uniform_raising_analysis_for_standard_and_nonstandard_relative_clauses_in_Brazilian_Portuguese. Acesso em: 30 set. 2020.

KAYNE, R. *The Antisymmetry of Syntax* (Linguistic Inquiry Monographs, 25). Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

KENEDY, E. *Aspectos estruturais da relativização em português: uma análise baseada no modelo raising*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: https://www.gepex.org/eduardo/artigos_arquivos/dissertacao_eduardokenedy_2003.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

KENEDY, E. *A antinaturalidade de pied-piping em orações relativas*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LARSON, R. K. Bare-NP adverbs. *Linguistic Inquiry*, v. 16, p. 595-621, 1985.

SALLES, H. M. *Prepositions and the Syntax of Complementation (Doctoral Dissertation)*. Bangor: University of Wales, 1997.

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Ph.D. dissertation. University of Pennsylvania, 1983.

Construções condicionais insubordinadas adversativas no português brasileiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2986>

Camila Pires Alves¹

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale²

Resumo

Considerando a emergência de estudos sobre o fenômeno da “insubordinação” (EVANS, 2007), este trabalho tem por finalidade descrever os usos de construções condicionais insubordinadas (CCI) encabeçadas por “se” com valor adversativo no português do Brasil, ainda não plenamente descritos nesta língua. Para tal, foi utilizada a abordagem funcionalista (NEVES, 2000, 2002) e a perspectiva teórica de autores como Sansiñena (2015), Schwenter (2016) e Montolíó (1999). Os dados foram coletados em *corpora* de língua falada (Corpus do Português e Corpus C-Oral-Brasil) e analisados qualitativamente. Em termos formais, nessas construções emprega-se o do modo indicativo, motivado por seu estatuto factual. As CCIs adversativas são utilizadas em posição de réplica, por ocorrerem em contextos dialógicos. Pragmaticamente, são caracterizadas por apresentar um caráter de rispidez, decorrente da relação simétrica entre os interlocutores.

Palavras-chave: insubordinação; condicionalidade; adversatividade; contrastividade; funcionalismo.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; camilacup@live.com; <https://orcid.org/0000-0001-7513-1118>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; flaviahiratavale@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0002-9091-9461>

Adversative insubordinate conditional constructions in Brazilian Portuguese

Abstract

Considering the emergence of studies on the phenomenon of “insubordination” (EVANS, 2007), this work aims to describe the uses of insubordinate conditional constructions (ICCs) headed by “if” with an adversative value in Brazilian Portuguese, as it has not been yet fully described in this language. For this, the functionalist approach (NEVES, 2000, 2002) and the theoretical perspective of authors such as Sansiñena (2015), Schwenter (2016), and Montolío (1999) were used. The data were collected in spoken language corpora (Corpus do Português and Corpus C-Oral-Brasil) and analyzed qualitatively. In formal terms, these constructions are used in the indicative mood, motivated by their factual status. Adversative CCIs are used in a replica position, as they occur in dialogical contexts. Pragmatically, they are characterized by a harsh character, which may be due to the symmetrical relationship between the interlocutors.

Keywords: insubordination; conditionality; adversativity; contrastiveness; functionalism.

Apresentação

No processo de construção de um período, há dois tipos de operações principais que são mobilizadas e articuladas. De acordo com a gramática normativa, essas operações são realizadas por meio de orações complexas denominadas “subordinadas” e “coordenadas”.

A subordinação ou hipotaxe ocorre, partindo das definições de Evanildo Bechara (2009), também compartilhada em/por gramáticas/gramáticos, quando uma oração se encontra em estado de pertença (subordinada), fazendo com que ela seja um membro sintático de uma outra unidade (oração). Um dos critérios para estabelecer se uma oração é subordinada ou não é o uso de conjunções (ou locução conjuntiva) subordinativas, como as conjunções integrantes (como o “que” e o “se”), adverbiais (“se”, “que”, “porque”, “visto que”), etc.

As construções complexas tratadas aqui, há algum tempo, têm sido uma questão central em trabalhos de perspectiva funcionalista. Matthiessen e Thompson (1988), dentre outros pioneiros, estabeleceram seu estatuto como um fenômeno discursivo a partir de considerações que viam o processo de combinação de orações não somente do ponto de vista gramatical, mas também, com a inclusão do ponto de vista discursivo.

Ademais, essa nova perspectiva de olhar para as construções complexas implicou uma revisão do modelo tradicional referente à distinção entre os processos de subordinação

e coordenação de orações. Isso ocorreu porque as separações dicotômicas propostas pelos modelos gramaticais mostram-se insuficientes para uma série de fenômenos linguísticos, e, assim, passaram a ser analisadas considerando o real uso linguístico, em situações efetivas.

Conseqüentemente, algumas propostas de classificação foram formuladas por Halliday (1985), Lehmann (1988), Hopper e Traugott (2003), Verstraete (2007), entre outros, com a finalidade de superar as limitações que a abordagem gramatical estabelece. Especificamente no caso do português do Brasil (doravante “PB”), destacam-se trabalhos realizados por Decat (1993) acerca de análises de hipotaxe adverbial nessa língua, a partir de uma perspectiva discursivo-funcionalista.

Recentemente, há muitos estudos debruçados em um fenômeno linguístico referente ao uso não-prototípico das construções complexas, isto é, casos de construções que, ainda apresentando alguma marca de subordinação, são utilizadas de forma independente, sem estarem relacionadas a uma oração principal, como é perceptível no exemplo:

1. If you could just sit here for a while please. (EVANS, 2009, p. 1).
Se você puder sentar aqui por um momento por favor.

Esse processo é chamado de “insubordinação”, termo cunhado por Evans (2007), em um de seus trabalhos a partir de uma concepção tipológica, e é entendido, desde então, como “o uso convencionalizado como orações principais, de orações que, à primeira vista, parecem formalmente ser orações subordinadas” (EVANS, 2007, p. 367, tradução nossa³).

Em decorrência disso, há muitos trabalhos realizados e ainda em desenvolvimento a respeito deste tema sob responsabilidade de diferentes autores, não somente Evans. Esses trabalhos apresentam tanto um olhar tipológico como também um olhar voltado para a descrição de uma língua especificamente (EVANS, 2007; MITHUN, 2008; VAN LINDEN; VAN DE VELDE, 2014; HIRATA-VALE, 2015, 2017; MONTOLÍO, 1999; SANSIÑENA, 2015; SCHWENTER, 1999, 2016).

Evans (2007), ao descrever a insubordinação, propõe um modelo de desenvolvimento desse fenômeno que parte da elipse da oração principal e percorre etapas seguintes até que se atinja um uso independente. Tal processo, segundo o autor, ocorre em quatro fases:

3 No original: “The conventionalized main clause use of what, on prima facie grounds, appear to be formally subordinate clauses”.

Quadro 1. Quadro de estágios de insubordinação

Subordinação	Elipse	Elipse Convencionalizada	Re-análise como oração principal
(1)	(2)	(3)	(4)
Oração subordinada	Elipse da oração principal	Restrição à interpretação do material elíptico como principal	Uso convencionalizado de oração originalmente subordinada (Construcionalização)

Fonte: Evans (2007, p. 370)

Evans (2007) elenca três grandes funções da insubordinação e as define como: (I) Controle interpessoal (para expressão de pedidos, ameaças, instruções, ou seja, imperativos); (II) Modalização (epistêmica, evidencial, deôntica e por construções exclamativas ou avaliativas; (III) Sinalização de material pressuposto (a negação, o foco contrastivo, referências cruzadas, afirmações precedentes na interação, entre outros).

Outro autor pioneiro na descrição das construções insubordinadas é Schwenter (1999, 2016). O autor analisa especificamente as construções condicionais insubordinadas (CCIs) e argumenta que, ainda que as construções condicionais expressem uma ideia semântica de uma hipótese ou algo irreal, elas podem ser utilizadas como construções independentes e podem exprimir uma ideia de algo factual e real. Para ele, o significado hipotético atribuído ao “se” deve ser analisado como um caso de “implicatura conversacional griceniana” ou “GCI”, ao invés de ser analisado a partir do aspecto codificado do significado dessa conjunção. Para o filósofo Grice (1990 *apud* SCHWENTER, 1999) e outros pragmaticistas, as “GCIs” são inferências padronizadas que são transmitidas pelas formas que as carregam e relacionam-se a formas linguísticas particulares, porém, reversíveis.

As orações independentes, segundo Schwenter (1999), representam uma construção particular que ocorreu com uma frequência suficiente em um dado contexto em que a GCI foi bloqueada, permitindo assim uma convencionalização de um significado não condicional, qual seja, o adversativo. Portanto, os marcadores condicionais não se limitam a contextos prototípicos hipotéticos/irreais como as gramáticas normativas tratam, pois eles demonstram estar relacionados ao discurso natural (o uso linguístico na prática real), como parte de algo compartilhado entre locutores em situações de fala.

Relativamente à discussão do fenômeno da insubordinação no português brasileiro, destacam-se as pesquisas realizadas por Hirata-Vale (2015, 2017). A partir da teoria funcionalista, a autora estabeleceu os contextos discursivos nos quais essas construções

são usadas, bem como suas características formais e funcionais, concluindo que as CCI's têm diferentes configurações estruturais, que vão desde as mais livres, ou instantâneas, até as mais rígidas, ou formulaicas, em consonância com a proposta de Heine, Kaltenbock e Kuteva. Hirata-Vale (2015, 2017) constata ainda que, ao longo do processo de insubordinação, as construções condicionais prototípicas (iniciadas com a conjunção "se") perdem gradativamente o seu valor semântico hipotético (condicional) e novos valores semânticos, como o adversativo, são determinados pragmaticamente. Por isso, não podem ser analisadas pelos parâmetros de condicionalidade de Dancygier (1998, *apud* HIRATA-VALE, 2015).

Em vista do exposto, o que se pretende com este trabalho é apresentar a análise e descrição dos aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos das CCI's com valor adversativo no português do Brasil, fenômeno este ainda não absolutamente descrito nessa língua. A análise está fundamentada em princípios funcionalistas (NEVES, 2000, 2002) e, portanto, os dados foram coletados e observados considerando seus contextos de uso e a função exercida por essas construções nesses contextos.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: após as considerações iniciais, apresentam-se os principais pressupostos teóricos que norteiam o trabalho, o que inclui o processo de insubordinação condicional e apresentação de alguns estudos das CCI's adversativas em espanhol. Na seção seguinte, discutem-se a metodologia de análise, a formação do *corpus* e os critérios de análise. Na sequência, expõem-se a análise e a descrição das ocorrências das CCI's adversativas no PB a partir de uma perspectiva funcional da linguagem. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Fundamentação teórica

No que diz respeito especialmente aos usos adversativos⁴ das construções condicionais insubordinadas, destacam-se os trabalhos de Montolío (1999) e Schwenter (1999, 2001, 2016) no espanhol.

No espanhol, como aponta Montolío (1999), o *si* condicional difere da natureza semântico-pragmática do *si* adversativo. A autora constatou que, além da conjunção condicional *si*, a própria conjunção adversativa *pero* ("mas", em português) também pode integrar uma CCI com valor adversativo, como no exemplo a seguir:

4 É importante destacar que o termo "adversativo" é empregado neste trabalho no sentido de oposição/contraste, tal como é, de modo geral, atribuído às conjunções adversativas. Isto é, a conjunção "se" perde seu traço condicional e expressa, dentre outras características a serem apresentadas neste artigo, um sentido de contraste ao que foi dito anteriormente.

2. —¿Qué tal? ¿Cómo te va tu coche nuevo?
—Pero si me compré una moto. (MONTOLÍO, 1999, p. 40).
—Como vai? Como vai o seu carro novo?
—Mas se eu comprei uma moto.

Casos como este, segundo Montolío (1999), são muito frequentes no espanhol falado e, apesar de essas duas conjunções apresentarem funções diferentes (adversatividade e condicionalidade, respectivamente), ao serem usadas em conjunto, compõem uma estrutura que exerce o papel de intensificador da contra-argumentação ríspida e de oposição ao que foi dito anteriormente.

Nesse sentido, Montolío (1999) defende a tese de que as CCl's com valor adversativo passaram pelo processo de gramaticalização de sua forma originalmente condicional e atingiram seu grau de autonomia ao expressarem a adversatividade. Como um argumento para a sustentação dessa proposta, a autora relata ser perceptível o fato de que o "si" perde sua transparência semântica e codifica outros valores característicos da função discursiva de réplica, uma vez que assume distintas funções semânticas.

Ao identificar um processo de gramaticalização em alguma estrutura linguística, conseqüentemente, se identificam mudanças de ordem morfossintática. No caso das CCl's adversativas, em oposição às condicionais canônicas, não é possível a flexão para o subjuntivo e nem a coordenação de orações. É possível somente a justaposição das orações, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

3. —¿Qué tal? ¿Cómo te va tu coche nuevo?
(a) — Pero si me compré una moto
(b) — Pero si me comprara una moto* (MONTOLÍO, 1999, p. 40).
4. — ¿Vendrás a la reunión de mañana?
(a) — Si he acabado la traducción y si puedo encontrar a alguien que me sustituya en la clase, sí que iré;
(b) —(Pero) si no es mañana y si no estoy convocada.* (MONTOLÍO, 1999, p. 41).

No exemplo (3), o modo subjuntivo torna a sentença agramatical, pois essas construções não são utilizadas para expressar hipoteticidade, mas sim factualidade. No exemplo (4), a estrutura de (b) está correta gramaticalmente, porém revela-se inadequada em relação a sua pragmática.

Nessas construções, o falante também expressa que considera incoerente o enunciado antecedente, que pode apresentar um caráter de obviedade, como se vê no próximo exemplo:

5. – Pásame el pastel, por favor
– Si estás a régimen... (MONTOLÍO, 1999, p. 59)

Em alguma medida, esse enunciado precedente não é condizente com o conhecimento prévio de quem o contesta, fato que traz à tona a necessidade da colocação de um *common ground* na interação. Nesse caso, a CCI indica que o falante considera incoerente seu interlocutor pedir um doce, já que está de regime, informação que ambos compartilham em seu contexto.

Schwenter, também no final da década de 1990, analisou, especificamente, as construções condicionais com valor adversativo no espanhol, como no exemplo seguinte:

6. [A is trying to get her children to put on a video for her]
A: Venga, ponerme "Sonrisas y Lágrimas."
U: Che, mamá, **¡si eso es un rollo!**
A: Pues tú vas ahí dentro y no lo ves.
(SCHWENTER, 1999, p. 178).

[A está tentando fazer com que seus filhos gravem um vídeo para ela]
A: Vamos, coloque [a música] "Sonrisas y Lágrimas"
U: Nossa, mãe! Se isso é tão chato!

Para o autor, percebe-se que o falante U, em uma resposta a um pedido da mãe, utiliza uma oração condicional encabeçada pelo "se", que expressa um valor adversativo, de contrariedade, que se acrescenta ao condicional. O autor defende que os usos dessas condicionais insubordinadas diferem muito dos casos em que a condicional está associada a uma oração núcleo, sobretudo porque sua maior prevalência se dá em contextos dialógicos. Assim, segundo Schwenter (2013, p. 12, tradução nossa⁵), em trabalho mais recente,

5 No original: "[...] the function and syntactic placement of *si* differs greatly between its use in conditional sentences and its use in *independent si- clauses*. In the former, *si* is found on the syntactic level marking the relationship between adjacent clauses and providing information as to how to interpret the proposition in its scope with respect to the proposition derivable from its companion clause. By contrast, *si* in independent clauses marks a discourse- level relationship between adjacent utterances, typically [...] as produced by different speakers in a dialogical context. It seems clear that the connection between the subordinate clause use and the insubordinated, main clause use is mediated by dialogical context [...]."

[...] a função e a colocação semântica do “se” em seus usos em orações condicionais e em orações “se-independentes” são bastante diferentes. No primeiro caso, “se” pode ser encontrado no nível sintático, marcando a relação entre orações adjacentes e fornecendo informações de como interpretar a proposição em seu escopo, com relação à proposição derivada da oração que acompanha. Por outro lado, “se” em orações independentes marca uma relação entre enunciados adjacentes em nível discursivo, tipicamente [...] como os produzidos por diferentes falantes no contexto do diálogo. Parece claro que a conexão entre o uso como oração subordinada e o uso insubordinado como oração principal é mediado pelo contexto dialógico [...].

Voltando ao tema nos anos seguintes, Schwenter (2016) descreveu as características formais e funcionais das CCI's adversativas e as classificou como independentes, intersubjetivas e de refutação (“si-oração independente” ou “si-oração de refutação”). Essas orações são encontradas com frequência na fala, em contextos de refutação ou objeção imediatas ao que o interlocutor acaba de dizer, como no exemplo abaixo:

7. A: Los primos van a llegar esta tarde.
B: ¡Si ya han llegado esta mañana. (SCHWENTER, 2016, p. 2).
A: Os primos vão chegar esta tarde.
B: Se já chegaram esta manhã!

Na oração (A), observa-se um ato de fala no qual algo é afirmado. Já na oração (B), verifica-se que o marcador “si”, embora seja um marcador típico de orações condicionais em espanhol, é utilizado nesse contexto para contradizer o que foi dito anteriormente pelo interlocutor (A), com o objetivo de demonstrar uma refutação sobre a declaração. Dessa forma, segundo o autor, se o “si” fosse removido da oração, não haveria perdas em termos de conteúdo: “¡Ya han llegado esta mañana!” (“Já chegaram esta manhã”). No entanto, em termos pragmáticos, haveria uma perda crucial, pois o caráter de refutação desapareceria e, por conseguinte, a relação entre as falas de (A) e (B) seria menos óbvia (SCHWENTER, 2016).

Realizando testes contrastivos entre as condicionais subordinadas prototípicas e condicionais insubordinadas, Schwenter (2016) concluiu que o conectivo “si”, nos casos de construções subordinadas, requer o uso de modos e tempos verbais específicos, sendo estes subjuntivo ou passado imperfeito. Nos casos de construções insubordinadas, a depender do sentido pragmático, o “si” requer verbos conjugados necessariamente no modo indicativo, por exemplo, nas CCI's adversativas. A utilização do modo indicativo contribui para a compreensão semântico-pragmática dessas construções.

Para o português brasileiro, esses usos foram brevemente tratados por Hirata-Vale (2015), como se vê no exemplo abaixo:

8. – Depois; agora vamos à fazenda.
- Eu não! disse Miguel prontamente.
- Que pirraça é esta?
- Não tenho que fazer lá.
- Mas tenho eu.
- Todos os dias? – Perguntou Miguel fitando nela um olhar perscrutador.
- **Se eu gosto!** (CdP).

A autora considera que essa ocorrência demonstra que a construção condicional insubordinada desempenha um papel na interação entre falante e ouvinte. Sendo assim, essas construções podem ser consideradas como intersubjetivas, posto que possibilitam ao falante a oportunidade de expressar que está consciente das atitudes e crenças do ouvinte especificamente no que se refere à sua imagem ou face por meio da expressão de um valor de contraste, que poderia ser parafraseado por “mas eu gosto”.

A partir das considerações apresentadas, verifica-se que o fenômeno da insubordinação condicional com valor adversativo no português brasileiro ainda é pouco descrito, o que justifica a realização deste trabalho. Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados na análise das ocorrências.

Metodologia de análise

Este trabalho tem por objetivo analisar e descrever os aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos das CCIs com valor adversativo no PB a partir de uma abordagem funcionalista (NEVES, 2000, 2002), classificando tais construções em termos formais e funcionais. Pretende-se, com este trabalho, contribuir para o melhor entendimento das construções insubordinadas e das construções condicionais no português de modo geral.

Para a composição do *corpus*, foram analisados e coletados dados do português do Brasil encontrados em dois *corpora* de língua falada e escrita, o Corpus do Português (CdP) e o Corpus C-Oral-Brasil (C-Oral)⁶.

6 Também foi realizada uma busca no *corpus* do Projeto Norma Linguística Urbana Culta – RJ (NURC), porém, não foram encontradas ocorrências de CCI adversativa. Inferimos que o insucesso de busca nesse *corpus* decorre do fato de que os dados não têm um caráter dialógico informal e natural. Sendo o objeto de análise desta pesquisa um fenômeno marcado pela oralidade e informalidade, é esperado que, em um *corpus* marcado pela polidez e formalidade nos dados, exista dificuldades para encontrar as CCIs adversativas em virtude de seu contexto e caráter específico.

Em relação ao Corpus do Português (CdP), tem-se um banco de dados muito extenso e rico, que permite as buscas dos dados a partir de comandos específicos. Diante desta possibilidade, as buscas de ocorrências nesse *corpus* foram realizadas na versão Gênero/Histórico, utilizando o método de busca *parts of speech*, [POS]. Com ele, é possível realizar combinações lexicais que iniciam o comando de busca com outras classes gramaticais, pontuação ou tempos/modos verbais específicos. Além disso, por meio do símbolo * (asterisco), é possível realizar buscas por sentenças em que o espaço preenchido por este símbolo possa ser ocupado por alguma palavra ou pontuação, sem uma especificidade.

O C-Oral-Brasil oferece dados a partir de amostras de áudio e de transcrições diretas de falas espontâneas do português brasileiro. Por isso, essas transcrições apresentam muitas gírias e marcas de oralidade, típicas de contextos informais. Como as construções aqui analisadas são encontradas em contextos dialógicos informais, o C-Oral-Brasil forneceu dados que demonstram a emergência das CCIs adversativas em falas efetivamente espontâneas e diretas na modalidade falada (amostras de áudio) e escrita (por transcrição de cada amostra).

Toda a busca foi realizada de modo manual, analisando isoladamente cada dado dos *corpora* e atestando, a partir da leitura dos textos teóricos referentes à categorização das CCIs com valor adversativo, se os resultados das buscas correspondiam a esse tipo de estrutura para que fossem incluídos no conjunto de exemplares a serem analisados.

Com a elaboração de um *corpus* qualitativo, foram observados os traços morfossintáticos, sintáticos, semânticos e pragmáticos dessas construções. Dessa forma, pautado na regularidade desses traços, descreveu-se a forma e a função das CCIs adversativas. Para isso, tal como propõe a corrente epistemológica funcionalista que norteia este trabalho, foram considerados e examinados os contextos de emergência dessas construções para o estabelecimento de seus aspectos formais e funcionais.

Análise dos dados

A CCI adversativa ora estudada tem como composição básica uma oração encabeçada pela conjunção “se” independente, isto é, não subordinada a uma oração anterior/principal. Portanto, do ponto de vista formal, a utilização da conjunção “se” é um aspecto fundamental e elementar nessas construções, como nos seguintes exemplos:

9. – E ele quer-me, depois de eu me ter negado? – Disse o tenente Gonçalo Pereira.
– **Se ele está apaixonado, filha...** (CdoP/PB).

10. – Minha senhora, venho implorar a Vossa Excelência a honra de uma contradança.
– **Mas se eu já tenho par para todas...** (CdoP/PB).

11. – No mais [...] pode tratar de vida nova! Nada o prende aqui. Estamos quites.
– Como? **Se o senhor ainda não me fez as contas...** (CdoP/PB).

Todas as ocorrências encontradas estavam no modo indicativo, ou seja, trata-se de uma característica essencial dessas construções, já que elas expressam um valor factual. Conforme identificou Hirata-Vale (2015), há algumas construções insubordinadas iniciadas com “se” que apresentam verbos conjugados no modo subjuntivo, porém, tais ocorrências não configuram uma CCI adversativa porque expressam um valor hipotético, não-factual. Nesse sentido, a análise confirma o que foi apontado por Montolío (1999, p. 41, tradução nossa⁷) para as condicionais adversativas do espanhol:

A retificação de uma premissa já declarada ou estabelecida constitui uma afirmação que não pode ser realizada por meio de uma expressão de virtualidade. Se poderia dizer, então, que esse esquema com *si* não compartilha da mesma natureza semântico-pragmática que o *si* condicional, uma vez que se afasta da noção de hipótese para se aproximar do modo de afirmação completa, para a expressão da factualidade dos feitos no mundo real.

O modo indicativo no português é composto por seis tempos verbais simples. Deles, cinco puderam ser atestados: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do presente. Não foram encontradas ocorrências com o futuro do pretérito (condicional) e depreende-se que isso se justifica pelo fato de que as CCIs adversativas são incompatíveis com formas verbais que expressam hipótese. É o que se pode ver nos exemplos seguintes:

12. – Não faça isso – pediu Leninha, quase gritando, fazendo um esforço doido para não gritar – não faça isso que me machuca!
– **Mas se eu quero machucar mesmo! Se é para machucar!** (CdP/PB).
13. – Esta noite, quero levar você a uma parte.
– Eu não vou!
– Como há de ser agora? **Se prometi a Senhora Romana.** (CdP/PB).

7 No original: “La rectificación de una premisa ya enunciada o establecida constituye una aserción que no puede llevarse a cabo mediante una expresión de ‘virtualidad’. Diríase, pues, que este esquema con *si* no comparte la misma naturaleza semántico-pragmática que el *si* condicional, ya que se aleja de la noción de hipótesis para acercarse al modo de la aserción plena, a la expresión de la factualidad de los hechos en el mundo real”.

14. – Pois saiba que foi ele, quem se atreveu a desfeitear-me.
– Deveras! O Carlito?! Aquele fedelho, aquele biltrezinho... Que atrevido, vou já puxar-lhe as orelhas e esfregá-lo a cachações.
– Arrancar-lhe o coração, e beber-lhe o sangue é o que eu queria... Mas escute, moço, eu preciso dizer-lhe toda a verdade. Eu queria muito bem àquele menino..
– Queria-lhe bem... deveras, Jupira... Ah, por que razão não me falou isso há mais tempo?
– Quirino soltou um gemido abafado.
– **Como, se nem eu mesmo sabia?** – replicou-lhe a moça. (CdP/PB).
15. “Todos se riam. Ela alargava os olhos, deslumbrada e triste. Mas era ouro! **Se ela até ficara com medo de bulir!** Estava tudo brilhando, lá embaixo. Não queriam acreditar! Pois ia buscar uns torrões”. (CdP/PB).
16. – [...] E passada a adolescência não se pode mais recuperá-la. Com ela foram os nossos sonhos, as nossas experiências mais deliciosas, a liberdade de ser ou não ser.
– Você acha impossível recuperá-la?
– Acho.
– E se nós tentássemos?
– **Como, se de hoje em diante só nos darão o direito de viver equilibrados?** (CdP/PB).

Conclui-se, então, que qualquer tempo verbal que expresse uma ação ou acontecimento factual, tem seu uso admitido nas CCIs adversativas, enquanto verbos que essencialmente denotem dúvidas ou hipóteses, como é o caso do futuro do pretérito ou verbos no modo subjuntivo, não são aceitos.

Além da especificidade quanto ao modo e aos tempos verbais, as CCIs adversativas também permitem locuções verbais que anunciam o desenvolvimento gradual de uma ação. Essas locuções são formadas por um verbo auxiliar e um verbo principal em sua forma infinitiva ou no gerúndio. Essa junção determina com maior rigor o momento da ação verbal, ação esta que não se define na divisão geral e específica do presente, passado e do futuro (BECHARA, 2009). Abaixo, há um dado que exemplifica e demonstra tais características:

17. – E por que não se desfaz a senhora de semelhante bruto?! No fim de contas, deve ser aborrecido suportar eternamente este orangotango.
– **Se lhe estou dizendo, senhor Duque, que o demônio do bicho tem faro!** (CdP/PB).

Alguns pronomes (*como, para quê, quem, etc.*) e a própria conjunção adversativa “mas” também fazem parte, como elementos acessórios e intensificadores, das CCIs adversativas. Tal como explicitado anteriormente, esse tipo de construção ocorre em posição de réplica e expressa uma contra-argumentação, de modo rude e em desacordo ao que foi proposto anteriormente. Ao apresentarem esses pronomes ou a conjunção adversativa “mas”, enfatiza-se a contestação e a falta de cortesia que as CCIs adversativas expressam. Além dos exemplos (14) e (16), as ocorrências seguintes também explicitam esse traço formal:

18. – Venha comigo... Assim nós conversamos enquanto eu me visto. Só que você vai ter que ficar de olhos fechados.
– **Pra quê, se eu já vi?** (CdP/PB).
19. – Agora, à segunda parte, meu arquiteto mirim, vamos construir sete abrigos, duas choças, três cabanas, um rancho e, por último, casa fortaleza.
– **O quê? Se não sei o que um é outro.** (CdP/PB).

No exemplo (18), constata-se, ainda, a retomada de um conteúdo elíptico, em que o “pra quê” substituiu o conteúdo “ficar de olhos fechados”. Ainda, em casos similares, o pronome pode vir acompanhado de um advérbio de negação ou de afirmação para intensificar ainda mais a contestação em relação ao conteúdo elíptico:

20. – Ô seu Manuel de [...], sabe que o vapor sai as dez?
– **Como não [saber]? Se ainda ontem à tarde lho mandei dizer...** (CdP/PB).

Com relação à conjunção “mas” nas CCIs adversativas, constatou-se que essa união resulta na intensificação do valor contrastivo sem modificar o valor proposicional da construção. No espanhol, o uso da conjunção adversativa “pero” com a conjunção condicional “si”, ou seja, “pero si” é analisada por Montolío (1999) como um processo de gramaticalização. Por isso, não é possível introduzir nenhum constituinte oracional entre tais conjunções, salvo vocativos e interjeições. Por meio de testes dos dados analisados no PB, observou-se que essa mesma postulação feita por Montolío (1999) em espanhol aplica-se ao português. Os exemplos (21) e (22), além de exemplificarem usos de “mas se”, mostram o uso de vocativos e interjeições:

21. Madame Vargas: – A cada passo penso que vão destruir a minha felicidade.
José: – Mas quem?
Madame Vargas: – Esta vida! Esta gente!

José: — **Mas se eu estou a seu lado?** (CdP/PB).

_ **Mas, [minha amada], se** eu estou a seu lado?

_ **Mas, [ó], se** eu estou a seu lado?

22. — Não se conformava à insinuação de que Raul vivia intimamente com Pedrina.
— Mas se ele me ama! (CdP/PB).
— Mas, **menina**, se ele me ama!

Outro aspecto muito importante definido por Montolío (1999) é a impossibilidade de coordenação das CCIs adversativas em espanhol, sendo possível apenas a justaposição. Em PB, a mesma situação se verifica, como pode ser observado nos dados (12) e (23):

23. — Quantos sabiam do fato comentavam-no com acrimônia. Estava o João Duarte de dentro, com três virgens! Que sátiro! Sempre que a opinião da rua filtrava através das portas, a velha em cólera, bramia, gesticulava, bradava. E João, sem forças, dizia súplice:
— **Mas se não é verdade? Se a senhora sabe que não tenho intensões más?** (CdP/PB).

Quanto à organização dos turnos de fala e a localização das CCIs adversativas, percebe-se que a posição mais regular é o início de turno. Porém, também é comum que ela seja precedida de outros turnos de fala, como, por exemplo, no dado (15). Da mesma forma, é possível que existam elementos na sequência da CCI adversativa, geralmente, para reiterar a contestação, como em:

24. — Mas não pense mais no Argemiro, mamãe...
— Hein! que idéia, não pense no Argemiro! **Mas se ele é o marido que te convém!** Julgas que é muito fácil encontrar um homem que reúna tantos predicados? (CdP/PB).

Em relação aos aspectos semânticos e pragmáticos, as CCIs adversativas expressam rispidez e obviedade, diferentemente das construções condicionais prototípicas, que são, em muitos casos, usadas como estratégias de polidez. Conseqüentemente, as CCIs adversativas são mobilizadas em situações de uma contra-argumentação ríspida, em que o falante expressa obviedade e indignação acerca da declaração de seu interlocutor.

Montolío (1999) afirma que as construções de réplica ou de contra-argumentação têm, naturalmente, funções discursivas que ameaçam as imagens sociais dos interlocutores. Logo, uma refutação pode ser formulada segundo princípios de cortesia linguística como um mecanismo de resguardo e discrição em contextos dialógicos, assinalando uma relação assimétrica entre os interlocutores.

Portanto, quanto mais simétrica é a relação entre interlocutores, maior a possibilidade de emergência das CCI's adversativas a partir da intenção de demonstrar obviedade sobre o que se fala sem a necessidade de polidez. Nesse sentido, esse tipo de estrutura é habitualmente utilizada em contextos dialógicos onde existe uma certa confiança entre os interlocutores, fazendo com que ambos possam corresponder-se mutuamente.

Embora a ausência do "se" não modifique o conteúdo proposicional da construção, os valores de contra-argumentação, obviedade, discordância e indignação por parte do falante são instaurados pragmaticamente com o uso dessa conjunção. É o que se pode notar na ocorrência seguinte, em que se testou a omissão do "se" para a verificação da mudança pragmática:

25. – É o mais certo! Dizem que estão lhe pondo o cerco.
– Ora, isso há muito tempo!
– Mas um dia chega a caipora.
– **Como? Se ninguém sabe onde ele vive...** (CdP/PB).
– **Como? Ninguém sabe onde ele vive...**

Assim como postula Schwenter (1999), conclui-se que no PB a conjunção "se" é a responsável por causar um efeito de contra-argumentação e rispidez nas CCI's adversativas. Isso significa que a omissão da conjunção "se", como testado acima, anula suas características pragmáticas peculiares, inclusive nos casos em que as CCI's adversativas são antecedidas por interjeições ou pronomes, como no mesmo exemplo anterior. Nesse último caso, a omissão da conjunção "se" explicita a causalidade entre a CCI adversativa e a refutação (implícita) que a precede:

26. – Quê! Pois ele lhe fez presente de todo o doce que recebeu do Norte?
– Ora! **Se te estou a dizer!** (CdP/PB)
– Ora! **Te estou a dizer!**
27. – Diga-me uma cousa, D. Firmina!
– O que é, Aurélia?
– Mas há de ser franca. Promete-me?
– Franca? Mais do que eu sou, menina? **Se é este o meu defeito...** (CdP/PB)
– Franca? Mais do que eu sou, menina? **É este o meu defeito...**

A ausência da conjunção “se” faz com que o interlocutor infira a causalidade da construção, posto que a condição para a refutação não é evidente e o argumento que segue é configurado como uma nova informação. Por isso, salienta-se a importância da conjunção “se” nessas construções, conjunção esta responsável por inferir a um conteúdo preposicionado o caráter ríspido, de contradição, contra-argumentação, indignação e de obviedade em um contexto de réplica.

Considerações finais

Neste trabalho, descreveram-se os aspectos formais e funcionais das CCl's adversativas no PB, que emergem em contextos dialógicos e que apresentam um caráter replicativo e ríspido.

Observou-se uma restrição no uso de verbos nessas construções, que precisam ser conjugados no modo indicativo. Considerando o caráter factual dessas construções, verbos no modo subjuntivo não são licenciados por expressarem essencialmente um valor hipotético, não condizente com as CCl's adversativas.

Sintaticamente, as CCl's adversativas podem ser antecedidas por conjunções adversativas, interjeições, pronomes ou vocativos que intensificam o valor replicativo desse fenômeno linguístico. Por meio de testes, depreendeu-se que se a conjunção “se” fosse omitida nessas construções, não haveria nenhum comprometimento do conteúdo proposicional, porém, as características pragmáticas seriam anuladas. Inclusive, tal omissão descaracterizaria essas construções no que se refere ao seu uso em situações dialógicas, em que as necessidades intersubjetivas são mais relevantes para a interação.

Ademais, o fenômeno ora analisado é definido semântica e pragmaticamente por expressar rispidez, indignação e obviedade, advinda da relação simétrica entre os interlocutores. Nesse sentido, o modo subjuntivo tampouco é pertinente, uma vez que é comumente mobilizado em situações demarcadas por uma assimetria entre os interlocutores (contextos mais formais).

As constatações observadas no nível morfossintático e semântico-pragmático mostram-se muito semelhantes ao que foi identificado no espanhol (MONTOLÍO, 1999; SCHWENTER, 1999, 2016). Porém, no espanhol, há estudos mais avançados sobre esse mesmo fenômeno, incluindo, especialmente, a prosódia como uma categoria formal de análise. Esses estudos evidenciam que a prosódia é responsável por definir a (in) dependência sintática dessas construções, além de outras características particulares, algo que se pretende corroborar em Alves (em preparação).

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de um projeto de Iniciação Científica financiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo 2017/15225-9), orientado pela Profa. Dra. Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale e BEPE-FAPESP – Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (Processo 18/24523-6), orientado pela Profa. Dra. Renata Enghels, da Universidade de Gante, Bélgica.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. P. *Construções condicionais insubordinadas adversativas: uma análise descritiva no português do Brasil*. 2020. Relatório (Iniciação Científica) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020 [FAPESP, Processo n. 2017/15225-9].

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

DECAT, M. B. N. *Leite com manga morre: da hipotaxe adverbial no português em uso*. 1993. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

DECAT, M. B. N. *Estruturas desgarradas em língua portuguesa*. Campinas: Pontes. 2011.

D'HERTEFELT, S. *Insubordination in six Germanic languages*. PhD Thesis. Katholieke Universiteit Leuven. 2015.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In: NIKOLAEVA, I. (ed.). *Finiteness. Theoretical and Empirical Foundations*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 366-431.

EVANS, N. *Insubordination and the grammaticalisation of interactive presuppositions*. Paper presented at Methodologies in Determining Morphosyntactic Change, Osaka, 2009.

GRAS, P. *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. 2011. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2011. Disponível em: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1716>. Acesso em: 28 mar. 2017.

HALLIDAY, M. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

HIRATA-VALE, F. B. M. *O processo de insubordinação nas construções condicionais do português do Brasil*. 2015. Relatório Científico Final (Bolsa de Pesquisa no Exterior – FAPESP processo 13/24523-2) – Katholieke Universiteit Leuven, 2015.

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.

HIRATA-VALE, F. B. M.; OLIVEIRA, T. P.; SILVA, C. F. Construções insubordinadas no português do Brasil: completivas e condicionais em análise. *ODISSÉIA*, v. 2, p. 25-41, 2017.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 181-225.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 275-329.

MITHUN, M. The extension of dependency beyond the sentence. *Language*, v. 84, n. 1, p. 69-119. 2008.

MONTOLÍO, E. *Análisis del Discurso Oral*. Universidad de Almería: Arco/Libros, 1999.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. *A gramática. História, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANSIÑENA, M. S. *The multiple functional load of que. An interactional approach to insubordinate complement clauses in Spanish*. 2015. PhD Thesis – Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, 2015.

SCHWENTER, S. A. *Pragmatics of conditional marking: implicature, scalarity and exclusivity*. New York: Garland, 1999.

SCHWENTER, S. A. Expectations and (in)sufficiency: Spanish como-conditionals. *Linguistics*, v. 39, p. 733-760, 2001.

SCHWENTER, S. A. Independent si-Clauses in Spanish: Functions and Consequences for Insubordination. In: EVANS, N.; WATANABE, H. (ed.). *Dynamics of Insubordination*. Amsterdam: Benjamins, 2016.

STASSI-SÉ, J. *Subordinação Discursiva no Português à luz da Gramática Discursivo-Funcional*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

VAN LINDEN, A.; VAN DE VELDE, F. (Semi-)autonomous subordination in Dutch: Structures and semantic-pragmatic values. *Journal of Pragmatics*. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.022>. Acesso em: 28 mar. 2017.

VERSTRAETE, J. C. *Rethinking the coordinate-subordinate dichotomy: Interpersonal grammar and the analysis of adverbial clauses in English* (Topics in English Linguistics 55). Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

VERSTRAETE, J. C. Two types of coordination in clause combining. *Lingua*, n. 115, p. 611-626, 2005.

VERSTRAETE, J.; D'HERTEFELT, S.; VAN LINDEN, A. A typology of complement insubordination in Dutch. *Studies in Language*, v. 1, n. 36, p. 123-153, 2012.

Entre a saúde e a estética: a constituição de sentidos em capas de revista masculina

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3015>

Camila Pires Alves¹
Carolina de Paula Machado²

Resumo

O mercado estético, como demonstram as estatísticas, está crescendo e seus discursos mostram-se mais apelativos. Historicamente, as mulheres eram o público de maior interesse desse mercado, porém, o público masculino está cada vez mais inserido nesse espaço. Considerando o fortalecimento e abrangência de tal mercado e o papel da mídia nesse processo, este trabalho tem por objetivo analisar duas capas da revista *Men's Health*, destinadas ao público masculino, a fim de analisar-se quais são os sentidos de "beleza masculina" relacionados a um discurso sobre "saúde do homem". À luz da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002), partindo de conceitos como "acontecimento enunciativo" e "cena enunciativa", observamos as articulações, reescrituras e os efeitos de sentido para a interpretação dos enunciados das capas dessa revista, compreendendo-as como um texto e, assim, como uma unidade de sentido.

Palavras-chave: publicidade; estética masculina; sentido; acontecimento.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; camilacup@live.com; <https://orcid.org/0000-0001-7513-1118>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; carolinapmac@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8266-5115>

Between health and aesthetics: the constitution of meanings on the covers of men's magazines

Abstract

According to statistics, the esthetic industry has increased and its speeches are becoming more attractive. In the past, it was mainly women who were interested in this industry, but the male public is also increasingly participating in this sphere. Considering the strengthening and reach of this industry and the role of the media in this process, this paper aims to analyze two covers of Men's Health magazine aimed at the male audience to explore what meanings of 'male beauty' lie behind the discourse on 'men's health'. Based on the semantics of the event (GUIMARÃES, 2002), on concepts such as enunciation event and scenes, we observed the articulations, paraphrases, and the effects of meaning in the interpretation of the statements on the magazine covers, to finally understand them as one text and therefore as one unit of meaning.

Keywords: advertising; male aesthetics; meaning; event.

Apresentação

Segundo dados da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP)³, o Brasil ocupa o segundo lugar no mundo em números de cirurgias plásticas e teve, nos últimos anos, um aumento de 40% nesse dado. Além dos procedimentos cirúrgicos, existem outras formas de intervenções estéticas que são menos agressivas e amplamente divulgadas, sendo em alguns casos, como tratado neste trabalho, mascaradas por um discurso de saúde.

Nesse sentido, os meios midiáticos que são responsáveis, muitas vezes, pela construção ou divulgação de ideologias, da moral e de padrões de beleza constituem um papel fundamental na disseminação de tratamentos estéticos que colaboram para o fortalecimento de diversas práticas e de modelos altamente padronizados de beleza. Ainda que algumas modificações estéticas ofereçam riscos extremos à saúde, inclusive levando o indivíduo ao óbito, esse mercado é cada vez mais fortalecido.

Faz parte do saber comum a premissa de que as mulheres têm sido, historicamente, o grande público-alvo de publicidades estéticas. Por isso, também segundo dados da SBCP, a maioria das vítimas envolvendo problemas ou complicações nesses tipos de procedimentos são mulheres. Contudo, as publicidades estéticas voltadas ao público masculino estão cada vez mais comuns e crescentes, o que também pode ser justificado pelo fato de que os homens, nos últimos anos, estão se inserindo como pacientes/consumidores nesse mercado, de acordo com a SBCP.

³ Dados disponibilizados em: <http://www2.cirurgiaplastica.org.br/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Ao observar o papel da mídia na sociedade, o crescimento do mercado estético no Brasil e, especificamente, o fortalecimento desse tipo de comércio pelo público masculino, consideramos relevante e necessário analisar os anúncios publicitários que incentivam os homens a se incorporarem nesse mercado que outrora era mais voltado ao público feminino.

Nesse sentido, buscamos compreender pela análise da textualidade das capas da revista *Men's Health*, voltada ao público masculino, quais sentidos de beleza são construídos no funcionamento da enunciação, o lugar que se constrói para o sujeito leitor e os efeitos de sentidos produzidos. Para isso, neste trabalho, foram selecionadas e analisadas duas edições brasileiras da revista *Men's Health*. A escolha da revista é baseada no fato de que ela é considerada a revista masculina mais lida no mundo, com circulação (traduções) em vários países, incluindo o Brasil.

As análises são fundamentadas na teoria da Semântica do Acontecimento conforme Guimarães (2002), que define conceitos fundamentais, como a *enunciação*, *acontecimento*, *temporalidade*, *cena enunciativa*, e estabelece um diálogo teórico com a Análise de Discurso, principalmente em relação à apropriação do conceito de sujeito e texto.

Um dos pontos mais interessantes dessa revista é que seus enunciados, bem como seu título, *a priori*, estão inseridos em um discurso do domínio da saúde e qualidade de vida. Todavia, ao serem analisados a partir da fundamentação teórica mencionada, nota-se que há uma predominância de sentidos que fazem parte da esfera estética, em detrimento, na maioria dos casos, de um discurso da saúde. Portanto, os sentidos produzidos nessa revista estão pouco relacionados a uma ideia de saúde de fato, posto que nesse material há recomendações prejudiciais ao corpo, como veremos pelas análises.

Fundamentação teórica

Enquanto Benveniste (1988) conceitua a enunciação em uma centralidade e unicidade do locutor, Guimarães (1995, 2002), associando a Semântica Histórica da Enunciação e a Análise de Discurso, adota essa questão de forma distinta, ou seja, sem menções a uma unicidade e centralidade do locutor.

Assim sendo, Guimarães não retoma o conceito de enunciação tal como definido por Benveniste, mas sim, apoiado na formulação de Ducrot (1987), que compreende tal fenômeno a partir do descentramento do sujeito. Entretanto, ainda que Guimarães e Ducrot convirjam em alguns pontos, aquele apresenta uma visão histórica sobre a enunciação.

Ducrot (1987, p. 168) define a enunciação como “o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois.”.

Embora tal explicação não inclua a questão do sujeito na definição de enunciação, o autor não deixa de reconhecer a importância dessa figura por meio da polifonia. Ducrot considera que o sujeito é representado de diferentes formas nos enunciados e em cada um de seus sentidos instaurados. Nesse sentido, no interior da Semântica do Acontecimento, Guimarães (1995, p. 12) considera que “o sentido de uma sentença linguística inclui, sempre, a representação do sujeito da enunciação”, ou seja, um sujeito determinado pela linguagem.

Ainda sobre a questão do sujeito, Guimarães (2001) discorre sobre a polifonia e a maneira como a argumentação é tratada do ponto de vista da semântica. Ele considera que “os sentidos de um recorte enunciativo são os efeitos, representados no enunciado, de sua própria enunciação” (GUIMARÃES, 2001, p. 19). Nesta representação, estão incluídos tanto a orientação argumentativa quanto a representação do sujeito. Logo, em um enunciado, há a representação de papéis diferentes do sujeito, o que permite dizer que os recortes enunciativos são sempre polifônicos, isto é, “todo enunciado contém uma dialogia interna, fundamental da constituição do sentido” (Ibidem).

Os sentidos dos enunciados, por sua vez, são mobilizados por Guimarães (2001) na interrelação entre significação e história. Assim, o autor postula que o que se enuncia é construído por meio de relações históricas, então, o enunciado carrega em si a história das enunciações em que ocorre. Nesse estágio do desenvolvimento da teoria com a qual estamos trabalhando, a historicidade é tratada pelo autor baseada no conceito de *interdiscurso*, o qual, segundo ele, é indispensável para a produção de sentidos.

O interdiscurso é definido como a relação de um discurso com outro(s) discurso(s), ou seja, esta relação não ocorre a partir de um discurso em particular, pois é produzido por meio de outros discursos, outros “já ditos”. Assim, o interdiscurso “é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (ORLANDI, 1992, p. 89 *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 66).

Dessa forma, a enunciação é compreendida enquanto um acontecimento de linguagem desdobrado pelo interdiscurso. Além disso, também é definida como “a língua posta em funcionamento através do interdiscurso no acontecimento” (GUIMARÃES, 1995, p. 86), ou seja, o enunciável é algo já dito e é exterior tanto à língua quanto ao sujeito, sendo que ambos fazem parte de um conjunto da memória histórica.

Percebe-se que, desde a definição de enunciação, Guimarães (1995) estreita laços entre a Semântica e a Análise do Discurso em sua perspectiva histórica. Esta forma de considerar a significação é estabelecida partindo do pressuposto de que “o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo” (Ibidem, p. 66). Desta forma, neste tipo de estudo, os conceitos de *interdiscurso*, *sujeito* e *posição do sujeito*, sendo elementos externos à materialização linguística, são fundamentais para o entendimento e concretização dessa maneira de tratar a significação.

Além dos conceitos mencionados acima, a noção de *texto* também é articulada com a Análise do Discurso. Neste estudo, portanto, o texto é definido como “uma unidade empírica com começo, meio e fim” (GUIMARÃES, 2001, p. 13), unidade esta que ocorre por um efeito ideológico da posição do autor. Isso significa dizer que em um texto podemos ter uma ou mais posições do sujeito, que da mesma forma, em simultaneidade, tentam criar a ilusão de uma unidade textual. Logo, sendo o texto atravessado por várias posições do sujeito e uma dispersão de discursos, essa dispersão constitui a textualidade por meio da representação desta unidade. Em razão destes aspectos do texto, nosso *corpus* foi analisado considerando que cada capa da revista é um texto, pois constitui uma unidade de sentido.

Como supramencionado, a Semântica da Enunciação valora e inclui, essencialmente, a historicidade no conceito de enunciação. Esse conceito, como elencado acima, interessa ser pensado sem remeter-se a um locutor ou uma centralidade do sujeito, pois, segundo a teoria, “não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no fundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2002, p. 11).

Por essa razão, Guimarães (1995, 2002) assume que a palavra, emergida em cenas enunciativas, é determinada tanto por quem a emite como por quem a recebe. Para o autor, *locutor/alocutário* e *enunciador/destinatário* são figuras enunciativas linguisticamente e semanticamente consideradas.

Sobre o locutor, é importante ressaltar a distinção entre os seus dois papéis, o *Locutor-L*, que é aquele que se representa como fonte de um dizer, e o *Locutor-LP* (Locutor-enquanto-pessoa-no-mundo), caracterizado pela forma social e histórica. Em relação ao enunciador e ao destinatário, Guimarães (1995, p. 22) considera que “o enunciador é a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação. O destinatário é o correlato constituído segundo a perspectiva do enunciador”.

Para tratar das posições do sujeito, Guimarães retoma a questão da polifonia e a maneira como a argumentação é tratada do ponto de vista da semântica argumentativa. Desse modo, nos fundamentos propostos pelo autor, estão incluídos tanto a representação social do sujeito, como abordamos acima, como também a orientação argumentativa, entendida como uma regularidade construída historicamente na constituição do sentido.

Algo muito importante a ser esclarecido, contudo, é que a argumentatividade adotada por Guimarães difere da perspectiva de Perelman, uma vez que não se relaciona com aspectos persuasivos ou como consequência de algum dizer. Para Guimarães (2007, p. 25), orientar argumentativamente é “apresentar A como sendo o que se considera como devendo fazer o interlocutor concluir C. O que leva à conclusão é o próprio A”.

Logo, a relação entre a enunciação e o sujeito, suas representações sociais e o funcionamento da argumentatividade de um texto (no caso deste trabalho, de um recorte⁴) produzem diferentes estratégias textuais que constituem distintos efeitos de sentidos e interpretações de uma unidade de sentido, ou seja, o texto.

Para realizar a análise dos enunciados da capa das revistas, nos baseamos na maneira como Guimarães (2002) relaciona o conceito de memorável à cena enunciativa. A cena enunciativa constrói formas próprias de acesso à palavra de acordo com as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas. Ou seja, não se trata de um sujeito empírico, mas de um lugar social de locutor. É na cena enunciativa, portanto, que se dá a assunção da palavra. Levando tais princípios em consideração, cada recorte de análise foi tratado como uma cena enunciativa isoladamente.

A diversidade de (possíveis) leitores gera, naturalmente, diferentes interpretações desses enunciados. No tocante à interpretação textual, Guimarães especifica que esse exercício acontece a partir de um lugar de leitor. Por conseguinte, esclarecemos que a interpretação e a análise dos enunciados foram desenvolvidas a partir do lugar social do locutor e da possível imagem que este locutor faz do seu(sua) leitor(a).

Metodologia de análise

A fim de compreender quais sentidos são construídos no funcionamento da textualidade das capas da revista *Men's Health*, foram selecionados, neste trabalho, duas edições brasileiras. Cada recorte foi considerado, como já exposto, como uma cena enunciativa na qual analisamos os sentidos sobre “saúde” e “beleza” que funcionam como argumentos na enunciação. Para tanto, utilizamos como instrumentos de análise a noção de *paráfrase* de Orlandi (2009) e as noções de *articulação*, *reescrituração* e *domínio semântico de determinação* conforme Guimarães (2007) para analisar os enunciados, seus sentidos e suas relações.

O sentido de um enunciado é constituído pela forma com que uma expressão se relaciona a uma outra expressão no texto, assim, os procedimentos textuais que ocorrem para

4 A noção de recorte, tratada neste estudo semântico, está fundamentada segundo Orlandi (1984, p. 14 *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 13), que define esta noção como “uma unidade discursiva [...], um recorte é um fragmento da situação discursiva”.

gerar os sentidos são de reescritura. Logo, para definirmos qual é o sentido de “beleza” constantemente propagado nas capas das revistas, utilizamos os procedimentos de reescritura como metodologia de análise, partindo do pressuposto de que um texto rediz a todo momento algo que já foi anteriormente exposto.

Segundo Guimarães (2007, p. 28), a reescrituração “é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre”. Assim, inferimos que o sentido se constitui por meio de reescrituras e articulações que ocorrem no acontecimento e na temporalidade da enunciação.

Em um enunciado, tal como abordado, há a representação de papéis diferentes do sujeito, o que permite dizer que os recortes enunciativos são sempre polifônicos, ou seja, “todo enunciado contém uma dialogia interna, fundamental da constituição do sentido” (Ibidem). Deste modo, a reescritura, ao remeter-se ao “já dito,” ao mesmo tempo que o mobiliza no presente do acontecimento, articula-se à paráfrase e a polissemia. “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (ORLANDI, 2005, p. 36).

A produção de sentido ocorre pelo acontecimento da linguagem, ou seja, pelo funcionamento da língua em espaços de enunciação. Por isso, saber o que uma expressão significa em um enunciado, envolve conhecer a forma de integração dessa expressão com o enunciado, este, que por sua vez, integra⁵ o texto.

Ante o exposto, a posição analítica adotada por Guimarães para a observação da funcionalidade textual é a de que a construção do sentido de um texto não ocorre de modo segmental. Sendo ela não segmental, as noções de reescritura e articulação são essenciais, posto que, em alguns casos, é possível que ocorra uma articulação local entre um sintagma e outros elementos linguísticos de um enunciado.

O mais importante a salientar é que esse tipo de funcionalidade textual não se refere a uma mera repetição de expressões ao longo do texto, mas que de certa forma, ao ser repetida, outros sentidos são produzidos.

5 Essa integração, postulada por Benveniste (1962), diz respeito a uma relação de elementos linguísticos que geram sentidos. Porém, a noção de integração utilizada nesta análise não é de característica segmental, mas transversal.

Isto posto, a partir da análise das reescrituras, realizamos o Domínio Semântico de Determinação (doravante “DSD”) de palavras/sintagmas e analisamos seus sentidos no texto. Em relação aos processos de articulação, destacamos que por meio desse mecanismo é possível observar que um enunciado ultrapassa seus limites e se articula a outros enunciados. Ou seja, um enunciado estabelece relações com outros enunciados do texto, com os quais se integra e de forma articulada, produz sentidos.

As análises

Durante o desenvolvimento da iniciação científica que precedeu este trabalho, foram realizadas análises de capas da revista *Men's Health*, que apresentam uma regularidade de estilo, enunciados e sentidos. Por questões de delimitação de espaço, selecionamos duas dessas capas que fizeram parte do *corpus*.

O título da revista, traduzido para o português, significa “Saúde do Homem”. Ou seja, o foco da revista é explorar o que é “ser um homem saudável” e não um “homem belo”. No entanto, a saúde masculina em todas as cenas enunciativas aparece vinculada à beleza. Para compreendermos essa relação, analisamos o que significa ser um homem saudável (além de ser belo) nessas cenas enunciativas. A começar, portanto, pelo recorte a seguir:

Figura 1. Capa da revista *Men's Health*



Fonte: *Men's Health*, número 63, julho de 2011

Observando os enunciados da imagem acima, há um deles que se destaca: “detone 4kg em 1 mês”. Ao lado, observamos a imagem de um homem: branco, magro e com músculos muito definidos. A frase destacada articulada à imagem demonstra a consequência de “detone 4 kg em um mês”, isto é, obter o mesmo corpo ilustrado.

Ao observarmos o título da revista (*Men's Health*), notamos uma espécie de *slogan*: “viver melhor é fácil”. E “viver melhor é fácil” porque, além de outras questões, a revista apresenta nesta cena enunciativa que “detone 4kg em um mês” é algo possível. Nesse sentido, “detonar 4 kg em um mês” reescreve por especificação “viver melhor é fácil”. Este tipo de relação entre o *slogan* e o enunciado principal de cada capa da revista é algo recorrente e está presente nos demais recortes. Nesse caso, analisando esta reescrituração especificamente, por meio do DSD⁶, vemos que “viver melhor é fácil” determina “detone 4kg em um mês”.

Para enfatizar essa necessidade de “ser magro”, há o seguinte enunciado: “9 táticas para jamais engordar de novo”. A locução adverbial “de novo” particulariza e direciona o enunciado ao público masculino que já esteve acima do peso e, portanto, fora dos padrões sociais de beleza. Além disso, “jamais” é um advérbio de negação intenso e demonstra que não se deve “nunca” voltar a “ser gordo”. Este enunciado também reescreve por especificação o enunciado “viver melhor é fácil” e, por sua vez, também o determina. Assim, essas “9 táticas” apresentadas, juntamente com o enunciado sobre “detonar gorduras”, demonstram a valoração da revista a uma certa estética corporal.

Da mesma forma, os enunciados “braços e pernas como você nunca teve” e “6 peixes de inverno que vão turbinar o seu prato”, assim como os enunciados analisados anteriormente, reescrevem por especificação o enunciado “viver melhor é fácil”. Por conseguinte, também determinam o sentido de “viver melhor é fácil”.

A partir do enunciado “braços e pernas como você nunca teve”, não há como afirmar de que forma “braços e pernas” irão surpreender o leitor. No entanto, pelo histórico da revista, podemos entender que se trata de um guia de exercícios que aumentarão a massa muscular nessas duas regiões corporais. Além disso, a partir do memorável de que o peixe é um ótimo aliado para quem deseja emagrecer ou ganhar massa muscular, também podemos apreender que há uma preocupação em “ser magro” ou que esse enunciado está articulado ao enunciado “9 táticas para jamais engordar de novo”, “braços e pernas como você nunca teve”, e “detonar 4kg em 1 mês” e todos eles reescrevem e determinam o sentido de “viver melhor é fácil”.

Uma grande recorrência nessa e em todas as outras cenas enunciativas é um forte apelo sexual. Abaixo do enunciado principal, encontra-se a foto de uma mulher utilizando

6 No final da primeira análise, encontra-se todas as representações do DSD deste recorte (Quadro 1).

roupas sensuais, em uma posição também sensual. As características físicas dessa mulher correspondem ao estereótipo de beleza também identificado em publicidades estéticas destinadas a este público: branca, magra, com seios fartos, com curvas muito marcantes e músculos definidos (ALVES; MACHADO, 2018).

Arelado à imagem da mulher, logo abaixo há o enunciado: “sexo! 37 ideias vibrantes para transar melhor”. Ademais, ao lado oposto da revista (esquerda), há o seguinte enunciado: “Exclusivo! A roupa que elas querem ver em você”. Diante da regularidade de enunciados similares em todos os recortes, é inegável que essa revista também faz menções ao universo estético feminino, no entanto, como forma de objetificação da mulher, reforço da masculinidade por meio do sexo e ditando um padrão estético feminino ao apresentar mulheres que compartilham as mesmas características físicas.

Isto posto, os enunciados “sexo! 37 ideias vibrantes para transar melhor” e “Exclusivo! A roupa que elas querem ver em você”, também determinam o enunciado “viver melhor é fácil”, pois ser saudável também significa ter relações sexuais heteroafetivas em quantidade e com mulheres que fazem parte de um padrão de beleza predeterminado.

Para a Análise de Discurso de linha francesa, campo de pesquisa com o qual dialogamos teoricamente, o filósofo Michel Pêcheux (1990 [1969]) defende a ideia de que o sujeito do discurso (em nosso caso, o publicitário) representa as condições de produção discursivas de um modo imaginário, denominado como *jogo de imagens*.

Segundo o autor, a própria inconsciência do sujeito faz com que ele represente suas condições de produção de uma forma imaginária, visando direcionar ou controlar o sentido. Isso significa que, ao discursivizar, o sujeito cria uma imagem de si mesmo para si mesmo, uma imagem de si para o alocutário, a imagem de quem é o alocutário, a imagem de como se deve dizer, o que dizer, etc.

Nas capas da revista, as afirmações feitas pelo sujeito publicitário revelam que a imagem que este faz de seu alocutário é a de um homem que quer emagrecer ou que já emagreceu, não quer voltar a engordar e que acredita que “viver não é fácil”. Por isso, o sujeito publicitário não só afirma o contrário (“viver melhor é fácil”) como também explica, por meio das reescrituras, os motivos pelos quais a revista tem esse *slogan*.

A partir dessas imagens, os enunciados são construídos a fim de demonstrar soluções e respostas aos interlocutores. Isto é, a revista mostra que é possível, de forma autoritária (modo imperativo) e como algo incontestável (afirmativo) que: é possível emagrecer (“detone 4kg em 1 mês”, “6 peixes de inverno que vão turbinar seu prato”); o alocutário “jamais voltará a engordar”, ele terá “pernas e braços como você (ele) nunca viu”; atrairá muitas mulheres, pois a revista ensina de forma exclusiva “a roupa que elas querem ver

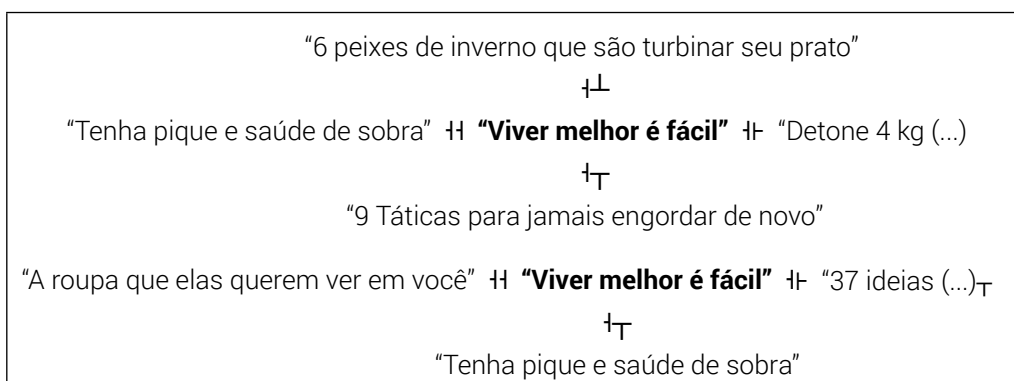
em você (ele)” e, além disso, o alocutário masculino terá um melhor rendimento sexual, haja vista que a revista também mostra “37 ideias vibrantes para transar melhor”. Assim sendo, pelo jogo imagético, os enunciados são construídos.

Estes enunciados, por sua vez, reescrevem por expansão e determinam o enunciado *Men's Health*. Por fim, esses mecanismos nos relevam o que é ser um “homem saudável” segundo a revista: “magro, forte, musculoso, que se veste para atrair mulheres e tem um bom rendimento sexual”. Ou seja, nas edições da revista, a saúde está totalmente relacionada ao estético, pois o apelo à saúde tem como finalidade atingir uma beleza que está associada à malhação/atividade física para atrair mulheres. Tais constatações são confirmadas ao observarmos que o enunciado “viver melhor é fácil” e todas as suas reescrituras já descritas reescrevem por expansão e determinam o que significa *Men's Health*.

Ademais, o modo de alcançar essa beleza masculina é por meio da força física (exercícios) e não por procedimentos cirúrgicos, o que difere totalmente de análises realizadas sobre o público feminino (ALVES; MACHADO, 2018). Essa diferença, considerando o apelo de padronização de corpos masculinos dentro de determinadas referências de “saúde” e de objetificação da mulher presentes na revista, reforçam o estereótipo de homem resistente e forte, em que pelo caminho mais “difícil”, o da força, atinge seus objetivos.

Abaixo, encontra-se um esquema com o DSD dos enunciados deste recorte:

Quadro 1. Representação do domínio semântico de determinação da Figura 1



Fonte: Elaboração própria

As relações apresentadas no DSD acima demonstram as reescrituras que envolvem o *slogan* da revista e, a partir do jogo imagético, explicam as razões pelas quais “viver melhor é fácil”. Nesse sentido, carregando todas essas articulações, notamos ao longo da análise que o *slogan* determina e especifica o título da revista, o que pode ser apresentado no DSD abaixo:

Quadro 2. Representação do domínio semântico de determinação entre o *slogan* e o título da revista

“Viver melhor é fácil” H “Saúde do Homem”

Fonte: Elaboração própria

Analisaremos, agora, uma segunda capa da revista:

Figura 2. Capa da revista *Men's Health*



Fonte: *Men's Health*, número 98, junho de 2014

Nessa cena enunciativa, o enunciado em destaque é “a comida legal do verão” e, abaixo, notamos sua reescrituração por expansão: “enxugue os pneus e turbine libido, bom humor e músculos”. Portanto, a comida “legal do verão” não é a saudável, mas sim, aquela que fará com que o homem perca gorduras localizadas no abdômen, tenha mais desejo sexual e aumente sua massa muscular.

Observamos ainda uma relação entre o enunciado “a comida legal do verão” e o *slogan* da revista, que nos permite realizar a seguinte paráfrase: “Viver melhor é fácil porque a revista mostra qual é a comida legal do verão que fará com que o homem enxugue os pneus e turbine libido, bom humor e músculos”. Essa paráfrase só é possível porque o enunciado “a comida legal do verão” reescreve por especificação e determina o enunciado “viver melhor é fácil”.

Ao lado da imagem do homem que representa o ideal estético proposto na revista, encontramos um outro enunciado, à direita: “muque gigante em 1 mês! Treino fácil, fácil...”. Assim como analisado anteriormente, este enunciado propaga a ideia de um corpo “musculoso”, de forma fácil e em curto tempo. Sendo algo muito fácil e rápido, podemos relacionar o enunciado “muque gigante em 1 mês! Treino fácil, fácil...” com o *slogan* da revista e apreender a seguinte paráfrase: “*Viver melhor é fácil porque a revista apresenta como ter um muque gigante em 1 mês com um treino super/muito fácil*”. Consequentemente, este enunciado e o anterior reescrevem por especificação e determinam o *slogan* da revista.

Outros métodos de alcance do modelo de beleza em questão estão relacionados à temática de emagrecimento, como podem ser observados no enunciado: “o treino que derrete gordura, 6 exercícios simples”. Este é reescrito por expansão e especificação pelo enunciado “6 exercícios simples”. Além disso, seguindo a estratégia regular de reescritura observada em todo *corpus*, o enunciado “o treino que derrete barriga” reescreve o *slogan* da revista. Com esse dado, podemos apreender a seguinte paráfrase: “*viver melhor é fácil porque a revista apresenta como derreter a gordura a partir de 6 exercícios simples*”.

Ademais, notamos um outro enunciado em que sua relação com a estética é ainda mais opaca e mascarada: “recupere seu fígado em 72 horas”. Por meio do memorável e de análises de outras cenas enunciativas, é de conhecimento comum que a revista incentive seus locutários a realizarem dietas e consumirem suplemento alimentício, principalmente proteínas. Porém, o uso exagerado ou sem acompanhamento nutricional/médico de tais suplementos, dentre outros danos, pode sobrecarregar o fígado.

Haja vista as indicações de suplementos alimentares e os danos desse consumo, a própria revista demonstra como amenizar possíveis problemas, ou seja, diminuir a sobrecarga do fígado em decorrência do uso de suplementos. Com isso, o locutor tenta assegurar-se de que a execução dos exercícios físicos impostos e a ingestão de suplementos não sejam interrompidos por um possível problema de saúde ocasionado pelas prescrições da revista.

Uma informação importante assimilada nesse enunciado é que a recuperação do fígado ocorre de maneira rápida, exatamente setenta e duas horas, sem margem de erros. Esse imediatismo e precisão de forma concisa é muito frequente em diversas cenas enunciativas. Nesse recorte, o imediatismo garante ao interlocutor que nem mesmo um problema de saúde (no caso, fígado) atrapalhe seu processo de busca pela beleza.

Considerando tais relações, obtemos a paráfrase: “*viver melhor é fácil porque a revista apresenta como recuperar seu fígado em 72 horas para voltar a treinar (ou treinar melhor) e tomar suplemento de novo*”. Portanto, o enunciado “recupere seu fígado em 72 horas” reescreve por especificação e determina o *slogan* da revista.

A imagem da mulher, com as mesmas características físicas descritas na análise anterior, está articulada ao enunciado: “xaveco digital”, sendo reescrito por expansão pelo enunciado inscrito abaixo: “conecte-se agora, deite e role depois”. Além disso, o enunciado “Linho!” é reescrito por expansão pelo enunciado “Look casual e na estica já”, isto é, uma estética por meio de roupas em linho, especificamente. Ambos enunciados, como já definido na primeira análise, demonstram uma preocupação da revista em orientar seus interlocutores em suas relações com as mulheres, tomando-as como objeto sexual.

Os textos das duas capas da revista demonstram uma articulação com elementos distintos, mas com unidades de sentidos compartilhadas. Nesse sentido, o *slogan* da revista “viver melhor é fácil” reescreve por especificação e determina o título da revista *Men's Health*. Logo, todas as reescrituras deste *slogan* estão relacionadas ao que significa ser um “homem saudável”, que, em suma, representa ser um homem magro, musculoso, que faz uso de suplementos e tem uma alimentação “saudável” para fins estéticos (músculos), que consegue relacionar-se sexualmente com mulheres, porém, não qualquer tipo de mulher, apenas mulheres consideradas bonitas segundo a revista.

Considerações finais

Embora o título da revista esteja relacionado à temática da saúde do homem, os sentidos observados nas cenas enunciativas aproximam-se mais de um discurso da beleza masculina. Esta beleza, apresentada como um ideal totalmente alcançável desde que o alocutário siga as instruções da revista, define também o que é ser um homem saudável.

A partir da observação do DSD do *slogan* “viver melhor é fácil” que, por sua vez, reescreve o título da revista, apreende-se que ser um “homem saudável” significa ter um corpo magro, forte, definido e que se relaciona com mulheres que igualmente compartilham o mesmo padrão de beleza. Para tal, esse homem “saudável” realiza exercícios físicos como musculação e esportes agitados, alimenta-se corretamente e faz uso de suplementos alimentares para auxiliar na rápida obtenção de massa muscular.

Sendo assim, nas cenas enunciativas da revista, há um locutor que se dirige ao seu alocutário a partir da imagem de que este deseja ser um “homem saudável”, nos moldes estéticos identificados, porém, acredita que essa tarefa é muito difícil. Por isso, movido por essa imagem do alocutário, o locutor propõe para a revista o *slogan* “viver melhor é fácil” e instrui o seu leitor (alocutário) nesse processo, reescrevendo os enunciados de modo imperativo e que confirmam o *slogan*. Isso significa que todos os enunciados da revista determinam o que é ser “um homem saudável”.

Por isso, ser saudável, segundo a revista, não está relacionado ao bem-estar. Ter saúde significa ter um corpo esperado de um *Mens' Heath*, com todas as características físicas e comportamentais descritas acima. Há, portanto, uma inversão de valores se considerarmos que o título recorta um memorável de saúde tal como os profissionais da

saúde determinam e que não significa necessariamente ter todos esses traços físicos enfatizados pela revista.

Além disso, não há variações de tipos de saúde (isto é, beleza) na revista. Em todos os casos, os padrões se repetem. O que há de diferente nas cenas enunciativas são os tipos de instruções para que se atinja o mesmo objetivo. Há, então, uma imposição de padrão que exclui o diferente, quem não possui um corpo como a *Men's Health* dita não é saudável e conseqüentemente, não é bonito.

Da mesma forma, a noção de uma beleza relativa, ou uma pluralidade de beleza não é considerada. O que ocorre é a propagação de um único ideal de beleza que é sustentado, na cena enunciativa, por memoráveis, pela imagem que se faz dos alocutários e por reescrituras que determinam o sentido de ser saudável.

A imagem e objetificação da mulher é uma regularidade nesse espaço. Junto a elas, a revista rememora um padrão de beleza feminina, posto que os corpos expostos e sensuais das mulheres apresentam as mesmas características. Um dado muito interessante a ser apontado é que em análises de revistas estéticas destinadas às mulheres (ALVES; MACHADO, 2018) não houve nenhuma menção a uma necessidade ou finalidade sexual. Nesse sentido, está claro que o padrão de beleza da *Men's Health* recorta o memorável de uma masculinidade hegemônica, em que o homem precisa provar a sua masculinidade a partir de envolvimento sexual com mulheres “bonitas”.

Esse tipo de análise, à luz da Semântica do Acontecimento, mostrou de que modo os padrões estéticos estão cada vez mais crescentes em nossa sociedade por discursos que invertem valores saudáveis a fim de fortalecer o mercado da estética.

O discurso da saúde é de preocupação/interesse geral e indispensável à vida. Ao atrelar à estética, que é totalmente dispensável, a um discurso indispensável como o da saúde, observa-se um movimento de supervalorização de padrões de beleza, como sendo erroneamente essenciais à vida humana.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de uma iniciação científica desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Carolina de Paula Machado, com o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo 15/11421-2). Além dos agradecimentos a esta instituição, agradecemos ao Grupo de Pesquisa “Unidade de Estudos Históricos, Políticos e Sociais da Linguagem” (Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos) por toda a orientação, parceria e trabalhos desenvolvidos conjuntamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. P.; MACHADO, C. de P. A escravidão no corpo: a constituição de sentidos em publicidades estéticas. *In: DA SILVA, S. M. S.; MACHADO, C. de P. (org.). Os sentidos da Escravidão e outros temas: análises em Semântica do Acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 121-132.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade da linguagem. *In: BENVENISTE, É. Problemas de Linguística Geral*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1988. p. 284-293.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2015.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. (Traduzido de *Le dire et le dit*, 1984).
- GUIMARÃES, E. O que é Texto. *In: GUIMARÃES, E. Análise de Texto*. Campinas: Editora RG, 2011. p. 19-29.
- GUIMARÃES, E. *Texto e Argumentação*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- GUIMARÃES, E. Enunciação e Acontecimento. *In: GUIMARÃES, E. Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002. p. 11-31.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. Enunciação e História. *In: GUIMARÃES, E. (org.). História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 71-79.
- MUNIZ, E. Publicidade e Propaganda Origens Históricas. *Caderno Universitário, ULBRA*, n. 148, 2004. Disponível em: <http://eloamuniz.com.br/arquivos/1188171156.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes: 1997.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 [1969]. p. 61-162.

Discursos da sensibilidade humana à causa animal

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2911>

Manoel Sebastião Alves Filho¹

Resumo

Este artigo pretende apresentar desenvolvimentos preliminares de nosso doutorado, cuja proposta é a de analisar discursos da sensibilidade humana aos animais nos campos científico, jurídico e do terceiro setor, a fim de observar diferenças de constância e de intensidade na afirmação de que os animais são dotados de características como sensação, emoção, consciência e linguagem. Procuramos verificar a hipótese de que o reconhecimento da dor e da sensibilidade desses seres é mais constante e intenso do que o reconhecimento de suas capacidades cognitivas e linguísticas. Baseados na Análise do discurso derivada de M. Pêcheux e de M. Foucault, procuramos tecer algumas considerações acerca da sensibilidade humana aos animais no contemporâneo e realizar a análise de excertos de dois projetos de lei em defesa dos animais. Essas análises iniciais confirmam a nossa hipótese.

Palavras-chave: análise do discurso; história das sensibilidades; animais.

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

Discourses of the human sensitivity to the animal cause

Abstract

This article intends to present preliminary developments of our doctorate, whose proposal is to analyze discourses of the human sensitivity to the animals in the scientific, legal, and third sector fields, to observe differences of constancy and intensity in the statement that animals are endowed with characteristics such as sensation, emotion, consciousness, and language. We tried to verify the hypothesis that the recognition of pain and sensitivity of these beings is more constant and intense than the recognition of their cognitive and linguistic abilities. Based on the Discourse Analysis derived from M. Pêcheux and M. Foucault, we seek to make some considerations about human sensitivity to the animals in the contemporary world and to analyze excerpts from two bills in defense of animals. These initial analyzes confirm our hypothesis.

Keywords: discourse analysis; history of sensibilities; animals.

Introdução

Em nosso mestrado, dedicamo-nos ao estudo do funcionamento discursivo do agronegócio no Brasil, a fim de compreender dizeres desse exitoso setor de comércio de carnes e seus derivados em uma sociedade paradoxalmente mais sensível à causa animal. No intuito de formularmos uma resposta satisfatória a essa questão, procuramos, em um primeiro momento, discursos a respeito da relação entre seres humanos e animais na história. Mais precisamente, o nosso interesse incidiu nas passagens em que o primeiro outorgou ao segundo propriedades como sensibilidade, emoção, consciência e linguagem ou insensibilidade, apatia e ignorância, com o intuito de determinar o seu estatuto e o seu direito ou não à vida. Partimos de unidades discursivas conhecidas, como certos campos do saber, cronônimos, autores e obras, mas à procura da identificação de enunciados e discursos mais essenciais, cujas força e alcance fazem com que ultrapassem esses domínios de saber, passem de um a outro autor, se expandam e transponham as fronteiras do tempo e do espaço, das eras e dos lugares. Esse sobrevoo histórico nos permitiu constatar a existência de pelo menos três concepções: a de que os animais são dotados de propriedades positivas e, por isso, os humanos podem comê-los desde que realizem certas práticas reverenciais; a de que eles têm atributos positivos e, por essa razão, os homens não devem comê-los; e a de que eles têm qualidades negativas e, em vista disso, podemos matá-los sem cerimônias.

Essa primeira investida, caracterizada pelo sobrevoo histórico de que falamos, nos revelou algumas informações interessantes. Ao analisar mitos e ritos de sociedades ditas primordiais, bem como livros de mitólogos que comparam essas narrativas com

vestígios arqueológicos dos homens pré-históricos, constatamos a existência de pelo menos dois discursos. O primeiro enxerga certos animais como seres divinos, dotados de qualidades como consciência e linguagem, e com quem os homens constituíram um contrato baseado no seguinte termo: estes últimos apenas poderiam matar os primeiros e se alimentar de seus corpos se cumprissem certos rituais que garantiriam o retorno da alma animal para a natureza. O segundo, por sua vez, não mais enxerga os animais como descrito acima, mas na direção oposta: esses seres perdem o seu *status* divino, suas habilidades cognitivas e linguísticas, e são mortos sem a mesma reverência e cerimônia praticada pelos partidários da formação discursiva anterior.

A Antiguidade greco-latina também foi palco de dizeres e de ambivalências a esse respeito. Ao analisar livros de filósofos antigos, também encontramos pelo menos dois discursos contrastantes. O primeiro deles, encarnado, sobretudo, na figura de Pitágoras de Samos, enxerga os animais como seres dotados de alma, cuja deglutição pelos seres humanos está interdita. Essa posição é caudatária da doutrina da transmigração das almas, que prega que as almas vêm e vão deste mundo, assumindo diferentes formas a cada vez. Também prega o vegetarianismo e o cuidado com os animais, que podem ter almas antes humanas. O segundo, representado por Aristóteles, destitui essas criaturas de alma e de outras propriedades, em oposição ao animal racional, político e linguístico que é o homem cidadão ateniense.

A percepção personificada por Aristóteles perdurará pelo universo douto da Idade Média, e a imensa maioria dos teólogos católicos aliará ensinamentos bíblicos e aqueles legados pelos gentios gregos para manter rebaixado o estatuto dos animais e despojá-los de qualidades eufóricas. Mas ainda aqui essa posição, embora hegemônica, não é total e definitiva. Eclesiásticos como São Francisco pregaram o amor pelos animais, e mesmo outros, como Gregório de Nissa, que reconheceram neles características como a capacidade de sentir. A população camponesa também parecia nutrir ambivalências em relação aos animais, ora os considerando criaturas brutas, ora invocando suas antigas qualidades, como a de terem alma. É o que nos mostra documentos inquisitoriais acerca do Sabá: o depoimento de muitos camponeses assinala a sua crença no poder mágico de certas criaturas do reino animal, lembrando elementos dos mitos e ritos que analisamos e da filosofia de Pitágoras de Samos.

A modernidade também é palco de refluxos e recrudescimentos na sensibilidade humana aos animais. René Descartes leva às últimas consequências a percepção religiosa dos bichos, descrevendo-os como meros autômatos despojados de qualquer propriedade positiva. Não sentem dor, não têm emoção, não têm inteligência: são máquinas a serviço do homem. Entretanto, o desenvolvimento de pesquisas científicas na área natural, em especial, as concentradas em Charles Darwin, devolve aos animais características como sensibilidade, emoção e inteligência. A filosofia e as humanidades também originaram exemplos nessa direção: Jean-Jacques Rousseau também reconhece sensibilidade nos

animais, além de defender que os homens lhes devem algum respeito por compartilharem da mesma condição de ser sensível.

Em nosso tempo, encontramos, em muitos lugares, discursos da sensibilidade humana à causa animal, que serão objeto de nossa discussão na terceira seção deste nosso artigo. Para citarmos, na introdução, apenas um exemplo, a filosofia ética dispensou todo um campo ao que ela chama de “especismo” e a quem ela também chama de “seres não humanos”, atribuindo aos animais qualidades diversas como razões suficientes para que não os matemos e comamos. Essa sensibilidade, contudo, é contraposta pela existência da indústria agropecuária, cujo discurso produz sentidos que concebem as carnes e outros artigos de origem animal como mercadorias e alimentos, enquanto apaga outros dizeres que assinalam a condição animal desses produtos comercializados e o processo industrial pelo qual essas criaturas passam².

O primeiro olhar que dedicamos aos dizeres a respeito da sensibilidade humana à causa animal, apresentado de modo bastante sumário na página acima, nos mostrou sua abundância e relevância para o campo dos estudos discursivos, e sentimos a necessidade de melhor compreender a sua materialização em outras esferas da sociedade. Os campos científico, jurídico e do terceiro setor são fundamentais para o nosso propósito, uma vez que a constituição, a formulação e a circulação de discursos sobre o tema se processam ali de modo privilegiado. Este artigo pretende apresentar desenvolvimentos preliminares dessa nossa pesquisa, cuja proposta é a de analisar discursos da sensibilidade aos animais nesses três campos, a fim de observar diferenças de constância e de intensidade na afirmação de que eles são dotados de qualidades como sensação, emoção, consciência e linguagem. Procuramos verificar a hipótese de que o reconhecimento da dor e da sensibilidade desses seres é mais constante e intenso do que o reconhecimento de suas aptidões cognitivas e linguísticas.

Baseados na Análise do discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux e de Michel Foucault, procuramos, neste artigo, tecer algumas considerações acerca do nosso tema e realizar a análise de excertos de dois projetos de lei em defesa da causa animal. O material de análise compreende o projeto de lei da câmara 27/2018, de autoria do deputado federal Ricardo Izar, e o projeto de lei do senado nº 470, este último de autoria do senador Randolfe Rodrigues. Analisaremos o material mediante um método muito conhecido na Análise do discurso, a saber: a constituição de relações entre os enunciados de cada projeto, entre os dos dois projetos e entre eles e outros já-ditos do interdiscurso, focalizando os recursos linguísticos utilizados na formulação do texto do material. As análises desses dois projetos de lei confirmam a nossa hipótese de que o reconhecimento da dor e da capacidade sensitiva dos animais é mais constante e intenso do que o das outras duas aptidões.

² Para saber mais sobre esse assunto, ver: Alves Filho (2020) e Piovezani e Alves Filho (2021).

Fundamentação teórico-metodológica

Nossos pressupostos teóricos e procedimentos analíticos provêm da Análise do discurso de linha francesa derivada dos filósofos franceses Michel Pêcheux e Michel Foucault. Inicialmente, gostaríamos de apresentar uma concisa série de considerações sobre a noção de discurso em Foucault e sobre sua proposta de descrição arqueológica dos discursos, focalizando os postulados acerca do arquivo, da crítica do documento e das unidades discursivas. M. Foucault (1997) pensa os enunciados sob uma perspectiva que não é nem gramatical, nem lógica, mas histórica. Interessa-lhe investigar as condições de emergência dos discursos. Para ele, o discurso é a diferença entre tudo o que poderíamos dizer corretamente, segundo as regras da gramática e da lógica, e o que é efetivamente dito em uma determinada circunstância. Assim, o campo discursivo “é a lei dessa diferença” (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Na produção dos dizeres há dispersão e heterogeneidade, mas há também a regularidade de práticas que regem o que pode ser dito. Ao postular a existência de uma ordem do discurso, ele supõe que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 8-9). Por essa razão, sabemos que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 8-9). O discurso é marcado pela raridade, pois é “o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas (FOUCAULT, 1997, p. 31). Ante a condição rara do discurso, cabe responder à questão de como algo pôde ser dito e não outra coisa em seu lugar.

Em conjunção com essa diferença forjada e gerida pela história, entre potência e rarefação, ocorre outra, que consiste na separação, no que foi dito, entre os textos e os enunciados que serão mais ou menos conservados e os esquecidos com maior facilidade. A reflexão sobre o controle do dizer e de suas diferentes durações está bem sintetizada na definição que M. Foucault (2010) consagra à noção de arquivo, que consiste em um conjunto de preceitos que, em uma época e sociedade determinadas, estabelecem os limites da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e, finalmente, da apropriação. Na *Arqueologia do saber*, ele volta a definir o arquivo como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 1997, p. 149).

No que se refere à crítica do documento, Foucault (1997) a identifica como uma contribuição da historiografia do seu tempo. Durante séculos, a história tradicional procedeu de modo a ordenar, a linearizar, a dar sentido a uma massa de acontecimentos heterogêneos. Ela partia de descontinuidades, mas em busca de fios condutores que as reunissem e as explicassem. A Nova História, por sua vez, passou a investigar os fatos do

passado não mais olhando para cada micro acontecimento e procurando reuni-los todos em um conjunto para explicá-los, mas dedicando-se às lentas modificações históricas, às descontinuidades de longa duração. Por outro lado, a história das ideias, das ciências, da literatura e da filosofia deslocou a sua atenção das vastas unidades descritas como épocas ou séculos em busca de fenômenos de ruptura. Foucault (1997) dirá que estas duas últimas tendências inauguram outros modos de investigação histórica, outros modos de selecionar e organizar dados, de relacioná-los, não mais os inquirindo sobre se dizem a verdade, se nos dão pistas de uma linearidade oculta, mas trabalhando-os em seu próprio interior, em sua condição de acontecimentos singulares. Em uma palavra, esses movimentos passam a ver os documentos como monumentos.

Uma vez que a descrição arqueológica de Foucault (1997) consiste em analisar discursos, é preciso saber observar objetos empíricos e alcançar o objeto teórico. Textos e enunciados dispersos não são bem selecionados e inscritos em unidades discursivas com base em um suposto objeto comum. Também não são reunidos de modo satisfatório em grupos formados a partir do que foi dito sobre esse “mesmo” objeto em campos do saber previamente construídos ou ainda do que foi formulado pelos sujeitos que tematizaram esse objeto em enunciados. É o exame da ordem do discurso que nos permite melhor apreender as regularidades e as unidades do discurso. Em sua Arqueologia, Foucault (1997) defende que, para fazê-lo, é necessário suspender certos temas, noções e princípios que são geralmente mobilizados pelas ciências quando se tem de identificar e descrever a emergência histórica dos discursos. Esses temas, noções e princípios que devem ser suspensos são a “tradição” e a “influência”, o “desenvolvimento” e a “evolução”, a “mentalidade” e o “espírito da época”, “o livro” e “a obra”, e ainda a impossibilidade de “assinalar, na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 1997, p. 28) e o princípio “segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito” (FOUCAULT, 1997, p. 28). Todos eles cumprem o papel equivocado de reagrupar a dispersão de acontecimentos discursivos diversos, no interior dos quais emergem o que importa: distintos referenciais, diferentes modalidades enunciativas, distintos domínios associados e diferentes materialidades. Ao proceder dessa maneira a esse reagrupamento, apagam-se as diferenças enunciativas e as singularidades dos acontecimentos.

Após essas considerações sobre postulados teóricos de M. Foucault, voltamo-nos para o trabalho realizado por M. Pêcheux. Aliando ao Materialismo Histórico saberes da Linguística e da Psicanálise, o conceito de discurso no pensamento de Pêcheux (1990) não corresponde ao caráter universal da língua para todos os falantes de uma comunidade linguística nem tampouco à condição individual da fala para cada um desses falantes; caracteriza-se, antes, pela normatividade de uma prática, determinada pela luta de classes. Assim, entre a universalidade de uma língua e a singularidade individual da fala estaria localizado um “nível intermediário, o nível da *particularidade*, que define ‘contratos’ linguísticos de tal ou tal região do sistema” (PÊCHEUX, 1990, p. 74, grifos do autor). Envolvendo relações de força e sentido, uma vez que se inscreve nos

conflitos e contradições ideológicas e, ao mesmo tempo, nas remissões a outros dizeres, o discurso é concebido na AD proposta por ele e membros do seu grupo não como simples transmissão de informação, mas como “efeito de sentidos” entre interlocutores (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Com efeito, as relações de força materializam-se nas relações entre os dizeres de uma sociedade, por meio das ideologias. Estas também são concebidas em sua condição de “nível intermediário”, pois “cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se referem mais ou menos diretamente a ‘posições de classe’ em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 2011, p. 72-73, grifos do autor). O discurso é entendido como uma das principais formas de materialização das ideologias, tendo em vista o fato de que:

As formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* [...] a partir de uma dada posição numa dada conjuntura. (PÊCHEUX, 2011, p. 73, grifos do autor).

Desse modo, ao materializar as ideologias, que, por seu turno, já são materializações dos conflitos de classe, o discurso determina o dizer e produz os sentidos:

O ponto essencial aqui é que *não se trata somente da natureza das palavras, mas também e sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que essas construções determinam a significação que as palavras terão. [...] as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. [...] ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva para outra. (PÊCHEUX, 2011, p. 73, grifos do autor).

Em outro texto, Pêcheux falará do “caráter material do sentido” na abordagem discursiva oposto à “transparência da linguagem”, que faz crer nas evidências da significação (1997a, p. 160-161). Retomando a reflexão anterior, o filósofo afirma que:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Elas [...] recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (PÊCHEUX, 1997a, p. 160-161, grifos do autor).

O nosso material de análise compreende o projeto de lei da câmara 27/2018, de autoria do deputado federal Ricardo Izar, e o projeto de lei do senado nº 470, este último de autoria do senador Randolfe Rodrigues. Analisaremos o material mediante um método muito conhecido na Análise do discurso, a saber: a constituição de relações entre os enunciados de cada projeto, entre os dos dois projetos e entre eles e outros já-ditos do interdiscurso. Essas relações são feitas mediante a identificação e a montagem de cadeias parafrásticas, que se situam no interior das formações discursivas e que nos permitem depreendê-las. Serão ainda observadas as relações entre as distintas formações discursivas identificadas, que, por seu turno, estão articuladas a diferentes condições de produção do discurso e às posições de seus enunciadores. Pelo fato de as formações discursivas serem instâncias que determinam o que se diz e os modos de dizer, caracterizando-se como matrizes da produção do sentido, assim procedendo, será possível detectar, na dispersão dos discursos da sensibilidade humana à causa animal, as regularidades discursivas em que se materializam as relações de força e de sentido de nossa sociedade. Em suma, a polissemia constitutiva da linguagem é passível de ser interpretada a partir da detecção das parafrases construídas pelo discurso em suas diversas condições de produção; trata-se, pois, de tomar os textos como unidades que possibilitam ao analista ter acesso ao próprio discurso, percorrendo, como nos ensina a linguista brasileira Eni Orlandi (1998, p. 60), “a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto”.

No intuito de atingir nossos objetivos, buscaremos ainda, sempre em uma perspectiva discursiva e em consonância com a metodologia parafrástica, analisar os recursos linguísticos usados na formulação dos textos do nosso material, como as preferências lexicais e os encadeamentos sintáticos, as modalidades enunciativas e as formas remissivas que constituem o referente textual. O encontro entre a retomada de já-ditos do interdiscurso e a aplicação desses referidos recursos na FD dos enunciados dos textos avaliados incide na produção de determinados efeitos e na construção das imagens e das relações entre interlocutores³.

Discursos da sensibilidade humana à causa animal

Em 21 de outubro de 2015, uma juíza argentina emitiu uma decisão judicial inédita em seu país: ela reconheceu uma orangotanga de propriedade do zoológico de Buenos Aires como um “sujeito de direito”. Elena Liberatori, dirigente do Tribunal Contencioso, Administrativo e Tributário de número 4 da capital, deliberou uma disputa entre a Associação de Funcionários Públicos e Advogados pelos Direitos dos Animais e o Governo de Buenos Aires, responsável pelo parque. A primata, de nome Sandra, foi descrita pelos seus cuidadores como “solitária” e “cronicamente deprimida”, o que motivou o advogado Andrés Gil Domínguez, representante da associação, a mover uma

3 Para saber mais sobre AD, ver: Orlandi (2012), Possenti (2011), Gregolin (2014), Piovezani (2020), Alves Filho e Piovezani (2020), além de Pêcheux (1990, 1997a, 1997b, 2011).

ação judicial requerendo que ela deixasse de ser considerada uma “coisa” ou “objeto” para ser considerada uma “pessoa não humana” com direitos assegurados pela lei. O processo não produziu discussões somente no interior do judiciário, mas mobilizou diversos setores da sociedade. Para fundamentar a sua sentença, a juíza leu livros e conversou com juristas, sociólogos, etologistas, antropólogos e outros profissionais que pesquisam a vida animal. A polêmica reacendeu um intenso debate científico sobre a evolução darwiniana e os refluxos e recrudescimentos sobre as emoções nos animais, envolvendo especialistas de diversos países. Quando a possibilidade de enviá-la a algum parque ecológico estrangeiro foi cogitada, a magistrada reuniu uma equipe médica para aferir a sua saúde, condição para que ela fosse adotada. Enquanto a orangotanga realizava os exames, Liberatori não soltou a sua mão em nenhum momento. Para ela, cuja motivação jurídica é “defender inocentes, [...] não há nada mais inocente do que um animal” (GONZÁLEZ, 2019, p. 1). A despeito das tentativas do Ministério Público para reverter a decisão em tribunais de outras instâncias, Sandra foi aceita no Centro para Grandes Macacos da Flórida e será transportada pelo Estado argentino pelo preço de três milhões de pesos. Enquanto isso, o chefe do governo de Buenos Aires noticiou que o zoológico da cidade seria fechado para o público e transformado em um Ecoparque, autorizando o transporte dos demais animais para santuários e locais apropriados.

Não obstante sua presença constante e crescente atualmente, a sensibilidade dos seres humanos em relação aos animais não é exclusiva de nossa própria época e pode ser observada em outras ocasiões. Em *A origem da desigualdade entre os homens*, Jean-Jacques Rousseau (2019, p. 26) proclama que os deveres humanos “para com os outros não lhe são unicamente ditados pelas tardias lições da sabedoria”, mas também o são pelas qualidades que compartilham de acordo com a lei natural. A alteridade de que trata, todavia, não diz apenas respeito à espécie humana, mas compreende os animais. Estes, ainda que “desprovidos de luzes e de liberdade” (ROUSSEAU, 2019, p. 26), condição que os impossibilita de reconhecer essa lei, estão “ligados até certo ponto à nossa natureza pela sensibilidade de que são dotados” (ROUSSEAU, 2019, p. 26). Os animais:

Também devem participar do direito natural e que o homem está sujeito, em relação a eles, a certa espécie de deveres. [...] De fato, parece que, se sou obrigado a não fazer nenhum mal a meu semelhante, é menos porque ele é um ser racional, do que porque é um ser sensível, qualidade que, sendo comum ao animal e ao homem, deve ao menos dar a um o direito de não ser maltratado inutilmente pelo outro. (ROUSSEAU, 2019, p. 26).

Essa percepção, ainda que crescente, não foi total e imediatamente incorporada por todos. Em 1850, cem anos após a ilustre resposta do filósofo à questão levantada pela Academia de Dijon, o general Jacques-Philippe Delmas de Grammont discursa na Assembleia Nacional em benefício dos animais. O deputado, sensibilizado pelo destino dos cavalos de guerra e pelos abusos humanos perpetrados contra toda sorte de bichos

nas ruas de Paris, propõe um projeto de lei para punir todas as formas de violência contra eles, seja na via pública ou em casa. Diante de sua sugestão, seus pares não reagem de outra forma senão com risadas. A lei aprovada é muito menos vigorosa, criminalizando apenas o abuso público: uma decisão cujos efeitos protegem mais a sensibilidade dos espectadores do que a integridade dos animais agredidos. Os transgressores, aqueles que publicamente e indevidamente cometerem abusos contra animais domésticos, deverão ser punidos com o pagamento de uma multa de cinco a quinze francos e poderão ser presos de um a cinco dias (BARATAY, 2017).

Hoje, nós encontramos discursos da sensibilidade humana em relação aos animais com frequência. Eles estão presentes em publicidades do mercado de *pets*, cuja circulação não compreende apenas a televisão, mas *outdoors* em clínicas veterinárias e supermercados, além da distribuição de panfletos. A movimentação financeira do setor no país assinala a sua força sobre o brasileiro: terceiro maior do mundo, ele vem arrecadando uma média de vinte bilhões de reais por ano. Os animais domésticos, comumente cachorros e gatos, são retratados como seres sensíveis, emotivos, inteligentes, cuja saúde e bem-estar devem ser cultivados pelos seus donos através da compra de diversos produtos. Estes artigos, em resposta às necessidades cada vez mais exigentes dos animais, como uma alimentação equilibrada e nutritiva, banhos regulares com substâncias que não prejudiquem a pele e os pelos etc., são propagandeados como produzidos por profissionais excelentes, comprometidos com a pesquisa e trabalhando constantemente para proporcionar-lhes uma vida melhor.

A produção de programas que retratam a vida selvagem também obteve uma expansão sensível nas últimas décadas. O Globo Repórter, por exemplo, vem dedicando matérias a respeito dos animais silvestres em horário nobre há anos, seguindo a tendência de redes de televisão de outros países. A *British Broadcasting Corporation*, pioneira neste tipo de programação, acumula em seu acervo dezenas de séries dedicadas inteiramente à vida animal na natureza. Narradas pela voz memorável de um dos maiores naturalistas do mundo, David Attenborough, elas receberam diferentes prêmios pela sua qualidade e pela perspectiva inédita da fauna planetária, além de somarem recordes de audiência de uma população telespectadora cada vez mais sensível ao conteúdo transmitido. A última delas, *Planet Earth II*, recebeu três estatuetas da *British Academy of Film and Television Arts*, a instituição de maior prestígio no que diz respeito à produção televisiva. Nelas, os telespectadores acompanham o cotidiano dos animais, sua luta pela sobrevivência, sua relação conjugal, seu amor pelos filhotes, enquanto o narrador descreve suas sensações, emoções e os riscos a que estão sujeitos pela ação humana sobre o mundo. Espécies como pinguins e cisnes, cujos casais continuam juntos durante toda a vida, são filmadas como uma constatação de que os animais também possuem sentimentos anteriormente avaliados como exclusivos do homem.

Em desenhos e filmes dedicados às crianças, os animais são antropomorfizados e vivenciam as adversidades da vida como um ser humano. Eles possuem características

como sensibilidade, emoção, inteligência e linguagem. Os seus dramas envolvem situações de luto pela perda de parentes ou de aflição diante do desaparecimento de um filho ou de um amigo a quem se deve recuperar: longas como *Procurando Nemo* e *O Rei Leão*, este último relançado em *live-action*, são alguns exemplos. O discurso sobre a sensibilidade humana aos animais pode ser localizado até mesmo em adesivos afixados em automóveis, cuja diversidade de dizeres pode expressar amor a um animal, apoio a algum órgão de proteção dos mesmos ou advertência a outros motoristas para que tenham cuidado com eventuais bichos que cruzem as pistas desprevenidamente: encontramos enunciados como “Eu amo meu Border Collie”, “Eu apoio iniciativas de proteção animal” e “Mantenha distância: eu freio para animais”.

São os campos jurídico, científico e de organizações não governamentais que, porém, manifestam de forma mais sensível as disputas sociais acerca desse tema. Em âmbito internacional, duas declarações partidárias dos animais se destacam: a Declaração Universal dos Direitos dos Animais e a Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos. A primeira foi publicada pela ONU em parceria com ativistas e defensores da causa na década de setenta. O preâmbulo se destina a considerações a esse respeito: reconhece que todo animal possui direitos, confere responsabilidade aos seres humanos pelos crimes cometidos contra eles e institui deveres para resguardá-los de quaisquer formas de violência. Os artigos discutem as prerrogativas, condenando práticas desfavoráveis aos animais, como abandono, experimentos científicos, trabalho extenuante e apresentação em circos, além de reconhecerem a sua sensibilidade: embora não se contraponham ao comércio de alimentos, recomendam que o transporte e o abate animal sejam feitos sem provocar angústia, ansiedade ou dor (FELIPE, 2019).

Em 2012, na Francis Crick Memorial Conference on Consciousness in Human and non-Human Animals, no Churchill College, da Universidade de Cambridge, a Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos foi redigida e assinada por eminentes cientistas da área neural. Entre os presentes estava o renomado físico britânico Stephen Hawking. O texto descreve resultados de estudos de especialistas e conclui com o seguinte:

Nós declaramos o seguinte: a ausência de um neocórtex não parece impedir um organismo de experienciar estados afetivos. Evidências convergentes indicam que animais não humanos têm os substratos neuroanatômicos, neuroquímicos e neurofisiológicos de estados de consciência, juntamente com a capacidade de exibir comportamentos intencionais. Consequentemente, o peso da evidência indica que os humanos não são os únicos a possuir os substratos neurológicos que geram a consciência. Animais não humanos, incluindo todos os mamíferos

e pássaros e muitas outras criaturas, incluindo polvos, também possuem esses substratos neurológicos (LOW, 2012, p. 2, tradução nossa)⁴.

R. Dawkins (2018), célebre biólogo, em uma entrevista recente para o portal de notícias Big Think, discutiu a sensibilidade animal e se a crueldade que lhes é dispensada é uma nova forma de escravidão. Ele fundamenta os seus argumentos em biologia, em história e em ética: fala de nossa proximidade biológica com outros animais, nossas atitudes diante de outros períodos, como a escravização de seres humanos, e os nossos equívocos atuais em não reconhecer a dor dos animais, alimentando práticas que continuam a expô-los a situações de brutalidade e de morte. Efetivamente, a ciência abunda de dizeres e esse respeito. Naturalistas como Maturana e Varela (2001) discutem em seus livros sobre cognição humana e animal. Filósofos éticos como Singer (2010) e Felipe (2019) escrutinam o sofrimento imposto aos animais no interior das grandes indústrias do setor agropecuário.

As organizações não governamentais dedicadas à proteção animal também estão repletas desses discursos. Duas ONGs muito relevantes mundialmente são a *Mercy For Animals* e a *World Animal Protection*. A primeira dedica-se exclusivamente à preservação de animais explorados pela indústria agro. Seus ativistas produzem vídeos no interior de matadouros e expõem ao mundo o martírio a que são expostos os bichos destinados ao abate. Em seu *site*, somos informados de que a instituição existe para acabar com a maior causa de sofrimento no planeta: a exploração animal com fins alimentícios. Essas formas de produção alimentar, dizem eles, causam sofrimento ultrajante aos animais. Na aba “o problema”, ficamos a par das práticas industriais, que sujeitam animais a rotinas abusivas e lhes infligem dor e sofrimento. O *site* contém imagens de animais enjaulados que expressam sentimentos como medo.

A segunda possui uma extensão maior de atuação. Beneficiam-se de suas políticas de proteção animais de comunidades, de indústrias, selvagens e ainda aqueles vitimados por desastres, além de ela possuir um programa de educação global a respeito do tratamento que deve ser dispensado aos animais pelos seres humanos. Em seu *site*, somos informados de que os animais têm o direito de viverem livremente e sem dor. A maneira de cumprir esse desígnio, segundo a organização, é combater a crueldade e o sofrimento em todo o mundo. Ficamos a par, ainda, de sua atuação na redução de mortes de cachorros em Cali, na Colômbia, de seu apelo bem-sucedido aos países e às

4 No original: “We declare the following: The absence of a neocortex does not appear to preclude an organism from experiencing affective states. Convergent evidence indicates that non-human animals have the neuroanatomical, neurochemical, and neurophysiological substrates of conscious states along with the capacity to exhibit intentional behaviors. Consequently, the weight of evidence indicates that humans are not unique in possessing the neurological substrates that generate consciousness. Nonhuman animals, including all mammals and birds, and many other creatures, including octopuses, also possess these neurological substrates.”.

organizações internacionais para que valorizem a causa animal, de sua conscientização a respeito da importância do empenho individual dos seres humanos e da relevância dos animais para o bem-estar do todo o planeta⁵.

Finalmente, a legislação brasileira dispensou algumas alíneas para os animais e para a sua proteção. A Constituição Federal de 88, em seu artigo de número 225, em que legisla a respeito do meio ambiente, prescreve que incube ao poder público o dever de proteger a flora e a fauna, e veda, na forma da lei, “as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais à crueldade” (BRASIL, 1988, p. 131). A lei ambiental de número 9.605 sancionada em 12 de fevereiro de 1998 interdita “praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos” (BRASIL, 1998, p. 1), além de realizar “experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos e científicos [...] se existirem recursos alternativos”. (BRASIL, 1998, p. 1). A pena para quem infringir a medida é a detenção de três meses a um ano, assim como o pagamento de multa a ser estabelecida pela justiça.

Em resposta à morte por espancamento de um cão nas dependências de uma rede de supermercados em dezembro de 2018, o senado federal aprovou um projeto de lei de autoria do senador Randolfe Rodrigues que aumenta a pena para os crimes de maus-tratos a animais em até quatro anos de detenção mais multa. Outro projeto, proposto pelo deputado Ricardo Izar, chegou a ser acrescentado ao primeiro, mas depois foi separado e enviado para a Comissão do Meio Ambiente. Este, em tramitação, acrescenta dispositivo à Lei de número 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a natureza jurídica dos animais não humanos. O projeto: “determina que os animais não humanos possuem natureza jurídica *sui generis* e são sujeitos de direitos despersonalizados, dos quais devem gozar e obter tutela jurisdicional em caso de violação, vedado o seu tratamento como coisa” (BRASIL, 2013, p. 2).

Em nossa dissertação, conforme dissemos na introdução, estudamos discursos do agronegócio brasileiro, a fim de compreender o sucesso comercial e a receita bilionária desse setor econômico em uma sociedade paradoxalmente mais sensível à causa animal. O discurso da sensibilidade humana aos animais é a outra face desse paradoxo, face que nos propomos a estudar agora. Embora haja a constatação de que esse sentimento é mais forte em nossos dias do que em qualquer outra época, ele é um fenômeno contemporâneo cuja complexidade não foi devidamente analisada. É simplificadora a afirmação de que somos mais sensíveis sem uma pesquisa aprofundada do assunto. Ela não responde diversas questões. A distinção que se faz entre os animais, por exemplo. A sensibilidade não é a mesma para animais domésticos ou selvagens: a sociedade tende a proteger os

5 Para saber mais sobre as duas instituições, ver: <https://mercyforanimals.org/> e <https://www.worldanimalprotection.org/>.

primeiros, enquanto provoca o desaparecimento da flora e da fauna naturais, ainda que as ambiguidades que a constituem nos permitam encontrar cachorros abandonados e políticas públicas de proteção à onça pintada e outros seres vivos da mata brasileira. Entre estes últimos, há mais compaixão e mobilização de recursos pelos que estão ameaçados de extinção: um caso de preservação bem-sucedido sob um alto custo é o do panda gigante e outro em andamento é o do urso polar. Os campos industrial e econômico não possuem o mesmo grau de identificação a esse respeito do que o do terceiro setor: o estudo de discursos do agronegócio nos revelou o modo como os produtos e o lucro financeiro são evidenciados em detrimento do processo, apesar de a sua consolidação implicar a matança sistemática de bilhões de animais. Enfim, ela não é a mesma quando se trata de afirmar que eles possuem sensibilidade, emoção, consciência, linguagem etc. A análise desses discursos permitirá mais bem compreender as relações estabelecidas entre animais e seres humanos no mundo contemporâneo.

Projetos de lei em defesa dos animais

Com vistas a ilustrar nosso procedimento metodológico, efetuamos um breve exercício analítico a partir do art. 2 do projeto de lei da câmara 27/2018, de autoria do deputado federal R. Izar. Eis o excerto do documento:

Art. 2º Constituem objetivos fundamentais desta Lei: I – afirmação dos direitos dos animais não humanos e sua proteção; II – construção de uma sociedade mais consciente e solidária; III – reconhecimento de que os animais não humanos possuem natureza biológica e emocional e são seres sencientes, passíveis de sofrimento. (BRASIL, 2013, p. 2).

Ao associarmos o polissêmico inciso “reconhecimento de que os animais não humanos possuem natureza biológica e emocional e são seres sencientes, passíveis de sofrimento” aos demais enunciados dessa sequência discursiva, às suas condições de produção e à posição de seu enunciador, constatamos sua condição de “forma-material” proveniente de um discurso no qual o reconhecimento de certas características dos animais e a afirmação dos seus direitos se contrapõem à sua inexistência ou à sua existência parcial e insuficiente na sociedade brasileira contemporânea. O projeto de lei se relaciona e tem seu sentido influenciado por discursos que lhe são contrários, que negam que os animais possuem essas propriedades e que dão ensejo a práticas de violência contra eles. Essa ambivalência atravessa todo o corpo social: os casos de crueldade contra os animais são abundantes, embora estejam acompanhados de denúncias e de uma midiaticização crescente e constante. Recentemente, o assassinato do cachorro Manchinha por um segurança da rede de supermercados Carrefour produziu ampla repercussão na mídia e indignação de parte dos cidadãos, com respostas como boicote à rede e manifestações no estabelecimento.

As unidades lexicais “reconhecimento” e “afirmação”, esta última seguida da nominalização definida “dos direitos”, ainda concorrem para a produção de um efeito de que as qualidades referidas são inerentes aos bichos, cabendo ao homem apenas identificá-las e garanti-las. A primeira é proveniente do discurso científico, de seus métodos e técnicas, que produzem esses dizeres. As ciências naturais têm sido categóricas na afirmação de que os animais são seres sensíveis. Ela está ligada a propriedades de natureza ética e legal que também se deve afirmar. Ambos os incisos indicam uma constatação e uma necessidade: é preciso enxergar o que já está lá. Já o pré-construído “dos animais” produz, por sua vez, um efeito de evidência, de generalização e, com isso, o apagamento de diferenças que fazem com que sejamos mais sensíveis diante de alguns bichos e menos em relação a outros. Conforme mencionamos na seção anterior, não expressamos a mesma sensibilidade nem dispomos do mesmo esforço na proteção de animais domésticos e selvagens, de animais ameaçados ou não de extinção etc. Também não somos invariáveis quando se trata de comê-los, de utilizá-los na execução de trabalhos fatigantes, de assistir-lhes em espetáculos circenses, de vê-los sofrer ou morrer em situações como vaquejadas, touradas etc.

Os dois incisos analisados acima estão relacionados à “construção de uma sociedade mais consciente e solidária”. Esse enunciado materializa uma posição que alia justiça social e direitos dos animais, indicando que o processo de consciência e solidariedade coletiva ainda não atingiu resultados satisfatórios. O advérbio de intensidade “mais” assinala a obrigação de incluir ali os bichos. A polissemia dos adjetivos “consciente” e “solidário” também permite que identifiquemos outros sentidos. Há aqueles que são caudatários de uma posição em que a justiça social é exclusiva aos humanos, em especial, aos desfavorecidos, desprovidos de capital econômico. Entre eles, uns são favoráveis ao auxílio irrestrito dos que não têm como se manter, outros apenas de alguns; uns acham que isso deve ser feito via políticas públicas de estado, outros da iniciativa privada; uns acham que isso deve ser feito independentemente da situação, outros sob certas condições. Ao voltarmos a nossa atenção novamente ao inciso de número três, constatamos que o reconhecimento de que os animais possuem certas qualidades também elimina outras. Eles são dotados de emoção, sensibilidade e “senciência”, mas não de linguagem. Mesmo o emprego de termos favoráveis produz esse efeito. Senciente é aquele que sente, que percebe pelos sentidos, que recebe impressões, propriedade que está abaixo da consciência, do raciocínio, da razão. Isso pode significar mais um motivo de reconhecimento da fragilidade dos animais diante dos homens ou a confirmação de sua inferioridade e menor importância social.

Os sentidos produzidos nesse excerto se alinham bastante bem àqueles construídos em outros textos do domínio jurídico que visam a proteger os animais, porque derivam do mesmo discurso. O senador R. Rodrigues, em seu próprio projeto de lei a favor da ampliação da pena de maus-tratos a animais, também se refere ao caráter sensível destes últimos. Na conclusão da justificativa, diz: “Desse modo, pretendemos aprimorar a proteção ao meio ambiente e aos animais contra as práticas abusivas que infligem dor

e sofrimento absolutamente desnecessário à vida de seres indefesos que, quando bem-cuidados, só nos rendem afeto, carinho e alegrias” (BRASIL, 2018, p. 4).

Ao relacionarmos os excertos entre si, encontramos semelhanças que evidenciam a sua vinculação. Por exemplo, o sintagma “que infligem dor e sofrimento” indica que os animais são seres sensíveis, como o faz o terceiro inciso do art. 2 do projeto de lei de R. Izar, quando declara que eles “possuem natureza biológica e emocional e são seres sencientes, passíveis de sofrimento”. Entretanto, a despeito dessa correspondência, também identificamos diferenças entre eles. Enquanto o primeiro procura reconhecer e afirmar qualidades dos animais que são pouco ou de nenhuma forma reconhecidas e afirmadas, o segundo pretende “aprimorar” a sua proteção, o que sugere que já existem políticas a esse respeito na sociedade. Este último ainda inclui e dá evidência ao meio ambiente, preferência manifesta através da disposição sintática da formulação: ele precede animais, como um todo de onde derivam as partes. Finalmente, o cuidado com estes últimos está associado à produção de emoções humanas: eles “nos rendem afeto, carinho e alegrias”. Há ainda muito a considerar, como as especificidades dos campos e dos gêneros discursivos. No caso das leis, o uso de verbos no infinitivo ou de substantivos que derivam deles; a objetividade e o caráter prescritivo, que restringem a possibilidade de outros dizeres; a pertença predominante ou exclusiva de unidades discursivas no interior do campo e aqueles que transcendem fronteiras etc. Em síntese, são esses os caminhos que pretendemos percorrer na análise dos textos em que se materializam a sensibilidade humana aos animais.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos desenvolvimentos preliminares de nossa pesquisa de doutorado, cuja proposta é a de analisar discursos da sensibilidade humana à causa animal nos campos científico, jurídico e do terceiro setor, a fim de observar diferenças de constância e de intensidade na afirmação de que os animais são dotados de propriedades como sensação, emoção, consciência e linguagem. Inicialmente, apresentamos de modo sumário alguns discursos sobre a relação entre homens e animais na história, mostrando diversas percepções acerca destes últimos. Após algumas considerações de ordem teórica e metodológica, apontamos a circulação de discursos da sensibilidade aos animais na sociedade contemporânea, em especial, no interior das instituições científica, jurídica e não governamental, assim como o que dizem e a maneira como esses enunciados são formulados. Finalmente, analisamos excertos de dois projetos de lei em defesa da causa animal. Em nossos dados, os animais são descritos como seres de direitos, dotados de características como sensação e emoção. Essa caracterização, entretanto, não implica o reconhecimento da condição pensante e até mesmo linguística dos animais. Também não equilibra a relação desigual entre as espécies, embora contribua para a diminuição desse desequilíbrio existente na sociedade.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP [Processo nº 2019/17099-6] pelo financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

ALVES FILHO, M. S.; PIOVEZANI, C. Homem, animal, indústria: uma análise de discursos publicitários do agronegócio brasileiro. In: SOARES, T. B. *et al.* (org.). *Mídia, Linguagem e Sociedade: espaços, corpos e vozes na atualização da resistência*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 73-98.

BARATAY, É. S'émouvoir des animaux. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G (org.). *Histoire des Émotions*. v. 3: de la fin du XIXe siècle à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 2017. p. 165-181.

BRASIL. *Projeto de lei do senado nº 470, de 2018*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://legis.senado.gov.br/sdleg-getter/documento?dm=7892475&ts=1559279463950&disposition=inline>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. *Projeto de lei da câmara nº 27, de 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1198509&filename=PL-6799-2013. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998*. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

DAWKINS, R. Is animal cruelty the new slavery? *Big Think*, 01 de set. de 2018. Disponível em: <https://bigthink.com/videos/richard-dawkins-is-animal-cruelty-the-new-slavery>. Acesso em: 28 set. 2020.

FELIPE, S. *Ética e experimentação animal*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

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

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

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GONZÁLEZ, E. Sandra, a orangotango que se transformou em "pessoa". *El país*, 22 jun. de 2019. Seção Ciência. Disponível em: <https://bit.ly/2SRw7Y8>. Acesso em: 28 set. 2020.

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

LOW, P. The Cambridge Declaration on Consciousness. *Francis Crick Memorial Conference*. Cambridge, Reino Unido: 2012. Disponível em: <http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>. Acesso em 28 set. 2020.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

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

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

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


PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 61-161.

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

PIOVEZANI, C.; ALVES FILHO, M. S. As relações entre animais e humanos: uma breve arqueologia de discursos. *Revista Moara/Estudos Linguísticos*, v. 57, n. 2, p. 162-180, jan./jul. 2021.



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

ROUSSEAU, J. J. *A origem da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SINGER, P. *Libertação Animal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Michaelis: um olhar sobre quatro dicionários escolares bilíngues

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3067>

Fábio Henrique de Carvalho Bertonha¹
Claudia Zavaglia²

Resumo

Neste artigo, comparamos algumas palavras-entrada, no que diz respeito a seus equivalentes tradutórios, em quatro dicionários escolares bilíngues impressos (português-francês/espanhol/inglês/italiano) produzidos pelo grupo Michaelis. Com base em Humblé (2005), Bevilacqua (2006), Schmitz (2008), Rios e Xatara (2009) e seus preceitos para a Lexicografia Bilíngue (LB), objetiva-se avaliar a descrição dessas lexias a fim de contrastá-las, analisá-las e verificar as informações constantes de suas microestruturas em relação a contextualizações e equivalências, para a produção e compreensão dos consulentes. Resulta que esses repertórios lexicográficos parecem ser melhores do que muitas vezes se pressupunha, embora seja provável uma tendência para a não existência de uma política de padronização por cada equipe de lexicógrafos na feitura dos verbetes.

Palavras-chave: Lexicografia; dicionários bilíngues; equivalência.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; fabio.bertonha@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0770-4302>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; claudia.zavaglia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0250-7019>

Michaelis: a view on four bilingual school dictionaries

Abstract

In this paper, we compared several entries, in their translation equivalents in four printed bilingual school dictionaries produced by the Michaelis group: Portuguese-French (2009), Portuguese-Spanish (2008), Portuguese-English (2009), and Portuguese-Italian (2009). Based on Humblé (2005), Bevilacqua (2006), Schmitz (2008), Rios and Xatara (2009) for treating Bilingual Lexicography (BL), we intend to evaluate the description of these lexemes to contrast them, verifying whether or not they are shown in contexts, if they contribute to users' comprehension, both for production and understanding. The results show that all four dictionaries are better than is often expected, although some decisions do not seem to reveal a standardization policy firmly established by each team of lexicographers.

Keywords: Lexicography; bilingual dictionaries; equivalence.

Introdução

Levando-se em consideração uma propensa igualdade de significado, a equivalência semântica envolve o confronto lexical, pois, nos dicionários, é preciso estabelecer uma fixidez semântica para que se tenha um ponto de partida. Dito isso, neste artigo, pretendemos comparar os equivalentes tradutórios de quatro obras lexicográficas bilíngues impressas na direção português-espanhol/francês/inglês/italiano, e vice-versa, a fim de (i) verificar sua existência nas línguas em questão, (ii) analisar sua descrição e (iii) analisar se há uma padronização nessas obras – realizadas por diferentes equipes lexicográficas – visto que pertencem a um mesmo grupo editorial. Um dos aspectos que causa incômodo aos consulentes de obras bilíngues é encontrar acepções isoladas, quer dizer, sem contextos ou exemplificações, dificultando seu entendimento.

Ao trabalharmos com línguas estrangeiras, não nos é facultado negligenciar a equivalência, pois, frente a sua existência – estado *sine qua non* para se constituir uma obra bilíngue –, é um ponto que suscita discussões, cuja inserção defendemos que deva ser feita nesse tipo de dicionário. Logo, interessa-nos realizar apontamentos acerca da equivalência nesses dicionários bilíngues – doravante DBs – a fim de contribuir para sua feitura.

Percursos teóricos

Conforme Guerra (2003) aponta, a Lexicografia Plurilíngue foi a predecessora da Lexicografia monolíngue. No entanto, em pleno século XXI, o que se observa é que a Lexicografia plurilíngue não se desenvolveu tanto quanto a monolíngue, visto que os mais recentes dicionários bilíngues em circulação nas mais diversas línguas continuam

apresentando várias lacunas em sua elaboração, levando o usuário dessas obras dicionarísticas a se defrontar com imprecisões semânticas, hiatos linguísticos e poucas descrições nos verbetes.

Como descrição de características de um dicionário bilíngue, tem-se um tamanho variado, além de uma baixa listagem de lexias repertoriadas, bem como a superficialidade na apresentação de equivalências em duas línguas (SCHMITZ, 1998). A prática do uso da equivalência sinonímica é largamente empregada, já que se pressupõe que uma lexia possa ser definida e entendida a partir de um sinônimo na língua-alvo, prescindindo-se de explicações definitórias. Ainda convém destacar que DBs tendem a não contemplar contextos de uso em que as unidades lexicográficas estariam presentes.

Segundo Rios e Xatara (2009, p. 159), os lexicógrafos, ao elaborarem suas obras dicionarísticas bilíngues,

[...] não visam apagar diferenças interlinguísticas interculturais, embora visem transpor as barreiras que impediriam o diálogo intercultural, acreditando na possibilidade de resgatar o maior número possível de elementos constituintes dos significados das unidades lexicais de línguas diferentes.

A respeito dos usuários de DBs, leigos ou profissionais, como os tradutores, seria muito profícuo, para otimizar o tempo de busca e sua qualidade, se os DBs fossem representativos a ponto de espelhar substancialmente as informações linguísticas necessárias sobre o arcabouço léxico do sistema linguístico o qual se propõe a descrever.

Evidencia-se, portanto, que existe uma problemática sobre a equivalência de itens lexicais nos dicionários, e, desse modo, é preciso nos questionarmos se as unidades dicionarizadas são, de fato, equivalentes, visto que, conforme afirma Molina García (2006), os correspondentes tradutórios possuem papel fundamental na Lexicografia Bilíngue. Nesse sentido, a verificação que ora se pretende justifica-se.

Equivalência: sob olhares lexicográficos

Em se tratando de equivalência em Lexicografia Bilíngue (LB), Tondji-Simen (1997, p. 365) define-a como “a relação que põe em contato de sinonímia denominações de línguas diferentes, que representam a mesma noção. Geralmente, quando tratamos duas denominações como equivalentes, subentende-se que elas são intercambiáveis”³. Logo, a

3 No original: “la relation qui met en rapport de synonymie des dénominations des langues différentes représentant la même notion. Généralement, quand on traite deux dénominations d'équivalentes, on sousentend qu'elles sont interchangeables.”

equivalência ocorre pela relação determinada entre unidades lexicográficas de sistemas linguísticos diferentes que promovem uma intersecção contextual entre os significados.

Embora versem sobre as unidades lexicais de dois sistemas linguísticos, destacamos, segundo Bevilacqua (2006), que os DBs possuem traços peculiares próprios a esse gênero textual, ressaltando que o conceito de equivalência é papel central para a Lexicografia Bilíngue.

Ao se verificar um uso generalizado entre lexicógrafos para o termo – equivalência –, Werner (1982) alerta-nos para a determinação dos limites de sua extensão, assim como para as restrições inerentes a esses DBs, dada a impossibilidade de serem previstas a totalidade de traduções para uma unidade lexical, além de não se conseguir descrever as semelhanças e divergências existentes entre as línguas. Segundo esse autor,

[...] as denominações de uma língua, com frequência, não têm equivalência exata em outra língua, isto é, uma denominação em uma língua corresponde a várias em outra. A diferente distribuição de nomes em distintas línguas provém, entre outros, do fato de que se baseiam em diferentes maneiras de estruturar a experiência da realidade ou ainda de que não existe uma base objetiva para a distribuição das denominações em uma língua. (WERNER, 1982, p. 30).⁴

Por outro lado, é importante mencionar que os DBs estão sujeitos a variadas críticas, principalmente concernentes ao reduzido volume de equivalentes que apresentam em suas microestruturas; entretanto, deve-se levar em consideração que “a elaboração de todo o dicionário é parte de uma prática social de uma determinada comunidade interpretativa” (SCHMITZ, 2008, p. 19), fato esse que será determinante na recolha e escolha das unidades equivalentes.

Para Humblé (2005, p. 236),

[...] a grandíssima maioria das traduções num dicionário são, portanto, necessariamente traduções palavra-por-palavra, porque o sentido preciso só pode ser dado pelo texto, que está em posse do usuário e não pode ser imaginado adequadamente pelo lexicógrafo. Assim sendo, a tradução num dicionário é muitas vezes uma tentativa do lexicógrafo de imaginar de que maneira uma

4 No original: “Las denominaciones de una lengua a menudo no tienen equivalencia exacta en otra lengua, o que a una denominación en una lengua le corresponden varias en otra. La diferente distribución de nombres en las distintas lenguas proviene, entre otros, del hecho de que se basan en distintas maneras de estructurar la experiencia de la realidad, de que no existe una base objetiva para la distribución de las denominaciones en una lengua”.

tradução sentido-por-sentido poderia acontecer. Daí o uso de sinônimos que acompanham a tradução, ou de 'rubricas' (labels) que traduzem, de uma maneira relativamente deficiente, a imaginação do lexicógrafo.

No entanto, é preciso elucidar que essas apreciações referentes à equivalência, aqui trazidas à baila, voltam-se para os pesquisadores interessados em LB com o intuito de colaborar para um melhor tratamento das lexias inseridas como equivalentes tradutórios nas microestruturas junto aos dicionários, quer dizer, um apurado acabamento em sua estrutura e descrição, visto que o dicionário configura, para si, uma própria designação, isto é, "uma significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real" (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

De acordo com Zavaglia (2016, p. 84), convém à Lexicografia Bilíngue "procurar dirimir as barreiras interlinguísticas, sendo considerado 'equivalente' um item lexical que contenha a maior quantidade possível de traços semânticos em comum com a unidade lexical de outra língua".

Para pensarmos nessa questão de equivalência lexical, é necessário discutir seus diferentes graus de similitude ou distanciamento ao equipararmos os conteúdos semânticos de itens lexicais de duas ou mais línguas, pois, conforme sustentado por Kromann (1991), três são suas relações básicas de aproximação entre os itens lexicais, a saber: (i) a equivalência total que contempla todos os traços semânticos; (ii) a equivalência parcial que é quando há um compartilhamento semântico incompleto e (iii) a equivalência zero, quer dizer, quando um item lexical possui carga semântica diferente nas línguas envolvidas e faz parte exclusivamente de uma comunidade linguística específica. A seguir, comentaremos cada uma dessas relações.

Equivalência total

Nesse grau de equivalência, o nível de congruência é tão elevado ao ponto de contemplar todos os traços semânticos de uma unidade lexical a outra. Segundo Adamska-Salaciak (2010), em meio aos DBs, a equivalência consiste na relação de paridade entre valores funcionais, semânticos e pragmáticos de duas ou mais lexias. Entretanto, a Lexicografia Bilíngue trata de equivalentes fixos imprecisos (ATKINS; RUNDELL, 2008; ADAMSKA-SALACIAK, 2010) visto que, em sua microestrutura, os DBs elencam possíveis correspondentes linguísticos que possam equivaler a determinados sentidos incorporados pela palavra-entrada em contextos discursivos semelhantes. A esse respeito, Atkins e Rundell (2008, p. 468, tradução nossa⁵) afirmam que

5 No original: "The relationships [...] are between a lexical unit (a word or MWE [multi-word expression] in one of its 47 senses) in the SL, and a lexical unit in the TL. It's a waste of time to try to plot out all the panoply of relationships between one SL lemma and all its possible TL equivalents, and vice versa. Translations of SL headwords are offered within an LU, that is, they are translations of the headword in a single sense".

[...] as relações [...] são estabelecidas entre uma unidade lexical (simples ou complexa em um de seus sentidos), na Língua Fonte (LF), e uma unidade lexical na Língua Alvo (LA). É perda de tempo tentar traçar todas as possibilidades de relações entre um lema na LF e seus possíveis equivalentes na LA e vice-versa. As traduções das entradas da LF são oferecidas dentro dos limites de uma unidade lexical, o que significa que são traduções da entrada em um sentido único.

Continuando sob a perspectiva de Adamska-Salaciak (2010), destaca-se a incansável busca pela equivalência total, perfeita, a qual, na verdade, raramente se constata em obras dicionarísticas (DUVAL, 2008), dado ser raro que um dicionário bilíngue consiga fornecer ao seu consulente toda uma gama exaustiva de possibilidades de equivalentes verificáveis nas mais variadas contextualizações.

Indiscutivelmente, a convicção atribuída ao se encontrar uma possível equivalência total serve apenas para reforçar a ideia de que o dicionário bilíngue é um repositório de unidades léxicas estanques nos variados pares de línguas. Consequentemente, essa visão dos DBs contribui para a baixa inovação no mercado dessas obras lexicográficas, uma vez que carecem de mais descrições linguísticas e semântico-pragmáticas em suas microestruturas.

Ao selecionarmos aleatoriamente algumas unidades lexicográficas, podemos notar que, talvez, haja uma tendência para se acreditar em uma equivalência total quando o consulente se depara com uma forma escrita em língua estrangeira idêntica ao significante do seu próprio sistema linguístico, levando-o a aceitar como verdadeiro e fiel também seu significado, visto que detecta a semelhança entre sistemas linguísticos distintos como autêntica e real, conforme se vê no Quadro 1, excetuando-se a língua inglesa:

Quadro 1. Comparação entre os significantes de quatro palavras-entrada

Português	Espanhol	Francês	Italiano	Inglês
decreto	decreto	décret	decreto	decree
mão	mano	main	mano	hand
vir	venir	venir	venire	come
viúvo	viudo	veuf	vedovo	widower

Fonte: DBs do *corpus*

Notoriamente, no Quadro 1, a unidade lexical 'decreto' evidencia uma semelhança na forma entre seus equivalentes, além de os quatro equivalentes possuírem os mesmos traços semânticos de "ordem de autoridade superior" e "resolução emanada de uma

instituição a ser seguida por um grupo” da palavra-fonte. Em se tratando da questão semântica, esse grau de equivalência total nem sempre mantém semelhança entre os significantes das línguas, como no caso do lema ‘viúvo’. Nota-se, no Quadro 1, que as unidades lexicográficas em português e em espanhol são semelhantes, enquanto que a francesa, a italiana e, ainda mais distante, a inglesa, apresentam seus significantes não similares, embora possuam os mesmos traços semânticos: “ser masculino” e “caracterizador de um indivíduo cujo cônjuge faleceu, não se casando novamente”. Em Faria (1955, p. 975), encontramos a seguinte origem de ‘viúvo’:

Do latim *viduus, a, um*. I. Sentido próprio: 1) privado de, que tem falta de, despojado (Hor. O. 1, 10, 11). II. Sentido particular: 2) Viúvo, viúva (Plaut. St. 2). 3) Que não tem mulher, separado do marido ou do amante, que não tem marido, solteira (T. Lív. 1, 46, 7). III. Sentido figurado: 4) que não é casada, ligada a (Hor. O. 4, 5, 30). Obs.: constrói-se com ablativo acompanhado de *ab*; com ablativo sem preposição; com gen.; absolutamente. (FARIA, 1955, p. 975).

Ao investigarmos sua etimologia, descobrimos que, nas línguas espanhola (RAE, 2021, *on-line*) e francesa (LE NOUVEAU PETIT ROBERT, 2009), os respectivos equivalentes para ‘viúvo’ têm sua origem do latim *viduus*, no italiano, *vedovo*, proveniente de *viduum*, enquanto, em inglês, origina-se de *widewe*, do chamado *Old English* (OXFORD, 2015), a partir de uma raiz indo-europeia que significa ‘estar vazio’; compara-se, em significado, ao sânscrito *vidh* (‘ser destituído’), ao latim *viduus* (‘despojado’, ‘enviuvado’) e ao grego *ēitheos* (homem não casado). Por fim, em português, apontamos a origem etimológica de ‘viúvo’ do latim *viduum*, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPo, 2021, *on-line*).

Sob a perspectiva de Molina García (2006), é importante não perder de vista que “um equivalente que possa realmente ser chamado como tal [equivalente total]⁶ será pois um elemento da língua-alvo que demonstre correspondência semântico-funcional com um elemento da língua-fonte, adequando-se ao contexto correspondente de uma forma exata”.⁷

Equivalência parcial

A pretensa equivalência total pode ser repensada, rapidamente, pela pouca ou nenhuma semelhança, tanto na forma quanto no conteúdo. Desse modo, é produtor de tratarmos de um grau de equivalência parcial em que itens lexicais envolvidos possuem um

6 Inclusão nossa.

7 No original: “Un equivalente que pueda realmente ser llamado como tal será, pues, un elemento de la lengua meta que muestre una correspondencia semántica-funcional con un elemento de la lengua origen y que se adecue al contexto correspondiente de una forma exacta.”.

compartilhamento semântico não total. Segundo Haensch *et al.* (1982), entre as dificuldades para se buscar a correspondência interlinguística, podemos destacar a polissemia presente no item lexical da língua de partida ou mesmo a mudança de categoria gramatical na língua-alvo, conforme exemplos no Quadro 2.

Quadro 2. Comparação entre os significantes de quatro palavras-entrada

Português	Espanhol	Francês	Italiano	Inglês
fechado	cerrado	fermé	chiuso	close(d)
gato	gato	chat	gatto	cat
perigo	peligro	danger	pericolo	danger
trabalho	trabajo	travail	lavoro	work

Fonte: DBs do *corpus*

Os equivalentes acima propostos foram encontrados nas respectivas microestruturas dos DBs do *corpus*, de acordo com o mesmo traço semântico que os conecta; contudo, notem que a polissemia se faz presente e pode gerar dúvidas para a escolha do consulente, conforme podemos observar no Quadro 3:

Quadro 3. Equivalentes de *fechado*, a partir da direção pt-es/fr/it/in, extraídos dos dicionários em pauta

FECHADO	
Espanhol	<i>adj</i> 1 Cerrado, hermético: <i>é importante fechar as portas e janelas antes de sair de casa / es importante cerrar las puertas y ventanas antes de salir de casa.</i> 2 <i>fig</i> Introverso, discreto, reservado: <i>Miguel é um homem muito fechado, não conversa com ninguém / Miguel es un hombre muy reservado, no conversa con nadie.</i>
Francês	<i>adj</i> 1 fermé, impénétrable, hermétique: <i>ela é muito fechada / elle est très fermée.</i> 2 insensible. fechado para inventário fermé pour inventaire.
Italiano	<i>adj</i> 1 chiuso. 2 <i>fig</i> sornione, taciturno, cupo. 3 inclemente (tempo). hermeticamente fechado stagno. vogal fechada <i>Gram</i> vocale stretta.
Inglês	<i>sm</i> <i>Bras</i> dense thicket or wood. <i>adj</i> 1 close(d), shut, enclosed, shut in, locked, unopened. 2 secluded, hidden. 3 narrow, confined. 4 reserved, close-mouthed, stand-offish, self-contained. 5 strict, rigorous. 6 overcast (weather). 7 bushy. a portas fechadas in private. circuito fechado closed circuit. curva fechada sharp bend. ele é um homem fechado he is a reticent man. não fechado unclosed. noite fechada dark night. signal/farol fechado Tráfego red light. ter alguma coisa fechada na mão <i>fig</i> to have something at one's command. ter o corpo fechado to be immune to physical dangers by means of amulets.

Fonte: DBs do *corpus*

Cumprido à Lexicografia Bilíngue tentar superar os obstáculos interlinguísticos, considerando “equivalente” aquela unidade lexical que possua o maior volume de traços semânticos comuns a uma lexia de outro sistema linguístico, conforme sugerido no Quadro 2.

Schmitz (1998, p. 162) afirma que o dicionário bilíngue “conduz a uma superficialidade na apresentação das equivalências nas duas línguas”. Na verdade, nos DBs tradicionais, predominam itens lexicais sinonímicos da palavra-entrada, pois se infere que a lexia de uma língua de partida possa ser definida por um equivalente na língua-alvo, dispensando-se definições elucidativas ou paráfrases explanatórias. Para exemplificar, analisemos, a seguir, como a entrada ‘cinza’ se apresenta nos quatro DBs de nosso *corpus*.

Na direção francês-português, notamos uma tendência a uma equivalência total, mas que não se realiza ao apresentar duas lexias equivalentes que podem possuir diferentes traços semânticos: ‘cinza’ e ‘pardo’ para as quais serão necessárias novas pesquisas para descobrir o uso de uma e de outra. De fato, *gris* caracteriza um aspecto constitutivo ou essencial de alguém ou de algo, tendo uma ligação direta com a cor, tais como, *un costume gris* (“um terno cinza”) – cor intermediária entre o branco e o preto – ou, ao se tratar do tempo atmosférico, *temps gris* (“tempo nublado/cinza”). Vale destacar que, em português, segundo Zavaglia, Xatara e Parreira da Silva (2010, p. 113), a lexia ‘cinza’ ao ser utilizada como substantivo no plural “deriva de algo concreto, as cinzas, que em francês se diz *cedres*”, quer dizer, o consultante precisa estar atento a essa outra correspondência tradutória e não se deixar iludir pela pluralização de *gris* (no masculino plural, mantém-se *gris*). Vejamos:

Quadro 4. Equivalentes em francês para *cinza*

PT-FR ⁸	FR-PT ⁹
cinza <i>sm+adj gris.</i>	gris <i>adj+n cinza, pardo.</i>

Fonte: DB francês.

Concernente à lexia *cinza* e seus equivalentes em espanhol e italiano, observemos os Quadros 5 e 6 que seguem:

8 Direção português-francês.

9 Direção francês-português.

Quadro 5. Equivalentes em espanhol para *cinza*

PT-ES ¹⁰	ES-PT ¹¹
cinza <i>sm</i> Ceniza. <i>adj m + f sing + pl</i> Gris, ceniciento, grisáceo	ceniza <i>sm</i> Cinza: <i>no dejes caer la ceniza del cigarrillo en el piso</i> / não deixe a cinza do cigarro cair no chão.
	gris <i>adj 1</i> Cinza (cor). 2 Triste, apagado. 3 Nublado.
	ceniciento <i>adj</i> Cinzento: <i>el cielo está ceniciento hoy</i> / o céu está cinzento hoje.
	grisáceo <i>adj 1</i> Cinzento. 2 Acinzentado, cinza

Fonte: DB espanhol

Quadro 6. Equivalentes em italiano para *cinza*

PT-IT ¹²	IT-PT ¹³
cinza <i>sm</i> grigio. <i>Adj</i> grigio, cenerino, cinereo.	Grigio <i>sm</i> cinza, a cor cinza. Agg 1 cinza. 2 grisalho: <i>capelli grigi</i> / cabelos grisalhos. 3 <i>fig</i> triste, monótono, melancólico. 4 insosso, sem graça: <i>persona grigia</i> / pessoa insossa.
	Cenerino <i>agg</i> cinzento, cinza, acinzentado.
	Cinereo <i>agg 1</i> cinzento, cinza. 2 cadavérico, pálido, lívido.

Fonte: DB italiano

Assim como a obra voltada ao espanhol, também aquela italiana tenta oferecer algum tipo de (semi)contextualização em algumas de suas acepções; entretanto, no DB espanhol, vemos um contexto de uso para ambas as categorias de substantivo e de adjetivo; já em italiano, somente para este último caracterizador.

Além disso, comparativamente, constatamos uma elevada equivalência entre as cores 'cinza' (português) e *gris* (espanhol), bem como suas nuances, pois, como aponta Simão (2010, p. 113), "por possuírem identidades semânticas e etimológicas, tratamos

10 Direção português-espanhol.

11 Direção espanhol-português.

12 Direção português-italiano.

13 Direção italiano-português.

essas cores como correspondentes tradutórias indiferentemente, dada a cristalização linguística ocorrida nos universos culturais dos dois países”. Essa autora ainda nos lembra que o cinza associa-se ao corpo policial franquista – regime que perdurou de 1936 a 1975, na Espanha – conhecido como *los grises*, cujo fato histórico não é mencionado na microestrutura desse DB e poderia ser de interesse aos consulentes.

Ainda que de forma simples, é importante destacar que os DBs espanhol e italiano tentam, ora com frases-modelo, ora com sintagmas (semi)contextualizados, exemplificar os usos das palavras-entrada em suas microestruturas, o que pode ser considerado um ponto positivo para a Lexicografia Bilíngue. Nota-se, ademais, que, no italiano, há uma regularidade em oferecer os equivalentes e suas nuances, sendo que a homologia com o português se mostra total, em alguns casos, como aponta Zavaglia (2010, p. 86), por exemplo, “quando se trata do embranquecimento de cabelos pretos ou castanhos: **capelli cenere**/cabelos acinzentados ou **capelli grigi**/cabelos grisalhos”, diferentemente do espanhol e do francês que não destacam tais particularidades em suas microestruturas.

Passemos à descrição da lexia ‘cinza’ e seus equivalentes no DB inglês, a partir do Quadro 7:

Quadro 7. Equivalentes em inglês para *cinza*

PT-IN ¹⁴	IN-PT ¹⁵	
cinza <i>sf</i> 1 ash(es), ember, cinder. 2 cinzas <i>p</i> /mortal remains, dust. 3 <i>fig</i> annihilation, destruction. 4 bereavement, mourning, grief. 5 humiliation. <i>sm</i> gray (the colour) <i>adj m+f</i> 6 ash-coloured, gray cinza vulcânica volcanic ash. coberto de cinza ashy. cor de cinza ash gray. embaixo da cinza há brasa (proverb) under the dead ashes still smothers a fire, still waters run deep. quarta-feira de cinzas Ash Wednesday. recipiente de cinza ash can. reduzir a cinzas to turn to dust and ashes.	gray <i>n</i> = grey.	grey <i>n</i> cor cinza, cor parda, roupa de cor cinza. <i>vt+vi</i> 1 tornar de cor cinza, ficar cinzento. 2 envelhecer (população). <i>adj</i> 1 cinzento, gris, pardo. 2 grisalho. 3 velho. 4 escuro, triste. 5 <i>fig</i> maduro, experimentado the grey mare is the better horse é a mulher que manda em casa.

Fonte: DB inglês

Embora não se verifiquem definições na microestrutura das entradas no DB inglês, constata-se uma abundância de equivalentes para ‘cinza’, além das várias acepções oferecidas. Além disso, constam ainda expressões quotidianas, nas duas direções, que contribuem para a expansão do conhecimento cultural dos consulentes.

¹⁴ Direção português-inglês.

¹⁵ Direção inglês-português.

A lexia *gray* é empregada predominantemente no inglês britânico e sua entrada no dicionário analisado faz uma remissão direta à entrada *grey*, muito provavelmente devido a isso. Entretanto, essa informação não está disponível na microestrutura do verbete para o consulente. Há equivalentes que remetem ao céu cheio de nuvens, à coloração dos cabelos ou ainda a uma variação de humor; porém, essas informações não estão descritas na microestrutura, na direção inglês-português, cabendo ao usuário descobrir seus usos.

Verifica-se a ausência de explanações definitórias nos quatro DBs analisados e a presença de sinônimos para substituí-las, prática tradicional da Lexicografia Bilíngue. Segundo Roberts (1996, p. 194, tradução nossa¹⁶), “o argumento contra a inclusão de definições, mesmo para a palavra-entrada, sempre foi aquele de que os equivalentes as substituem”. Com efeito, prescindindo-se da definição da entrada, a qual contribuiria para o entendimento semântico do consulente, os equivalentes podem, então, ser entendidos como uma forma de paráfrase que é considerada, na classificação de Biderman (1993), como definição sinonímica.

Nota-se uma convenção, entre os DBs, para se utilizar esse tipo de definição, ou seja, a sinonímica, a partir dos equivalentes apresentados nas acepções do verbete, com objetivo de se livrar da redundância. Haensch *et al.* (1982, p. 521) afirmavam que, reconhecendo-se a ausência de equivalentes na língua de chegada, o DB precisaria oferecer, em substituição, um recurso verbal que pudesse exprimir um conceito com o menor número de palavras. Como exemplificação, podemos considerar a lexia *unconventional* (do inglês) que possui ‘não convencional’ como sua correspondência tradutória em português.

Em nossas comparações, podemos constatar que as línguas francesa e inglesa são aquelas que mais se distanciam do português, enquanto o italiano e o espanhol são as que mais se aproximam. Além disso, é verificável a aproximação entre os pares português e espanhol, bem como francês e italiano, como se observa no Quadro 8:

Quadro 8. Aproximações e distanciamentos lexicais

Português	Espanhol	Italiano	Francês	Inglês
alegria	alegría	allegria	joie	joy
bigode	bigote	baffi	moustache	moustache
cerveja	cerveza	birra	bière	beer
sapatos	zapatos	scarpe	souliers	shoes
comer	comer	mangiare	manger	eat

Fonte: DBs do *corpus*

16 No original: “l’argument contre l’inclusion des définitions, même pour le mot-vedette, a toujours été que les équivalents les remplacent”.

Como se percebe, a relação entre os equivalentes é muito complexa, sendo que as semelhanças e as divergências lexicais nessas cinco línguas se apresentam tanto em relação ao significante (forma) quanto ao significado (conteúdo).

Passemos, a seguir, a refletir sobre a inexistência de equivalência.

Equivalência zero

Szende (*apud* BÉJOINT; TROIRON, 1996, p. 113) defende que todas as línguas possuem 'vãos', pois, "em uma perspectiva contrastiva, há lacunas cada vez que um signo da língua de partida não encontra equivalente na língua de chegada"¹⁷. Para esse autor, a problemática relativa à equivalência pode estar presente em dois planos (do real ou da língua), e ainda reflete: "O real existe ou não na cultura dos locutores? A palavra que o designa existe ou não na língua dos locutores?"¹⁸.

Assim como já apontado por Szende (*apud* BÉJOINT; TROIRON, 1996, p. 112), em *Lexicografia Bilíngue*, é necessário considerar que na realidade extralinguística as gradações são imperceptíveis, quer dizer, a diferença entre unidades alternativas no eixo paradigmático inseridas em um contexto sem limites determinados apenas se mostram possíveis por meio da língua, sendo que essas oposições só evidenciam "redes de significação organizadas de diferentes maneiras pelo mundo experimentado"¹⁹; por isso, em variadas circunstâncias, duas línguas não se entrecruzam em uma mesma realidade extralinguística.

Na verdade, havendo mais de uma língua envolvida, "é indiscutível que os sistemas linguísticos, a cultura e a visão de mundo na nomeação da realidade diverjam" (XATARA, 1998, p. 4). No que concerne essa perspectiva, Rey-Debove (1998) explica que, em um dicionário bilíngue, estão estabelecidas relações entre signos de línguas diferentes, não se verificando, nesse tipo de obra dicionarística, uma preocupação com o extralinguístico, visto que no percurso de um signo linguístico a outro (de línguas diferentes), tende-se a preservar o mesmo conteúdo semântico, embora não haja sinonímia perfeita entre sistemas linguísticos diferentes.

17 No original: "Dans une perspective contrastive il y a lacune chaque fois qu'un signe de la langue de départ ne trouve pas d'équivalent dans la langue d'arrivée."

18 No original: "Le réel existe-t-il ou non dans la culture des locuteurs? Le mot qui le désigne existe-t-il ou non dans la langue des locuteurs?"

19 No original: "Des réseaux de signification qu'organise de différentes manières le monde expérimenté."

Segundo Blanco (1997, p. 133), como consulentes de DBs, não vamos apenas em busca da “equivalência de uma palavra, mas também da capacidade de compreender (decodificação), de produzir (codificação) ou mesmo de traduzir formas que pertencem a um determinado discurso”²⁰. Ao mesmo tempo, muitos usuários, de modo ingênuo, acreditam que “a tradução é sempre possível e que existe necessariamente uma equivalência”²¹ (SZENDE *apud* BÉJOINT; TROIRON, 1996, p. 119), somando-se à pressuposição de que o principal papel dessas obras bilíngues seja propor equivalência a todas unidades lexicais nas línguas envolvidas. Todavia, a LB evidencia que só é possível ocorrer equivalência a partir da perspectiva da Semântica Lexical.

Zgusta (1971, p. 325) propõe que

[...] uma explicação do significado da unidade lexical da língua-fonte deve ser sempre dada, sem importar como o lexicógrafo tenta preencher o vazio onomasiológico na língua-alvo a não ser que se espere que o usuário tenha um bom conhecimento da língua-fonte ou faça uso frequente de outro dicionário, particularmente, de um dicionário monolíngue (DM) da língua-fonte.²²

Podemos observar a inexistência de equivalência nas lexias do Quadro 9 que segue:

Quadro 9. Equivalência zero, a partir da direção pt-es/fr/it/in, extraídos dos dicionários em pauta

Língua	Palavras-entrada	Definições
Espanhol	banasto	sm cesto de vime redondo. (p. 44)
Francês	viveur	nm homem que leva uma vida de prazeres, pessoa que só pensa em se divertir. (p. 342)
Italiano	damigiana	sf garrafão de vinho com revestimento externo de palha. (p. 105)
Inglês	doughnut	n rosquinha de massa frita geralmente recheada com geleia ou creme. (p. 95)

Fonte: DBs do *corpus*

20 No original: “l’équivalence ‘d’un mot dans une autre langue’, mais pour mener à bien des tâches de décodage (compréhension), d’encodage (production) ou de traduction de formes appartenant à un discours.”

21 No original: “la traduction est toujours possible et une équivalence existe nécessairement.”

22 No original: “an explanation of the meaning of the source-language lexical unit is Always to be given, irrespective of how the lexicographer tries to fill the onomasiological gap in the target language unless the user is expected to have a good knowledge of the source-language or to make frequent use of another dictionary, especially of a monolingual dictionary of the source-language”.

Como se nota, as entradas em língua estrangeira não possuem um equivalente direto em português, o que leva o lexicógrafo a lançar mão de paráfrases definitórias em detrimento a sinônimos em casos de equivalência zero.

Analisemos a seguir a palavra-entrada 'saudade' na nomenclatura dos dicionários em questão na direção pt-es/fr/it/in no Quadro 10:

Quadro 10. Aproximações e distanciamentos lexicais dos equivalentes para 'saudade', a partir da direção pt-es/fr/it/in, extraídos dos dicionários em pauta

SAUDADE	
Espanhol	<i>sf</i> Añoranza, nostalgia. matar saudades matar la morriña. ter saudades extrañar / añorar / echar de menos.
Italiano	<i>sf</i> rimpianto. saudade da terra natal / da pátria nostalgia, male di paese.
Francês	<i>sf</i> manque, regret. saudade da terra natal (ou da pátria) nostalgie, mal du pays.
Inglês	<i>sf</i> 1 longing: <i>estou cada vez com mais saudade de você</i> / I miss you more and more every day: <i>tenho muita saudade dele</i> / I miss him very much. 2 homesickness, nostalgia. ter saudade da sua terra ou pátria to be homesick.

Fonte: DBs do corpus

Em dicionários monolíngues (DMs), as definições dos equivalentes sugeridos no Quadro 10 levam-nos às seguintes constatações: (i) no *Diccionario da Real Academia Española*, *añoranza* é definida por "acción de añorar", cuja circularidade presente no dicionário leva-nos a buscar pela entrada *añorar*, traduzido literalmente como "ter saudades", que apresenta a definição²³ "lembrar com pesar a ausência, privação ou perda de alguém ou algo muito querido"; (ii) no *Vocabolario Treccani*, *rimpianto* (que quer dizer remorso, arrependimento e, com sentido figurado, 'saudade') está descrito como "lembança nostálgica e pesarosa de pessoas ou coisas perdidas, ou de oportunidades perdidas"²⁴; (iii) no *Dictionnaire Le Petit Robert*, *manque* (ou seja, falta, saudade, privação, arrependimento, pesar) é uma palavra-entrada definida como "ato de faltar, ausência ou grave insuficiência de uma coisa necessária"²⁵ e (iv) por fim, no *Oxford English Dictionary*, o primeiro equivalente *longing* (desejo, ânsia, saudade), é definido como "um forte sentimento de querer algo/alguém"²⁶. Dito isso e diante dos equivalentes propostos para 'saudade', constatamos a inexistência, nas quatro línguas estrangeiras, de uma unidade lexicográfica que possa cumprir uma função de equivalente de tradução de seu conceito

23 No original: "recordar con pena la ausencia, privación o perdida de alguien o algo muy querido".

24 No original: "ricordo nostalgico e dolente di persone o cose perdute, o di occasioni mancate".

25 No original: "fait de manquer, absence ou grave insuffisance d'une chose nécessaire".

26 No original: "a strong feeling of wanting something/somebody".

na língua portuguesa, variante brasileira. É comum que sua conceituação ocorra por meio de paráfrases explanatórias, por locuções que têm o mesmo valor, por exemplo: 'ter saudades', 'sentir saudades' ou por sintagmas que se aproximam de uma suposta equivalência, tais como: 'privação de algo', 'perda de alguém', 'lembrança nostálgica'. No português do Brasil, 'saudade' é um sentimento forte, geralmente atravessado por dor, desespero e por certo peso no coração. Seguramente, o próprio esforço para defini-la pode gerar percalços linguísticos a serem superados pelo tradutor em sua produção textual, obrigando-o a fazer escolhas pautado no maior volume de traços semânticos entre as lexias, os sintagmas, as locuções, dependendo do contexto. Desse modo, nos DBs, a partir do momento em que dois sistemas linguísticos diferentes entram em contato e em choque, a algumas palavras-entrada a equivalência zero é proposta, visto a ausência de concretude linguística na língua-alvo. Certo está que essa lacuna é realizada não por fatos linguísticos apenas, mas principalmente por fatos históricos, sociais, pragmáticos não compartilhados entre duas diferentes visões e vivências de mundo.

A opção por lematizar estrangeirismos, quer dizer, inserir lexias de línguas estrangeiras na nomenclatura do dicionário, passa por um certo purismo recorrente no século XX o qual, no final da década de 1990, motivou até mesmo políticos a tentarem propor a proibição de seu uso em território brasileiro, cujo êxito não foi alcançado. No entanto, a não ocorrência mais ampla de reflexões teóricas acerca da utilização de estrangeirismos contribui para que haja certa hesitação por parte dos lexicógrafos pela sua inserção em dicionários. Esse antigo fenômeno ganha, em pleno século XXI, novas dimensões globais estimulando essa importação lexical.

Não apenas no Brasil, mas também em outros países, a adoção de estrangeirismos para aludir a realidades ainda ausentes em suas línguas maternas não deveria ser evitada. A inevitável interconexão linguística mundial é um fator motivador de expansão lexical que contribui para o desenvolvimento entre as sociedades; logo, as línguas são influenciadas por palavras estrangeiras, em maior ou menor grau e a depender de seu posicionamento planetário. Concernente aos dicionários, a Lexicografia não poderia e não deveria deixar de considerar o ritmo de entrada das lexias estrangeiras no léxico nacional de uma língua em circulação entre os falantes, inserindo-as em suas nomenclaturas.

Ao analisarmos as definições dadas em língua estrangeira para 'saudade', verificamos que nenhuma delas contempla a totalidade de seu conteúdo semântico. Nesse sentido, uma possibilidade que desponta é aquela de se incluírem os próprios estrangeirismos como equivalentes de suas entradas na definição seguida de uma explanação conceitual, visto que são unidades lexicais em uso na língua estrangeira, conforme se constata em dicionários disponibilizados *on-line*, que se mantêm sob atualização regular. Desse modo, o verbete da entrada 'saudade' em um dicionário bilíngue português-italiano poderia ser assim descrito:

saudade s.f. *saudade* [estrangeirismo português] – sentimento di nostalgia, rimpianto, malinconia che si ha per qualcuno o qualcosa che porta a un sentimento di solitudine e a un desiderio di raggiungere qualcosa o qualcuno perso o non raggiunto: *Io credo che oggi l'uso della parola **saudade** sia ormai inflazionato, banalizzandone il significato, un po' come la parola amore, fino a diventare un vero e proprio simbolo della cultura portoghese e brasiliana, come la samba, come il carnevale* (Fonte: KA²⁷).

À guisa de conclusão

Com nossas reflexões, pretendemos apontar para a questão da equivalência, sua presença e ausência, a partir de um olhar sobre quatro DBs pertencentes a um mesmo grupo editorial.

Longe de ser um trabalho exaustivo, constatamos que se faz necessária uma padronização na descrição e definição de unidades lexicais em dicionários bilíngues para que seja possível otimizar a busca realizada pelo público-alvo na obra de referência, bem como estimular uma melhor adequação na inserção de informações semântico-pragmáticas, além de contribuir para uma melhor compreensão das lexias, em contextos variados de uso.

Verificamos que os três graus de equivalência se apresentam nas quatro obras bilíngues, conforme análise e comparações entre os equivalentes tradutórios percorridas neste texto, sendo que há casos em que os equivalentes figuram isolados e descontextualizados, causando certa dificuldade em sua compreensão.

Sobre os tipos de equivalência, como consulentes, notamos certa inclinação para se confiar em uma pretensa equivalência total, principalmente, quando se nota uma origem comum entre as lexias. No entanto, para que ocorra essa equidade linguística, é preciso haver coincidência nos traços semânticos. Por meio das lexias escolhidas aleatoriamente e trazidas à análise, de fato, verificamos que a grande maioria dos equivalentes dicionarizados compartilham parcialmente desses traços, sobretudo pela polissemia frequente na língua de partida, que pode suscitar dúvidas durante as escolhas feitas pelos consulentes, mas que a Lexicografia Bilíngue procura sanar por meio de equivalentes que ofereçam a maior intersecção semântica possível ou pela lematização de estrangeirismos (ao descreverem sua definição conceitual). Por outro lado, a não existência de equivalentes precisa ser tomada como uma oportunidade para que seja trazida a definição conceitual para o interior do verbete via inserção de estrangeirismos na nomenclatura do dicionário.

27 A sigla KA é utilizada para indicar que o contexto de uso se encontra no *site kalamon – Condividiamo culture*. Disponível em: <http://www.kalamon.it/2020/04/05/1947/>. Acesso em: 01 maio 2021.

Entrar em contato com línguas diferentes abrange diversos aspectos, sobretudo os culturais, os quais resultam em uma influência recíproca que, posteriormente irá contribuir para o desenvolvimento de obras lexicográficas mais completas. Ao se empenharem em uma eficiência na elaboração de obras bilíngues, os lexicógrafos não podem negligenciar a presença de estrangeirismos em seus dicionários. Como vimos, 'saudade' em português brasileiro não tem a mesma carga semântica que os equivalentes tradutórios *añoranza*, *rimpianto*, *manque* e *longing* (primeiras lexias oferecidas aos consulentes). Além disso, com o decorrer do tempo e pelo seu uso mais constante, os estrangeirismos dicionarizados poderão apresentar coincidência de sentidos que, de certo modo, fortalecerão o despontar da equivalência desejada. Por conseguinte, acreditamos que deva haver a dicionarização de estrangeirismos em DBs, seja como palavra-entrada, seja como equivalente de uma língua estrangeira, quando em uso corrente no universo linguístico daquele país.

Por fim, por meio desta amostragem, constatamos que nas direções es/fr/it-pt há um favorecimento aos consulentes brasileiros pelo fato de que existe mais informação descritiva nas microestruturas (mais acepções, mais exemplos contextualizados), favorecendo não só a compreensão, mas também a produção textual desses indivíduos quando realizam buscas pelo sentido da lexia estrangeira; assim, em três de nossos quatro dicionários, há uma descrição maior e mais detalhada a fim de contribuir para o entendimento da língua estrangeira (espanhol, francês e italiano) para o português, enquanto a direção pt-in se mostra com maior volume de descrição em seus verbetes, evidenciando-se a direção mais produtiva. Além disso, apesar de serem obras de uma mesma editora, ainda seria preciso primar por um diálogo maior entre suas equipes de lexicógrafos e/ou pelo direcionamento a partir de um manual fornecido pela editora, uma vez que não há uma padronização nos produtos finais, levando-se em consideração o falante (nativo e não nativo), a finalidade do dicionário (produção ou recepção) e também o tipo de dicionário bilíngue (língua geral ou especializada), visto que é necessário ter como princípio basilar o uso real da língua.

Referências

ADAMSKA-SALACIAK, A. Examining Equivalence. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v. 23, n. 4, p. 387-409, 2010.

ATKINS, B. T. S.; RUNDELL, M. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. New York: Oxford University Press, 2008.

AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. *MICHAELIS: Dicionário Escolar Francês*. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

BÉJOINT, H.; TROIRON, P. (org.). *Les dictionnaires bilingues*. Louvain: Duculot, 1996.

BEVILACQUA, C. R. Lexicografia bilíngue: aspectos teóricos e reflexões sobre os dicionários bilíngues português-espanhol e espanhol-português. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 107-138.

BIDERMAN, M. T. C. A definição lexicográfica. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 10, p. 23-43, 1993.

BLANCO, X. Lexicographie bilingue (français-espagnol) et traduction: l'exemple. *Meta*, v. 42, n. 2, p. 133-141, jun./1997.

DUVAL, A. Equivalence in bilingual dictionaries. In: FONTENELLE, T. (ed.). *Practical Lexicography: A Reader*. New York: Oxford University Press, 2008. p. 273-282.

FARIA, E. (org.). *Dicionário Escolar Latino-Português*. Ministério da Educação e Cultura. Departamento nacional de educação: Rio de Janeiro, 1955.

GUERRA, A. M. M. *Lexicografía española*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2003.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

HAENSCH, G. *El problema de las equivalencias léxicas*. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*. Madrid: Editorial Gredos, 1982. p. 518-524.

HUMBLÉ, P. O estudo da tradução e os dicionários. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 44, n. 2, p. 233-246, 2005.

KROMANN, H.-P.; RIIBER, T.; ROSBACH, P. Principles of bilingual theory. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGANG, E. H.; ZGUSTA, L. (ed.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires, Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / An International Encyclopedia of Lexicography / Enciclopédie internationale de lexicographie*, v. 3, p. 2711-2728, 1991.

MICHAELIS. *Dicionário Escolar Espanhol*. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MICHAELIS *Dicionário Escolar Inglês*. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MOLINA GARCÍA, D. La equivalencia. In: GARCÍA, D. M. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, 2006. p. 65-84.

POLITO, A. G. *MICHAELIS: Dicionário Escolar Italiano*. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

OALD. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

OALD. OXFORD ENGLISH DICTIONARY. *Oxford learner's dictionaries*. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>. Acesso em: 10 out. 2020.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. *Sítio Web de la Real Academia Española de la Lengua*. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 10 out. 2020.

REY-DEBOVE, J. *La linguistique du signe: une approche sémiotique du langage*. Paris: Armand Colin, 1998.

RIOS, T. H. C.; XATARA, C. M. O conceito de equivalência em Lexicografia Bilíngue e Teoria da Tradução. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 23, p. 149-168, 2009.

ROBERT, P. *Le Nouveau Petit Robert*. Dictionnaire de la langue française, sous la direction de Marianne Durand, version numérique du Petit Robert. Paris: Le Robert Casa Editrice, 2009.

ROBERT, P. *Le Petit Robert*. Disponível em: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/depaysement>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROBERTS, R. P. Le traitement des collocations et des expressions idiomatiques dans les dictionnaires bilingues. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996. cap. 10.

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 159-168.

SCHMITZ, J. R. Reflexões sobre dicionários bilíngues inglês-português decorridos 23 anos. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SIMÃO, A. K. G. *Xeretando a linguagem em Espanhol*. Barueri: Disal Editora-Bantim, Canato e Guazzelli Editora Ltda, 2010.

TONDJI-SIMEN, R. Lexicomatique, compréhension et extension. *Meta*, v. 42, n. 2, p. 364-373, jun./1997.

TONDJI-SIMEN, R. Reflexões sobre dicionários bilíngues inglês-português decorridos 23 anos. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

TRECCANI. *Vocabolario della lingua italiana*. Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/culaccino/>. Acesso em: 10 out. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPO)*. Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa (NEHiLP). São Paulo, 2013. Versão 2.1. Disponível em: <https://www.delpo.prp.usp.br/>. Acesso em: 02 maio 2021.

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.

WERNER, R. Léxico y teoría general del lenguaje. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 21-94.

ZAVAGLIA, C. A equivalência na Lexicografia Bilíngue. In: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. (org.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 79-95.

ZAVAGLIA, C. *Xeretando a linguagem em italiano*. Barueri: Disal Editora-Bantim, Canato e Guazzelli Editora Ltda, 2010.

ZAVAGLIA, A.; XATARA, C.; PARREIRA DA SILVA, M. C. *Xeretando a linguagem em francês*. Barueri: Disal Editora-Bantim, Canato e Guazzelli Editora Ltda, 2010.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Mouton: Paris, 1971.

ZINGARELLI, N. *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 2013.

A emergência do subesquema [V_que] na rede dos conectores condicionais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3038>

Camila Gabriele da Cruz Clemente¹

Resumo

O objetivo principal é descrever os processos de mudança que levaram à emergência do subesquema [V_que] na rede dos conectores condicionais no português. Os dados foram coletados do *Corpus do Português*, disponível em www.corpusdoportugues.org, e do *BIT-Prohpor*, disponível em <https://www.prohpor.org/bit-banco-pb>, datados nos séculos XVIII a XX. A base teórica deste trabalho vincula-se aos modelos baseados no uso, sobretudo, a Traugott e Trousdale (2013) e pelos estudos acerca da condicionalidade de Dancygier (1998) e Oliveira (2019a, 2019b). A princípio, embora o subesquema [V_que] apresente baixa produtividade, observa-se que a cada século ela aumenta, conforme mostram os dados coletados. Como resultado, observou-se que esse subesquema emerge na rede dos conectores condicionais da língua portuguesa com o surgimento das microconstruções “supondo que”, por processo de construcionalização, a partir da mudança do verbo “supor” para a forma gerúndio “supondo” + a conjunção “que”, e de “dado que” e “posto que”, por mudanças construcionais, uma vez que essas microconstruções apresentavam, antes do século XIX, apenas significado causal.

Palavras-chave: construcionalização; mudança construcional; condicionalidade.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; camila.clemente@estudante.ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-0709-6888>

The emergence of the subschema [V_que] in the conditional connectors network

Abstract

This paper describes the change processes that led to the emergence of the subschema [V_que] as a conditional connector in Portuguese. Data were collected from *Corpus do Português*, on www.corpusdoportugues.org, and from *BIT-Prohpor*, on <https://www.prohpor.org/bit-banco-pb>, dated from 18th to 20th centuries. This paper follows after the Usage-Based approach, essentially Traugott and Trousdale's (2013) theory of change and Dancygier's (1998), and Oliveira's (2019a, 2019b) studies about conditionality. Although the subschema [V_que] presents low productivity, it is observed that every century it increases, as shown by the data collected. As a result, it was observed that the emergence of this subschema in the conditional connectors network of the Portuguese language is due to the constructionalization of the micro-construction "supondo que" (that was a verb "supor" and it has changed for gerund "supondo" + the conjunction "que") and also due to the constructional changes of the micro-constructions "dado que" and "posto que" (which were just micro-constructions from the causal network before the 19th century).

Keywords: constructionalization; construction change; conditionality.

Introdução

Ao abordar a emergência do conector "supondo que" na rede condicional, Oliveira (2019a) propõe o subesquema [V_que], composto da combinação "verbo + conjunção que", que sanciona as microconstruções "dado que", "posto que", "supondo que", entre outras. Nas ocorrências, a seguir, é possível observar o valor condicional de algumas microconstruções do subesquema [V_que] em uso:

1. Então eu iria pra casa - ia dar uma - vistória na geladeira pra ver o que que tinha lá - e **supondo que** tivesse - carne né? faria - bife - com batatas porque sei que com certeza vocês iriam adorar batatas fritas (19Or:Br:LF:SP - CdP)
2. Assim acontecera a S. Diogo, que estuprara uma donzela e, saciada a fome bestial, lançara o corpo a um rio. E, **posto que** aquele grande criminoso fosse beatificado e da vítima nem se soubesse o nome, grande mercê seria para todo o cristão ser-lhe poupado tal cálice. Eu assim implorava, e tão encarecido e exaustivo foi meu rogo que adormeci extenuado. (19:Fic:Pt:Ribeiro:Avia- CdP).

3. Não sabia responder isto e até hoje não sei responder, e ainda mais se me perguntava, nesse caso de alcoólico: no ato da geração, **dado que** fosse a verdade essa sinistra teoria da herança de defeitos e vícios, o pai já seria deveras um alcoólico que tivesse as suas células fecundantes suficientemente modificadas, igualmente, para transmitir a sua desgraça ao filho virtual? (19:Fic:Br:Barreto:Cemitério- CdP).

As ocorrências de (1) a (3) são compostas pelas microconstruções fundadoras do subesquema condicional [V_que], escolhidas como recorte nesse trabalho para compreender a emergência desse subesquema.

Em trabalhos anteriores, as microconstruções do subesquema [V_que] já haviam sido estudadas separadamente, como em Hirata-Vale (2012) e Oliveira (2019a), que analisaram o conector “supondo que”, e Cavaguti e Hirata-Vale (2014), sobre o “dado que”. Há também trabalhos que citam o subesquema condicional [V_que], tais como os de Oliveira (2019a, 2019b). Entretanto, nenhum desses trabalhos contempla, especificamente, o processo de emergência do subesquema condicional [V_que] na língua portuguesa. Em função disso, o objetivo desse artigo é descrever as mudanças que levaram à emergência desse subesquema na rede dos conectores condicionais, pelo viés da teoria da mudança linguística, de base construcional, de Traugott e Trousdale (2013).

E ainda, também se pretende verificar qual é o grau de pertencimento das microconstruções do subesquema [V_que] na categoria condicional, já que tal fato revela a gradiência na definição de categoriais, questão bastante apontada pelos modelos baseados no uso. Sendo assim, as microconstruções serão analisadas, conforme alguns parâmetros de Dancygier (1998), para verificar qual é a contribuição de cada membro para a criação do sentido condicional.

Em relação à estrutura, este artigo se organiza da seguinte maneira: o suporte teórico, que trata os conceitos relevantes da teoria de Traugott e Trousdale (2013) para a análise, tais como, visão de língua, construção, construcionalização e mudança construcional. Logo após, encontra-se a definição das construções condicionais. Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia, com informações sobre o *corpus* e as características dos dados coletados. Na sequência, a análise dos dados, com base nos parâmetros apresentados na descrição da metodologia. Por fim, as considerações finais sobre a emergência do subesquema condicional [V_que] na língua portuguesa.

Suporte teórico: a teoria da mudança de Traugott e Trousdale (2013)

A teoria proposta por Traugott e Trousdale (2013) para tratar da mudança linguística se enquadra em um conjunto de modelos teórico-metodológicos nominados como Modelos Baseados no Uso (LANGACKER, 1987). Como diz o próprio nome, os modelos baseados no uso defendem que a gramática da língua é moldada pelas pressões do uso de seus

usuários. Assim, estudiosos como Traugott e Trousdale (2013) dão muita importância ao contexto discursivo e defendem a necessidade de análise de dados reais, de língua em uso.

Em linhas gerais, Traugott e Trousdale (2013) defendem a visão de língua enquanto um sistema organizado em redes de construções interligadas, susceptível a mudanças. Tudo na língua são construções, desde morfemas e afixos a estruturas complexas, como as expressões idiomáticas, tratadas como pareamentos de forma e significado, por Traugott e Trousdale (2013, p. 8, tradução nossa):

$$[[F] \leftrightarrow [S]]$$

F é a abreviação para a forma e S para o significado. As setas demonstram o pareamento de forma e significado, que estão entre colchetes, convencionalizados como uma única construção. Segundo Croft (2001, p. 18), a forma compreende propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas, enquanto o significado corresponde a propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. No caso do subesquema [V_que], por exemplo, propõe-se o seguinte esquema geral para representá-lo como construção:

$$[[[V_que]_{con} ORAÇÃO_x ORAÇÃO_y] \leftrightarrow [x CONDICIONA y]]$$

No esquema acima “con” refere-se à atuação de conector da construção [V_que], uma vez que essa é utilizada para conectar duas orações, a oração x e a oração y. As setas representam a multidirecionalidade de forma e significado (forma: [[V_que]_{con} ORAÇÃO_x ORAÇÃO_y]; significado: [x CONDICIONA y]). O significado corresponde à forma [V_que] em uso, isto é, seu significado na língua, de unir duas orações, x e y, em uma relação de condição.

Traugott e Trousdale (2013) argumentam que as construções costumam seguir os seguintes passos de mudança linguística:

1º Inovação: o ouvinte interpreta uma construção e o analisa de uma maneira não correspondente à do falante (há uma neoanálise). Mais tardiamente, esse ouvinte torna-se o enunciador e reutiliza o construto com o novo sentido, mas ainda não convencionalizado.

2º Convencionalização: outro ouvinte passa a utilizar o construto com o novo sentido.

3º Construcionalização: quando a neoanálise morfosintática e semântica são compartilhadas na comunidade de falantes, cria-se, então, uma nova microconstrução na rede.

4º Pós-construcionalização: pode haver a expansão da nova microconstrução e essa reorganizar-se em subesquemas.

5º Redução de forma: o uso frequente da construção pode levar à redução da forma ou sua diminuição de uso pode levar à sua obsolescência.

A partir daí, é possível notar que o uso linguístico é o gatilho para o processo da mudança, que ocorre de maneira gradual, em micropassos. Os significados são negociados na interação verbal devido às necessidades dos usuários da língua e, assim, ocorrem as mudanças linguísticas.

Langacker (1982) argumenta que compreender a língua também implica compreender os processos externos a ela, tais como, a parte da mente humana responsável pela visão, pelas habilidades musicais etc. Isso porque o usuário da língua consegue criar novos *links* e nós por meio de associações cognitivas, por processos metafóricos e/ou análogos de neoanálise.

Os usuários da língua criam novas construções a partir de sequências já existentes na língua ou similares a elas. Mais especificamente, Traugott e Trousdale (2013) apontam que novas construções podem surgir devido a mudanças construcionais, ou seja, alterações em uma das subpartes de construções já existentes, ou na forma ou no significado, o que não acarreta um novo símbolo. Como exemplificação, toma-se a mudança nos subcomponentes da construção “*will*”, do inglês, descrita por Traugott e Trousdale (2013, p. 1): no nível semântico, mudou de “ter a intenção” para “expressão de futuro”; no nível sintático, passou de verbo pleno para verbo auxiliar; no nível morfofonológico, pode reduzir-se a *//* e aglutinar-se a pronomes pessoais.

Há ainda outro processo por meio do qual as redes linguísticas podem sofrer mudanças, denominado por construcionalização, em que se criam novos pareamentos de forma e significado. Como exemplo, tem-se o caso de “a gente”, fruto da combinação de duas construções que possuíam formas e significados diferentes: artigo “a” + substantivo “gente”, no português brasileiro, que quando utilizada como “a gente” em alguns contextos, possui o significado de construção pronominal de primeira pessoa, segundo Soares (2014).

No geral, a abordagem construcional de Traugott e Trousdale (2013) apresenta os seguintes postulados básicos:

- i. A língua é um sistema adaptativo complexo, organizado em redes de construções interligadas;

- ii. As construções são as unidades básicas da língua, compostas pelo pareamento de forma e significado;
- iii. As construções podem variar em graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade;
- iv. Mudanças construcionais ocorrem constantemente na língua. Caracterizam-se pela alteração em apenas uma das partes da construção – ou da forma ou do significado e podem ocorrer antes e após o processo de construcionalização;
- v. Construcionalização ocorre quando há alterações em ambas as partes da construção, o que acarreta uma nova construção na rede.

Além disso, na teoria de Traugott e Trousdale (2013) existem três postulados fundamentais para a análise das construções. São eles: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Esquematicidade refere-se à posição hierárquica da construção na rede, ou ainda, ao preenchimento de seu *slot*. Quanto mais esquemática uma construção, mais possibilidades de preenchimento de *slot* ela possui. O subesquema [V_ que] condicional, por exemplo, encontra-se em nível intermediário de esquematicidade até o século XX. Uma vez que sanciona construções menos esquemáticas, no nível de microconstruções, a construção [V_ que] encontra-se no nível de subesquema e pode ser parcialmente preenchida, a parte V, pois a parte “que” já possui forma fixa.

Produtividade está atrelada aos conceitos de frequência *type*, frequência de tipo, e *token*, frequência de ocorrências. Neste trabalho, por exemplo, toma-se como objeto de pesquisa o subesquema condicional [V_ que] e, para representá-lo, as coletas de dados são feitas na busca pelos três *types* inaugurais – “dado que”, “posto que” e “supondo que”. Atualmente, o subesquema [V_ que] sanciona mais *types*, e se mostra altamente produtivo, mas não é o foco deste artigo. No total, o subesquema condicional [V_ que] apresenta 37 *tokens* até o século XX. Sendo assim, apresenta baixa produtividade *type* e baixa produtividade *token* até o século XX.

Composicionalidade é medida pela relação de transparência entre forma e significado. Em outras palavras, uma construção é mais composicional quanto mais a soma de suas partes constitui seu significado. Geralmente, no processo de mudança linguística, as construções se tornam menos composicionais, uma vez que sofrem alterações em suas características semânticas e/ou sintáticas. Nesse artigo, defende-se que as construções condicionais são não composicionais, “já que não resulta da simples soma do significado das partes que compõem a estrutura condicional.” (OLIVEIRA, 2019b, p. 119). Nas seções seguintes será possível perceber que vários elementos trabalham em conjunto para garantir o significado condicional nas construções compostas pelas microconstruções do subesquema [V_ que].

Partindo dos pressupostos até aqui explicitados, esse trabalho pretende descrever como surgiu o subesquema [V_que] na rede dos conectores condicionais. Na próxima seção, apresentam-se algumas noções gerais acerca das construções condicionais.

As construções condicionais

As construções condicionais apresentam, tradicionalmente, a estrutura sintática “se p, q” (DANCYGIER, 1998), na qual p corresponde à construção condicionante e q, à construção condicionada. Veja:

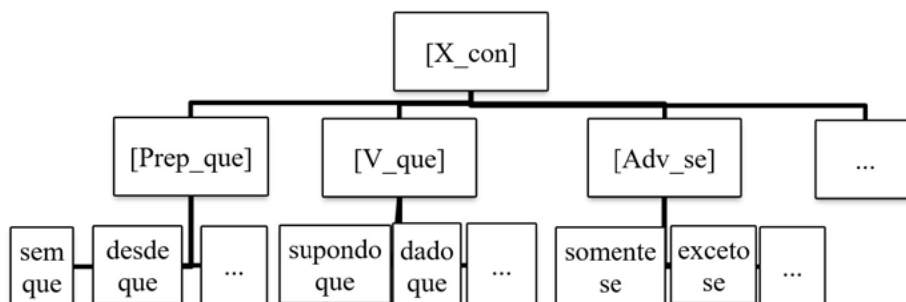
4. **[Supondo que** metade deste número é tirado dos importados depois do tráfico] **[construção condicionante]**, [temos que o número das pessoas livres reduzidas à escravidão é no Brasil nada menos de 700.000.] **[construção condicionada]** (18:Patrocínio:Campanha - CdP).

Segundo Dancygier (1998), a construção condicionante pode ser introduzida por uma grande variedade de conectores, além do prototípico “se”, herdado do latim. Na ocorrência acima, por exemplo, é possível observar duas construções, uma condicionante, introduzida pelo conector “supondo que”, e uma condicionada. “Supondo que”, conforme Oliveira (2019b), é usado na expressão do sentido condicional.

Neves (2000) e Oliveira (2019b) defendem que os conectores a seguir conseguem, de alguma maneira, atuar na construção do sentido condicional: “desde que”, “somente se”, “exceto se”, “contanto que”, “ao menos que”, “a não ser que”, “dado que”, “posto que”, “considerando que”, “na condição de que”, entre outros.

Como se pode perceber, a categoria dos conectores condicionais apresenta um número alto de frequência *type*, formados a partir da combinação de construções de classes gramaticais distintas juntamente com as construções “que” ou “se”, conforme se pode observar mais claramente a seguir, a rede dos conectores condicionais na língua portuguesa:

Esquema 1. Rede dos conectores condicionais



Fonte: Elaboração própria

Por falta de espaço, acima se vê apenas uma parte da rede dos conectores condicionais. Além de seus vários subesquemas, esses sancionam diversas microconstruções. Como se pode ver, a construção condicional [V_que], objeto de estudo deste trabalho, encontra-se no nível de subesquema na rede dos conectores condicionais, assim como [Prep_que], [Adv_se] e outros aqui não mencionados. As construções [supondo que] e [dado que] encontram-se no nível de microconstrução, assim como [considerando que] e [posto que], outras microconstruções do subesquema condicional [V_que]. Logo, no recorte desse trabalho, classifica-se [X_con] como a construção mais esquemática, [V_que] como esquematicamente intermediária e “dado que”, “posto que” e “supondo que” são as menos esquemáticas.

Embora os conectores sejam de grande importância para a construção do sentido condicional, Dancygier (1998) e Dancygier e Sweetser (2005) propõem alguns critérios para que as condicionais sejam reconhecidas em qualquer idioma. São eles: relação de causalidade, marcas de não assertividade, marcas de postura epistêmica, capacidade de predição e capacidade de criação de espaços mentais.

A interpretação existente entre as construções p e q das condicionais é de causalidade não preenchida. Segundo Oliveira e Hirata-Vale (2017, p. 300): “[...] a relação de causalidade está na base do significado condicional, que se forma a partir da sequencialidade estabelecida entre eventos, proposições e atos de fala”. Essa relação pode ser vista claramente nos domínios cognitivos propostos por Sweetser (1990) e Dancygier (1998), que analisa a semântica entre p e q nas construções condicionais. São eles: de conteúdo, de atos de fala, epistêmico e metatextual.

As condicionais de conteúdo apresentam uma relação mais perceptível de causa relação, como dependência na realização dos estados-de-coisas. Nas condicionais epistêmicas também é possível visualizar certa relação de causa entre p e q, embora em menor teor do que as de conteúdo, uma vez que a construção pode ser interpretada como a verdade de p acarreta a verdade de q. As condicionais de atos de fala são altamente intersubjetivas, pois o evento de fala é construído sobre a atitude do locutor perante o ouvinte, sem relação entre p e q. O usuário da língua apenas acredita que a informação da p seja relevante para enunciar q. Por fim, o tipo mais abstrato e intersubjetivo, o domínio metatextual, que se caracteriza por fazer referência a algum elemento do momento da interação, ou seja, há uma retomada de algo dito anteriormente no discurso.

Isto posto, vê-se que as construções condicionais podem associar-se em diferentes domínios cognitivos. Tal gradiente relaciona-se com a leitura semântico-pragmática existente entre p e q: é nos domínios de conteúdo e epistêmico que mais está presente a relação causal, enquanto os domínios de ato de fala e metatextual são mais dependentes do discurso, com menor interpretação de causa.

A não assertividade é o traço básico presente em todas as condicionais, uma vez que toda construção condicional apresenta suposições, que podem ser consideradas, mas não podem ser tidas como reais. Sendo assim, toda construção condicional caracteriza-se por seu conteúdo não factual. A não assertividade das construções é marcada pelo uso do conector ou pelos tempos e modos verbais utilizados nas proposições p e q.

Em termos de postura epistêmica, o conector ou os tempos e modos verbais utilizados nas construções condicionais marcam o distanciamento do enunciador perante os fatos enunciados. Nesse sentido, o usuário da língua pode apresentar postura epistêmica neutra, quando não demonstra crença nem descrença, ou postura epistêmica negativa, quando demonstra acreditar na impossibilidade de realização da proposição.

Um quarto critério, a capacidade de predição nas construções condicionais, as construções condicionadas, q, funcionam como uma previsão hipotética futura, ou seja, elas mostram uma situação que poderia acontecer no futuro, caso a condição de p viesse a se realizar. A predição é estabelecida pelos tempos e modos verbais utilizados em p e em q. Geralmente, a proposição q apresenta verbo no futuro em relação à p.

Outro critério relevante é a capacidade de criação de espaços mentais: a partir do uso do conector ou do emprego do tempo e modo verbal, as construções condicionais criam espaços mentais hipotéticos, isto é, situações não reais, que são apenas levadas em consideração no discurso.

O intuito de apresentar os parâmetros da condicionalidade de Dancygier (1998) justifica-se na tentativa de demonstrar que o significado condicional é “simbólico e não composicional” (OLIVEIRA, 2019b, p. 119), ou seja, não é a simples soma do significado das partes ou o significado de apenas um elemento da construção que a classifica como uma construção condicional. Assim, a forma verbal, a escolha do conector, entre outros aspectos, em conjunto, instauram sua leitura condicional.

Consoante, Oliveira (2019b) afirma que não é possível apenas considerar o conector como o fundador do sentido condicional, uma vez que há conectores que veiculam factualidade e não conseguem, por si só, instaurar o sentido condicional, como os casos de “desde que”, “dado que”, “posto que”, entre outros. O sentido condicional das construções compostas desses conectores emerge da correlação de vários fatores envolvidos na construção. Vejam os exemplos (5-7):

5. **Desde que** a informação seja fornecida, permanece lá para toda a vida (OLIVEIRA, 2008, p. 82).

6. Escolhido este caminho não se cogitou de o transformar em linha de operações, pela escolha de dois ou três pontos defensáveis, garantidos de guarnições que, mesmo diminutas, pudessem estear a resistência, **dado que** houvesse um insucesso, um recuo ou uma retirada. (19:Fic:Br:Cunha:Sertoes - CdP).
7. Assim acontecera a S. Diogo, que estuprara uma donzela e, saciada a fome bestial, lançara o corpo a um rio. E, **posto que** aquele grande criminoso fosse beatificado e da vítima nem se soubesse o nome, grande mercê seria para todo o cristão ser-lhe poupado tal cálice. (19:Fic:Pt:Ribeiro:Avia - CdP).

Nas ocorrências de (5) a (7), os conectores vinculam factualidade e não conseguem estabelecer o significado condicional, que, então, emerge da correlação de vários elementos das construções, como o tempo e modo verbais. De (5) a (7), observa-se o uso do subjuntivo, respectivamente em “seja”, “houvesse” e “fosse”. São eles que marcam não factualidade e ajudam a tornar os enunciados não assertivos. Diferentemente de conectores como “supondo que”, marcador de não assertividade. Vejam o exemplo (8):

8. Comentário adicionado a posteriori: **Supondo que** o produto que eles modificaram foi distribuído sob a GPL (www.gnu.org), eles não estão errados ao esconder as modificações porque a GPL não obriga que as modificações sejam redistribuídas. (19Or:Br:Intrv:Web - CdP)

Em (8), toda a informação escopada por “supondo que” apresenta leitura hipotética. Conforme Hirata-Vale (2012, p. 395), “como se o falante pedisse ao seu ouvinte que imaginasse tudo o que disse na oração matriz levando em conta sua suposição”. Para perceber mais facilmente o papel do conector na construção do sentido condicional, veja a ocorrência (9) sem o uso do conector “supondo que”: “o produto que eles modificaram foi distribuído sob a GPL (www.gnu.org)” (19Or:Br:Intrv:Web). Sem uso do “supondo que”, falta o traço condicional básico, a não assertividade.

Apoiada aos critérios da condicionalidade propostos por Dancygier (1998), Oliveira (2019a, p. 375) afirma que “quanto mais convencional for o significado de uma construção, mais próximo da zona da condicionalidade ela estará. Por outro lado, quanto mais o significado depender de aspectos contextuais, mais periférica e distante do núcleo prototípico será a construção”.

Dessa forma, pode-se afirmar que há graus de pertencimento dos membros em relação às categorias linguísticas das quais fazem parte. Alguns membros têm mais características do grupo do que outros membros. “Dado que” e “posto que”, por exemplo, apresentam menos características condicionais, e, portanto, encontram-se mais à periferia da condicionalidade; enquanto “supondo que” apresenta mais características condicionais e se encontra mais próximo ao elemento central da categoria, representado por “se”.

Após essas considerações, apresentam-se informações referentes à metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa.

Metodologia

Os dados foram coletados de dois *corpora*: *Corpus do Português* e *BIT- Prohpor*. O *Corpus do Português (CdP)* é um banco de dados gratuito e *on-line* (disponível em www.corpusdoportugues.org), composto por mais de 45 milhões de palavras do século XIV ao XX nas modalidades oral e escrita do português europeu e brasileiro. O *BIT- Prohpor* (disponível em <https://www.prohpor.org/bit-banco-textos>) é um banco de dados *on-line* e gratuito, composto por textos escritos do português do século XII ao XX, criado em 2002 por pesquisadores da UFBA. No geral, a decisão de busca em banco de dados da língua se justifica pela necessidade da teoria de trabalhar com dados de língua em uso.

Mais especificamente, o *CdP* foi escolhido como *corpus* de análise devido à alta frequência de dados e à facilidade de busca que esse apresenta. Pela plataforma do *CdP*, é possível realizar pesquisas *on-line* e verificar a frequência total dos textos com a palavra buscada. Entretanto, seus dados iniciam apenas no século XIV.

Para realizar uma busca em séculos anteriores a XIV, escolheu-se o *BIT- Prohpor*, que embora apresente alguns problemas como falta de textos ou textos de difíceis leituras (por serem muito antigos e terem sido digitalizados), ele permite uma busca em uma grande variedade de textos: textos em prosa literária (traduções e na língua vernácula), poesia, prosa epistolar e textos notariais/foros. Além disso, o *BIT- Prohpor* direciona a pesquisa para o *Corpus Histórico do Português TychoBrahe*, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que faz com que o pesquisador tenha ainda mais dados para a busca.

No total, foram coletadas 37 ocorrências, entre os séculos XVIII e XX, com as seguintes características: i) ter leitura condicional; ii) ser composto pela combinação verbo + que. Os dados coletados são compostos apenas das microconstruções “dado que”, “posto que” e “supondo que”, pois esses são os primeiros membros do subesquema [V_que] com sentido condicional. Ou seja, são eles os fundadores desse subesquema.

Após a coleta, realizou-se a análise de dados, com base na teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013), a fim de verificar as mudanças que fizeram emergir o subesquema [V_que] na rede dos conectores condicionais no português, e com os parâmetros da condicionalidade de Dancygier (1998), para analisar o grau de pertencimento das microconstruções do subesquema [V_que] a categoria condicional. Para a definição do sentido condicional, assentou-se principalmente em Dancygier (1998) e Oliveira (2019a, 2019b).

Análise dos dados

Os dados coletados mostram que o *type* mais antigo é “supondo que”, com duas ocorrências como conector condicional já no século XVIII. Veja:

Tabela 1. Frequências *type* e *token* do subesquema condicional [V_que] por século

	Século XVIII	Século XIX	Século XX
[supondo que] condição	2	7	13
[dado que] condição	0	5	3
[posto que] condição	0	4	3
Total:	2	16	19

Fonte: Elaboração própria

Considerando os micropassos de mudanças propostos por Traugott e Trousdale (2013), o primeiro passo a caminho da construcionalização foi os dois usos inovadores de “supondo que”, no século XVIII, como mostrado na tabela acima. De acordo com Oliveira (2019a, p. 380), o “significado condicional em ‘supondo que’ é resultado de uma série de micromudanças de forma e de significado que levam à abstratização do significado lexical do verbo base do conectivo”.

Mais detalhadamente, o ponto de partida para a formação do conector condicional “supondo que” é o significado de sua base verbal, já que “supor” é “pensar hipoteticamente em algo” e se expande para um domínio mais modal no século XVII, com a forma “supondo que”, até que começa a escopar construções hipotéticas, mas, conforme entende Hirata-Vale (2012), nesse momento, ele ainda não funciona como conector condicional. Já no século XVIII, não há mais um sujeito gramatical que concorde com o verbo “supondo”, uma vez que o usuário da língua utiliza “supondo que” para marcar sua própria atitude, como se vê na ocorrência (9). Há, então, uma expansão do significado original do núcleo de “supondo que” e esse passa a marcar não factualidade da construção, funcionando como conector condicional:

9. Em lugar de Horácio, nestes princípios, aconselharia Catulo, que é não só puríssimo Latinista, mas mui natural e com infinitas graças. Devem-se separar os poemas impúdicos, e explicar os outros com todo o cuidado e diligência. Mas, **supondo que** o Mestre não tem os ditos livros, direi o que deve fazer depois da leitura de Fedro e Terêncio. (Verney, L. A. (1713): Verdadeiro Método de Estudar – BIT Prohpor).

Conforme Bueno (2015), “supondo que” com baixa frequência é utilizado apenas em contextos específicos, em textos ficcionais, como na ocorrência (9) acima. Só no século XIX há sua convencionalização e construcionalização, com o aumento da frequência

token, que mais que triplicou (de duas ocorrências para sete), conforme mostra a tabela (1). Assim, o conector passa a ser usado em outros contextos discursivos.

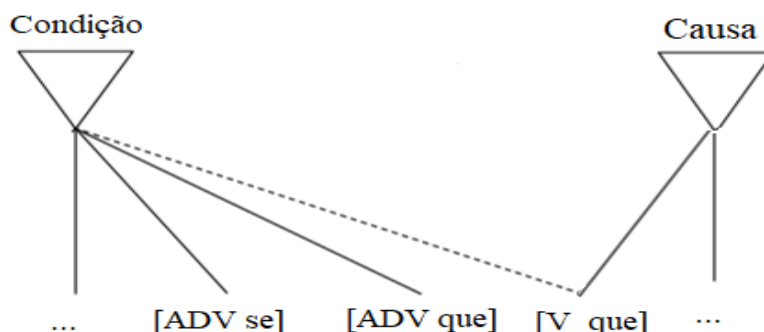
A construcionalização do conector “supondo que” ativou a entrada de outros membros, “dado que” e “posto que”, advindos do subesquema [V_que] da rede causal, por associação à forma (verbo + que). Nesse percurso, o subesquema causal [V_que] passou por neoanálise de traços semânticos, via extensão metafórica do campo da causalidade preenchida (conector causal) para a causalidade não preenchida (conector condicional), atraído pelo membro “supondo que”, e assim, fez surgir o subesquema condicional [V_que], com membros como “dado que”, “posto que” e “supondo que”.

De acordo com Barreto (1999), “dado que” já inicia no português como conjunção causal no século XVI, e mais tardiamente “posto que”, no século XVII, também com valor causal. Apenas no século XIX são utilizados como conectores condicionais, como se observa nas ocorrências (10) e (11), respectivamente.

10. De sorte que, em ali chegando, os invasores seriam inteiramente circudados de balas, E **dado que** conseguissem avançar, ainda teriam adiante, transcorrido um quilômetro, o aniquilamento inevitável. (18:Cunha:Sertões - CdP).
11. §. 4. A Recapitulação é necessária na Peroração, e até deve fazer-se parcialmente em outras partes do discurso, como são a Narração, e a Confirmação, quando o discurso é complicado em accidentes, ou quando consta de muitos pontos, ou quando, **posto que** conste de um só, este é confirmado com muitas provas. Será porém denecessaria, quando o discurso for simples e breve. (18:Carvalho:Eloquencia_- CdP).

Atualmente, o subesquema [V_que] é membro da rede dos conectores causais e condicionais, sendo seu uso causal o mais prototípico. Observe a figura (1), a seguir:

Figura 1. O subesquema [V_que] na rede linguística



Fonte: Elaboração própria

Na figura (1) acima, verifica-se que o subesquema [V_que] é membro das categorias causal e condicional. Porém, a linha contínua que o liga à causa indica seu uso mais prototípico, isso é, ele é mais utilizado na língua para a expressão de causa; enquanto os tracejados indicam seu uso menos prototípico, de condição, com poucas ocorrências na língua até o século XX.

Ainda, conforme se nota na tabela (1), observa-se que os dois membros advindos da categoria causa, “dado que” e “posto que”, têm uma diminuição de frequência *token*, enquanto o membro “supondo que” apresenta um grande aumento. Mesmo assim, no geral, a frequência *token* do subesquema [V_que] condicional se mostra em aumento gradativo, assim como a frequência *type*. Pode-se afirmar que a microconstrução “supondo que” é o *type* mais produtivo desse subesquema. Tal fato justifica-se, pois “supondo que” apresenta mais traços condicionais do que os outros membros, que pode ser comprovado a partir da análise com os parâmetros da condicionalidade de Dancygier (1998).

O contexto não assertivo é estabelecido devido ao uso do conectivo, no caso de “supondo que”, em (10), ou da configuração verbal, nos casos de “dado que” e “posto que”, respectivamente em (11) e (12), com o uso do subjuntivo:

10. Se o semi-diâmetro de uma esfera de a mesma densidade que o Sol em a proporção de quinhentos para um, e **supondo que** a luz é atraída por a mesma força e proporção a sua massa com outros corpos, toda a luz emitida por esse corpo seria obrigada a retornar contra ele por a sua própria gravidade. (19-04-09 PT - CdP)
11. Não sabia responder isto e até hoje não sei responder, e ainda mais se me perguntava, nesse caso de alcoólico: no ato da geração, **dado que fosse** a verdade essa sinistra teoria da herança de defeitos e vícios, o pai já seria deveras um alcoólico que tivesse as suas células fecundantes suficientemente modificadas, igualmente, para transmitir a sua desgraça ao filho virtual? (19:Fic:Br:Barreto:Cemitério - CdP)
12. Art. 460. Se for aleatório o contrato, por se referir a coisas existentes, mas expostas a risco, assumido pelo adquirente, terá igualmente direito o alienante a todo o preço, **posto que** a coisa já não **existisse**, em parte, ou de todo, no dia do contrato. (19Ac:Br:Lac:Misc - CdP)

No tocante à postura epistêmica, “supondo que” consegue marcar o distanciamento do usuário da língua perante a veracidade do enunciado. Veja, a seguir, nas ocorrências de (13) a (15):

13. Comentário adicionado a posteriori: **Supondo que** o produto que eles modificaram foi distribuído sob a GPL (www.gnu.org), eles não estão errados ao esconder as modificações porque a GPL *_não obriga_* que as modificações sejam re-distribuídas. (19Or:Br:Intrv:Web - CdP)
14. Art. 460. Se for aleatório o contrato, por se referir a coisas existentes, mas expostas a risco, assumido pelo adquirente, terá igualmente direito o alienante a todo o preço, **posto que** a coisa já não **existisse**, em parte, ou de todo, no dia do contrato. (19Ac:Br:Lac:Misc - CdP)
15. **Dado que** os dor-mentes **fossem** dias e que os dias imediatos fossem os dormentes em sucessão no leito da via férrea, por que não saltar por cima dos dias desagradáveis e olhar-se a si mesmo lá da frente, olhar-se como se fosse outra pessoa, ou mesmo, corajosamente, como se fosse ele mesmo, mas em dias já idos e vividos ou em dormentes já pisados e passados? (19:Fic:Br:Callado:Madona - CdP)

Na ocorrência (13), “supondo que” é uma marca de postura epistêmica negativa do enunciador, pois ele não garante a verdade do enunciado. Já nas ocorrências (14) e (15), a configuração verbal é o que contribui para a marcação da postura epistêmica negativa, decorrente do uso do modo subjuntivo em “existisse” e “fosse”. O uso dos conectores “dado que” e “posto que” não consegue fazer com que o usuário da língua se distancie da informação contida na construção, uma vez que esses conectores são assertivos.

Outro parâmetro que mostra a contribuição do conector para o significado condicional é a criação de espaços mentais. Enquanto “supondo que” atua como construtor de espaços mentais hipotéticos, como se pode ver em (16), “dado que” e “posto que” não conseguem exercer essa função. Sendo assim, o tempo e o modo verbais da prótase é que são responsáveis em construir os espaços mentais, conforme se observa em (17) e (18):

16. Se nada acontecer, em 2.003 haverá um déficit de R\$7 bilhões na Previdência. A situação vai piorar porque existem inúmeras vantagens adicionais que os funcionários levam quando se aposentam. Mesmo **supondo que** a reforma da Previdência acabe com todas essas vantagens, ele vai levar, pelo menos, o mesmo reajuste que o ativo tem. É difícil segurar essa despesa. (19Or:Br:Intrv:ISP- CdP)
17. Não sabia responder isto e até hoje não sei responder, e ainda mais se me perguntava, nesse caso de alcoólico: no ato da geração, dado que **fosse** a verdade essa sinistra teoria da herança de defeitos e vícios, o pai já seria deveras um alcoólico que tivesse as suas células fecundantes suficientemente modificadas, igualmente, para transmitir a sua desgraça ao filho virtual? (19:Fic:Br:Barreto:Cemitério- CdP)

18. Reconheço o queimar da chama antiga, Agnosco veteris vestigia flammae; posto que a visão passou e desapareceu... mas deixou gravada na alma a certeza de que... Posto que **seja** assim tudo isto, a confiança não passará daqui, minhas senhoras: tanto basta para se saber que estou suficientemente habilitado para cronista da minha história, e a minha história é esta. (18:Garrett:Viagens - CdP)

Em (16), “supondo que” abre dois espaços mentais hipotéticos: “a reforma da Presidência acabar com todas essas vantagens” e “levar ao reajuste que o ativo tem”. Situações hipotéticas criadas pelo uso da construção condicional. Em (17) “fosse”, na prótase, conjugado no pretérito imperfeito do subjuntivo, abre os espaços mentais hipotéticos: “o pai já seria deveras um alcoólico” e “ser verdade a sinistra teoria”, ambos podem ser considerados, mas não tidos como verdades. São apenas situações hipotéticas criadas pelo uso da construção condicional. Em (18), “veja”, no presente do subjuntivo, abre os espaços mentais hipotéticos: “ser assim tudo isso” e “a confiança não passará daqui”.

Em relação à capacidade de predição, a forma verbal de p e de q é que criam a predição, sendo q um verbo futuro em relação a p. Sendo assim, não há como avaliar o grau de prototipia do conector por esse parâmetro. Mas, com os outros aspectos analisados (capacidade de criação de espaços mentais, postura epistêmica e não assertividade), é possível verificar que “supondo que” contribui mais diretamente para construir o significado condicional da construção do que “dado que” e “posto que”.

Além disso, com os parâmetros de condicionalidade de Dancygier (1998), é possível perceber que o subesquema [V_que] condicional é não composicional, pois o significado condicional é instaurado por uma série de elementos da construção e do contexto discursivo, em conjunto, e não apenas pelas somas das partes verbo + que. Ao contrário, já não é possível mais perceber características verbais em V. As construções são vistas como um todo, como *chunks*: “supondo que”, “dado que” e “posto que”.

Em suma, a emergência do subesquema condicional [V_que] ocorre por mudança construcional, uma vez que a forma [V_que] muda sua função de causa para a de condição. Mas, também há construcionalização, uma vez que a combinação verbo + que cria novos nós na rede condicional, como o conector “supondo que”.

Mais tardiamente, a partir do século XX, o subesquema condicional [V_que] começa a sancionar mais microconstruções, de base verbal cognitiva, tais como, “considerando que”, “imaginando que”, entre outras, que ainda necessitam de aprofundamento.

Considerações finais

A discussão neste trabalho procurou mostrar, pelo viés da abordagem construcional, a emergência do subesquema [V_que] na rede dos conectores condicionais. Para tanto, foi necessário tratar da emergência dos conectores “supondo que”, “dado que” e “posto que”, por terem sido eles os responsáveis pela emergência do subesquema [V_que] na rede condicional.

Mais especificamente, os dados analisados apontam que o subesquema condicional [V_que] é fruto de construcionalização e mudanças construcionais. Primeiramente, com o surgimento da microconstrução “supondo que”, que sofre construcionalização apenas no século XIX, acompanhado de mudanças das microconstruções “dado que” e “posto que”, até então membros do subesquema [V_que] com sentido causal.

Foi verificado, também, que o membro mais próximo do núcleo condicional é o conector “supondo que”, sendo ele também o membro mais antigo desse subesquema e mais produtivo do subesquema. “Supondo que” apresenta cada vez mais aumento na produtividade *token* desde seu surgimento até o século XX, conforme visto na tabela (1). Tal fato contribui para a produtividade *token* do subesquema [V_que], que aumenta a cada século.

Com base nos resultados discutidos, este trabalho dá uma contribuição adicional para o entendimento da categoria dos conectores na língua portuguesa, em especial, da categoria condicional, que tem se mostrado uma categoria complexa. Espera-se, também, mostrar que as condicionais são construções não composicionais, produtivas e com vários graus de esquematicidade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, T. M. M. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BUENO, A. F. *O conector supondo que no português*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

CAVAGUTI, A. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. A configuração semântica de orações causais-condicionais no português do Brasil segundo a Gramática Discursivo-Funcional. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 18, p. 101-120, 2014.

CROFT, W. *Radical construction grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DANCYGIER, B. *Conditionals and predication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. *Mental spaces in grammar: conditional constructions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

HILPERT, M. *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HIRATA-VALE, F. B. M. O conectivo complexo “supondo que”: história e uso. In: FIGUEIREDO, D. de C. et al. (org.). *Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 381-402.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar*. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

OLIVEIRA, T. P. A construção [[supondo_que]CON. *Estudos Linguísticos*; São Paulo, v. 48, n. 1, p. 370-83, 2019a.

OLIVEIRA, T. P. A construção condicional em português. *Revista de Letras*, v. 2, n. 38, 2019b.

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.; HIRATA-VALE, F. B. M. A condicionalidade como zona conceitual. *DELTA*, v. 33, n. 1, p. 291-313, 2017.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 233-259, 2016.

SOARES, B. A construcionalização de ‘a gente’ no Português Brasileiro: uma abordagem da Linguística Centrada no Uso. *Revista Linguística Rio*, v. 1, p. 3, 2014.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Construcional Change*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Definições terminológicas negativas: um mal necessário?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2944>

Ivanir Azevedo Delvizio¹
Francine de Assis Silveira²

Resumo

As convenções sobre elaboração de definições terminológicas, em geral, recomendam evitar o uso de estruturas negativas sempre que possível. Com isso, as definições negativas têm sido pouco ilustradas e discutidas. O objetivo deste artigo é analisar um conjunto desse tipo de definição e observar os casos em que pode ser utilizado. Para tal, fundamentou-se nos preceitos teóricos da Terminologia (CABRÉ, 1993; FINATTO, 2003; KRIEGER; FINATTO, 2004; BARROS, 2004; ALMEIDA; PINO; SOUZA, 2007; GALDIANO; ZAVAGLIA, 2015; SAGER, 1993; BARITÉ, 2017). Foram analisadas definições negativas utilizadas tanto no discurso especializado quanto em trabalhos terminográficos em diferentes áreas de especialidade. Observou-se que as definições negativas foram usadas para definir termos que expressam conceitos que têm como traço principal a ausência de uma característica, com valor negativo, que apresentam formantes negativos em suas estruturas, ou que mantêm relação de oposição com outro(s) termo(s), distinguindo-se dele(s) pela ausência de uma característica.

Palavras-chave: terminologia; definição terminológica; definição negativa.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rosana, São Paulo, Brasil; ivanir.delvizio@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-4359-7743>

2 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; francine.silveira.ufu@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3962-3972>

Negative terminological definitions: a necessary evil?

Abstract

Terminology definition conventions generally recommend avoiding the use of negative structures whenever possible. Therefore, negative definitions (ND) have been little illustrated and discussed. This paper aims to analyze a set of such definitions and observe in which cases they may be used. In order to do so, the theoretical precepts of Terminology were studied (CABRÉ, 1993; FINATTO, 2003 ; KRIEGER; FINATTO, 2004; BARROS, 2004; ALMEIDA; PINO; SOUZA, 2007; GALDIANO; ZAVAGLIA, 2015; SAGER, 1993; BARITÉ, 2017). Negative definitions used both in specialized discourse and in terminographic works in different specialty areas were analyzed. Negative definitions were used to define terms that express concepts whose main feature is the absence of a characteristic with a negative value, concepts having negative formants in their structures, or having an oppositional relationship with another term, or terms, distinguished from one another by the absence of one characteristic.

Keywords: terminology; terminological definition; negative definition.

Introdução

As definições terminológicas costumam ser elaboradas segundo um conjunto de convenções lexicográficas e diretrizes terminológicas amplamente aceito. Por meio de uma revisão de literatura sobre o tema, é possível observar que existe uma convergência entre as recomendações feitas por diversos autores ao longo do tempo, dos clássicos aos contemporâneos, especialmente a orientação de que as formas negativas devem ser evitadas.

Entretanto, no que se refere a esta orientação, observou-se que, na prática terminográfica, por vezes, faz-se necessário recorrer à definição negativa para melhor explicar os conceitos expressos por determinados termos. Diante disso, considerou-se uma contribuição importante reunir alguns exemplos de definições negativas no sentido de observar em que casos elas seriam pertinentes.

Este artigo é também uma tentativa de revisar nosso próprio posicionamento diante do tema, questionando o *status* da definição negativa de “defeito a ser evitado” e considerando-a simplesmente um tipo de definição, dentre tantos outros, do qual o terminólogo pode fazer uso em situações específicas.

Para tanto, foi compilado um conjunto de definições terminológicas negativas, estudadas e/ou elaboradas por diferentes autores, com o intuito de delinear os casos em que elas seriam, sim, adequadas.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira, “A definição negativa”, é apresentada uma revisão teórica sobre a “definição negativa” no âmbito da Terminologia. Na segunda, “Definições terminológicas negativas” são apresentadas as análises: na subseção “No discurso especializado”, é analisado um conjunto de definições elaboradas por diferentes organismos em diferentes áreas do discurso especializado: astronomia (UIA, 2006 *apud* BARITÉ, 2017), farmácia (ANVISA *apud* GALDIANO; ZAVAGLIA, 2015), turismo (BRASIL, 2006), saúde (ONU, 1946); em seguida, na subseção “Em trabalhos terminográficos”, é analisado um conjunto de definições de diversas áreas elaboradas em trabalhos terminográficos: engenharia de materiais (ALMEIDA; PINO; SOUSA, 2007), dermatologia (BARROS, 2004) e turismo (DIAS, 2018; SANTOS, 2016; PEREIRA; DELVIZIO; BUENO, 2019). Com base nas duas subseções de análises, buscou-se sistematizar, a título de conclusão, os casos em que seria adequado utilizar formas negativas em uma definição terminológica.

A definição negativa

A elaboração de definições pode ser orientada por três abordagens de naturezas distintas: a abordagem lexicográfica (que descreve os diversos sentidos e usos das palavras na língua geral), a abordagem terminológica (que descreve o sentido dos termos em um domínio de especialidade) e a abordagem enciclopédica (que descreve referentes com informações de diversas naturezas), que podem, inclusive, estar sobrepostas.

A definição lexicográfica e a definição terminológica, guardadas suas diferenças, possuem, na verdade, muitos pontos em comum, compartilhando um conjunto de recomendações sobre como elaborá-las e sendo estudadas segundo tipologias de definição muito próximas.

De acordo com Sager (1993), existem vários tipos de definição; estes devem ser utilizados conforme a natureza do conceito a ser definido e conforme a finalidade específica da definição. Assim, uma teoria mais adequada deveria admitir variadas possibilidades de definição, tanto para a Lexicografia quanto para a Terminologia.

Embora no paradigma atual dos estudos terminológicos compreenda-se que “cada ciência ou área de conhecimento pode exibir um padrão textual definitório que lhe seja peculiar” (FINATTO, 2003, p. 203), desconstruindo-se, em meio às diversas tipologias existentes, a ideia de uma regra de definição uniforme, a definição baseada no modelo clássico de gênero próximo e diferença específica (GP DE), atualmente “reciclado” (FINATTO, 2003), continua sendo bastante produtiva e tendo um grande protagonismo nos trabalhos terminográficos.

Nesse modelo, recomenda-se que a definição terminológica seja iniciada com uma palavra de ancoragem ou superordenada (arquilexema ou metalexema), que designa um

conceito genérico, e, em seguida, sejam apresentadas as particularidades do conceito a ser definido (O PAVEL, s.d.). O conceito, contudo, não deve ser descrito por si só, mas em relação a outros conceitos semelhantes, com algumas características comuns que os fazem pertencer a uma mesma classe e com algumas características em relação de oposição que os fazem diferentes entre si (CABRÉ, 1993).

Assim, as definições podem ser conduzidas tanto em função da presença quanto da ausência de determinadas características (traços sêmicos) (FINATTO, 2003; KRIEGER; FINATTO, 2004). As definições que são conduzidas em função da ausência de uma determinada característica denominam-se definições negativas.

Galdiano e Zavaglia (2015, p. 103) explicam que as definições negativas “são classificadas com esse nome por definirem o termo pela ausência ou falta de algo, ou por exclusão de outros termos, com expressões do tipo X = tudo o que não é Y”.

Casares (1950, p. 159 *apud* BARITÉ, 2016, p. 66) explica que a definição negativa é “aquela que, em vez de estabelecer os caracteres essenciais³ e acidentais de um objeto, realiza menções explícitas ao que esse objeto não é, ou faz referência a seu antônimo ou elementos ou atributos opostos.”⁴.

Na literatura sobre tipologia de definições de base lexicográfica, Ferreira (2005 *apud* PONTES, 2009, grifo nosso) entende a definição negativa como a *definição antonímica exclusiva*:

Definição antonímica inclusiva: ocorre quando o arquilexema possui sentido negativo. Por exemplo: “ce.go Privado da vista”. (FERREIRA, 2001 *apud* PONTES, 2009, p. 181).

Definição antonímica exclusiva: também chamada de **definição negativa**, ocorre pela negação do antônimo da entrada. Por exemplo: “in.di.re.to Não direto”.

Com base nessas definições, pode-se depreender que a definição negativa, em um sentido lato, não contém necessariamente uma frase negativa, com o uso explícito de um advérbio de negação, podendo ser construída por meio de expressões como: *falta de*, *ausência de*, *contrário de*, *oposto de*, *privado de* etc.

3 O julgamento sobre o que é essencial e acessório depende do campo e dos objetivos da pesquisa terminológica (CABRÉ, 1993).

4 “[...] aquella que, en vez de establecer los caracteres esenciales y accidentales de un objeto, realiza menciones explícitas a lo que ese objeto no es, o hace referencia a su antónimo o a elementos o atributos opuestos. Como si se dijera que ‘frío es lo contrario a caliente’”.

Porém, de acordo com as convenções lexicográficas existentes, que também se aplicam à terminografia, a elaboração de uma definição deve ser orientada preferencialmente pela presença de determinadas características, e não pela ausência.

Essa orientação é corroborada por diversos autores (ISO, 1987; CABRÉ, 1993; ALPÍZAR-CASTILLO, 1997; DUBUC, 1999; ANDRADE, 2000; PAVEL; NOLET, 2002; BARROS, 2004; KRIEGER; FINATTO, 2004; ALMEIDA; PINO; SOUZA, 2007; PONTES, 2009; AZARIAN; TEBÉ, 2011; GALDIANO; ZAVAGLIA, 2015).

Azarian e Tebé (2011, p. 5), por exemplo, ao fazerem um compilado dos doze principais critérios para elaboração de definições nas normas espanholas (UNE 1-066 e UNE 1070), citam, dentre eles, as “características positivas”, e confirmam ser este um requisito recomendado por consenso na literatura do âmbito, apontando como referências: Arnzt e Picht (1995), Cabré (1992) e Felber e Picht (1984). Ou seja, as características positivas são desejáveis e as negativas, indesejáveis.

Assim, em diversos trabalhos que versam sobre a definição terminológica, a definição negativa costuma ser incluída no rol dos defeitos a serem evitados, figurando ao lado da ambiguidade, da circularidade, da imprecisão, da incompletude, da prolixidade e da redundância (tautologia).

Dubuc (1999) a inclui entre a definição tautológica e a definição circular. Gapper (s.d., p. 82, grifo do autor), por sua vez, no *Manual de gestión terminológica*, a inclui entre a definição circular e a definição redundante, situando-a entre “os tipos de definição pouco recomendáveis para a maioria dos casos previstos no presente manual”. Ora, se a definição negativa é pouco recomendável para a maioria dos casos, haveria, por conseguinte, uma minoria de casos para os quais seria mais recomendável? Ou seja, existiriam exceções?

A recomendação reiterada na literatura, de fato, não é a de evitá-las sempre, mas a de evitá-las sempre que possível. Contudo, quase não se discutem ou ilustram os casos em que seriam aceitáveis ou até mais adequadas. A definição negativa também parece gerar certa contradição entre os autores, pois, após sua apresentação como um defeito, é comum encontrar, logo em seguida, uma argumentação no sentido contrário.

Dubuc (1999 *apud* BARITÉ, 2017), por exemplo, embora a coloque no rol dos defeitos, ao lado da tautologia e da circularidade, admite, no mesmo texto, que alguns conceitos científicos só podem ser definidos de forma negativa. Barité (2017), por sua vez, insere a definição negativa entre a circularidade negativa, a definição incompleta, a definição limitada e a tautologia. Não obstante, no mesmo tópico, cita o contra-argumento de Dubuc (1999), já mencionado, e de Casares (1950, p. 159), que não vê a definição negativa

como um problema e inclusive afirma que é “recurso muito usado e não oferece grandes inconvenientes”⁵.

Diante do exposto, vamos analisar, no próximo tópico, alguns casos de definições negativas com o propósito de verificar se há um fundamento para seu uso.

Definições terminológicas negativas

Os casos a serem analisados referem-se a um conjunto de definições formuladas por organismos científicos (União Internacional de Astronomia – UIA, Organização das Nações Unidas – ONU, Ministério do Turismo – MTUR, Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA) e um conjunto de definições formuladas em trabalhos terminográficos coordenados por linguistas.

No discurso especializado

Para ilustrar o uso e a pertinência da definição negativa, Barité (2016) utiliza a definição do termo planeta-anão, ao qual acrescentamos aqui mais duas definições correlatas, todas formuladas pela União Internacional de Astronomia (2006, p. 1, grifo nosso):

1. Um planeta é um corpo celeste que [a] está em órbita ao redor do sol, [b] tem massa suficiente para que sua própria gravidade supere as forças de corpo rígido de maneira que adquira um equilíbrio hidrostático (forma arredondada) e [c] limpou a vizinhança de sua órbita.⁶
2. Um “planeta anão” é um corpo celeste que [a] está em órbita ao redor do Sol, [b] tem massa suficiente para que a sua própria gravidade supere as forças de corpo rígido de maneira que adquira um equilíbrio hidrostático (forma arredondada), [c] **não** limpou a vizinhança da sua órbita e [d] **não** é um satélite.⁷

5 Casares (1950, p. 159) cita, como exemplo, o seguinte caso: “Ímpar”. o que não é par ou não tem par.

6 No original: “A planet is a celestial body that is in orbit around the Sun, has sufficient mass for its self-gravity to overcome rigid body forces so that it assumes a hydrostatic equilibrium (nearly round) shape, and has cleared the neighborhood around its orbit”.

7 No original: “A ‘dwarf planet’ is a celestial body that [a] is in orbit around the Sun, [b] has sufficient mass for its self-gravity to overcome rigid body forces so that it assumes a hydrostatic equilibrium (nearly round) shape, and [c] has not cleared the neighborhood around its orbit and [d] is not a satellite”.

3. Todos os outros objetos que orbitam o sol, excluídos os satélites, devem ser denominados coletivamente “pequenos corpos do sistema solar”.⁸

Comparando-se as definições de *planeta* (1) e *planeta-anão* (2), observa-se que, na definição (1), indicam-se os traços (a, b e c) e, na definição (2), indicam-se os traços (a) e (b) e a ausência do traço (c). Assim, a presença ou ausência do traço (c) é determinante para classificar um corpo celeste como um planeta ou um planeta-anão. Além disso, na definição (2), indica-se também, em (d), algo que o termo não é (recurso da exclusão).

Para Barité (2017), os dois enunciados negativos presentes na definição do termo planeta-anão (2) (“não limpou a vizinhança de sua órbita” e “não é um satélite”) são pertinentes, pois estabelecem um diálogo necessário com as definições de dois outros termos (planeta e satélite) que, de tão próximos, poderiam com ele ser confundidos.

Diante disso, ele faz a seguinte reflexão: “[...] cabe aceitar, por exceção, que alguns dos enunciados de uma definição sejam negativos quando isso implica a necessidade de estabelecer definições distintivas correspondentes a elementos ou objetos próximos” (BARITÉ, 2017, p. 66).

Por outro lado, Barité (2017, p. 66, tradução nossa⁹) faz algumas restrições quanto a seu uso:

Não parece aceitável, ao contrário, que a totalidade de uma definição seja construída com base em enunciados negativos, partindo-se do princípio de que todo objeto, material ou ideal, tem tipos, partes, materiais, propriedades, conformações e, portanto, pode ser definido com base em tais elementos ou aspectos.

Dessa forma, Barité (2017) defende que uma definição poderia conter uma proposição negativa ou a indicação de um traço negativo (ausente), mas não deveria limitar-se a isso, ou seja, poderia eventualmente conter enunciados negativos (dizer o que o termo não é) desde que contivesse também enunciados positivos (dizer o que o termo é).

8 No original: “All other objects orbiting the Sun, excluded satellites, shall be referred to collectively as ‘Small Solar System Bodies’”.

9 No original: “Por lo expuesto cabe aceptar, por excepción, que algunos de los enunciados de una definición sean negativos cuando ello implica la necesidad de establecer definiciones distintivas correspondientes a elementos u objetos próximos. No parece de recibo, en cambio, que la totalidad de una definición sea construida en base a enunciados negativos, si se parte del principio de que todo objeto, material o ideal, tiene tipos, partes, materiales, propiedades, conformaciones, y por tanto admite ser definido en base a dichos elementos o aspectos”.

Em relação à definição (3), por meio de um processo de exclusão, *os pequenos corpos do sistema solar* são definidos como “todos os outros objetos que orbitam o sol que não sejam planetas, planetas-anões ou satélites”, o que remete à fórmula de Galdiano e Zavaglia (2015, p. 103), que, aqui, poderia ser assim representada: $X = \text{tudo o que não é } W, Y \text{ e } Z$.

No exemplo a seguir, ao analisarem as definições de um glossário da área de Farmacovigilância, disponível no *site* da Anvisa, e sua adequação às convenções lexicográficas, Galdiano e Zavaglia (2015) relatam ter encontrado, em um conjunto de 52 definições, apenas duas definições negativas. Isso demonstra, primeiramente, que as definições negativas são, de fato, uma exceção (a minoria de Barité), ou seja, que, dentro de um conjunto sistematizado de definições, provavelmente existirá um número mais reduzido de definições negativas, seja por constituírem casos particulares, seja pelo esforço de evitá-las (sempre que possível). Vejamos as duas definições encontradas:

4. EVENTO ADVERSO NÃO GRAVE: Qualquer outro evento que **não** esteja incluído nos critérios de evento adverso grave. (ANVISA *apud* GALDIANO; ZAVAGLIA, 2015, p. 104, grifo nosso).
5. INEFETIVIDADE TERAPÊUTICA: **Ausência** ou a redução da resposta terapêutica esperada de um medicamento, sob as condições de uso prescritas ou indicadas em bula. (ANVISA *apud* GALDIANO; ZAVAGLIA, 2015, p. 104, grifo nosso).

No caso desses dois termos, Galdiano e Zavaglia (2015, p. 104) consideraram “compreensível que a definição escolhida tenha assumido um viés negativo, dado o próprio conceito representado por eles. A definição negativa, portanto, não nos parece inadequada, ao contrário, parece ter sido a mais apropriada para os termos em questão”.

Esmiuçando os exemplos dados, veja-se que o sintagma terminológico *evento adverso não grave* (exemplo 4) apresenta, em sua própria estrutura, um advérbio de negação (em função de prefixo), como se fosse a redução de uma oração negativa: evento adverso não grave = evento adverso [que] não [é] grave. Nesse caso, o fato de o próprio termo que está sendo definido possuir um elemento de valor negativo em sua estrutura sintagmática deve justificar que sua definição contenha também uma oração negativa.

Ainda em relação ao exemplo (4), observa-se que, além de a definição conter uma oração negativa, o termo é definido por meio do recurso da exclusão, ou seja, todo evento adverso que não atenda os critérios para ser classificado como grave, por exclusão, é chamado de evento não grave, o que também remete à fórmula “ $X = \text{tudo o que não é } Y$ ”, mencionada por Galdiano e Zavaglia (2015).

Assim, o raciocínio da exclusão parece ser bastante produtivo, no meio científico, para definir e classificar os objetos, e isso se reflete na definição. No caso, de um determinado conjunto (eventos adversos) excluem-se determinados elementos (os graves), de forma que os elementos restantes compõem um subconjunto que representa o conceito designado pelo termo que está sendo definido (*evento adverso não grave*). Trata-se, assim, não só de uma definição negativa e definição por exclusão, mas também de uma variação da definição por extensão, consistindo esta na “enumeração dos entes a que se aplicaria uma designação” (FINATTO, 2003, p. 204). Entretanto, na impossibilidade de enumerar todos os entes particulares, utilizou-se uma fórmula.

Já no exemplo (5), o primeiro elemento do sintagma terminológico (inefetividade) é formado a partir do uso de um prefixo que denota negação/ausência (in-), ou seja, sem efetividade ou ausência de efetividade. Portanto, o próprio termo apresenta em sua estrutura morfológica um formante de valor negativo. Em relação à definição, a indicação da característica ausente dá-se por meio do uso da construção “ausência de”.

Por meio desses exemplos, pode-se verificar que a definição negativa se mostra produtiva para definir termos que possuem elementos de valor negativo em sua estrutura morfológica e também quando se define um termo pelo mecanismo da exclusão.

O terceiro exemplo deste tópico refere-se à definição do termo *turismo de aventura*, proposta pelo Ministério do Turismo (BRASIL, 2006, p. 39, grifo nosso).

6. Turismo de Aventura: compreende os movimentos turísticos decorrentes da prática de atividades de aventura de caráter recreativo e **não** competitivo.

As atividades de aventura podem ser desenvolvidas para fins de recreação ou de competição. No turismo, essas atividades são estudadas/abordadas, no primeiro caso, no segmento do *turismo de aventura* e, no segundo caso, no segmento do *turismo de esportes*, que costumam ser confundidos. Por isso, observa-se que, na definição, não bastou dizer que no *turismo de aventura* as atividades são de caráter recreativo, sendo acrescentado, quase de forma redundante, que as atividades são de caráter não competitivo (recreativo e não competitivo). Essa ênfase é explicada pelo fato de ser necessário, nesse discurso de especialidade, marcar a diferença entre os dois termos que podem ser facilmente confundidos, *turismo de aventura* (não competitivo) e *turismo de esportes* (competitivo).

Como último exemplo desta seção, segue a definição do termo *saúde*, formulada no documento de constituição da Organização Mundial da Saúde (ONU, 1946, p. 1).

7. um estado de completo bem-estar físico, mental e social e **não** somente ausência de afecções e enfermidades.

O conceito de saúde, por muito tempo, foi definido apenas como ausência de afecções ou enfermidades. Em 1946, como pode ser observado em (7), tal conceito ampliou-se. Entretanto, para os especialistas, representados aqui pela ONU/OMS, ainda se fazia necessário explicitar que a saúde não deveria mais ser vista somente como a ausência de doenças. Em outras palavras, no discurso científico da época, foi necessário deixar expresso no enunciado definitório a mudança de paradigma em relação ao que se passou a entender por saúde e a limitação da definição anterior.¹⁰

Nesse ponto, parece-nos bastante apropriada esta reflexão de Almeida, Souza e Pino (2007, p. 7), entremeada por uma citação de Desmet (2002, p. 182):

[...] cada vez mais é necessário admitir a presença de um sujeito enunciativo no texto definitório, haja vista que determinados fenômenos que ocorrem na DT [definição terminológica] só podem ser explicados à luz da enunciação. Ou ainda como afirma Desmet (2002: 182), “[...] os termos, como qualquer signo linguístico, não podem ser definidos fora dos seus usos por parte dos locutores e fora de aplicações específicas”.

Os casos ilustrados até agora abordaram definições elaboradas por organismos especializados (UIA, ONU/OMS e ANVISA), que não necessariamente pautaram-se nas convenções léxico-terminográficas. Porém, esses exemplos mostram que, na prática, os especialistas, principais locutores do discurso científico, parecem se utilizar, algumas vezes, das definições negativas. Os exemplos da seção seguinte são de outro tipo: foram elaborados no âmbito de trabalhos terminográficos e, portanto, à luz das convenções léxico-terminográficas.

Em trabalhos terminográficos

Ao tratarem da definição terminológica nos dicionários especializados, Almeida, Souza e Pino (2007) também citam os três defeitos elencados por Dubuc (1999) e, em seguida, comentam que o autor admite que alguns conceitos científicos só podem ser definidos de forma negativa.

Nesse ponto, a título de ilustração, Almeida, Souza e Pino (2007, p. 5) citam duas definições negativas, extraídas do Dicionário de Revestimento Cerâmico (DiRC), desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Terminologia (GETerm)¹¹, a saber:

10 Atualmente, essa definição também é questionada por ser considerada utópica.

11 Grupo de estudos coordenado por Gladis Maria de Barcellos Almeida, vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos.

8. Empeno: defeito em que há a **falta de** planaridade da placa cerâmica, marcado pelo desvio de pelo menos um vértice em relação ao plano estabelecido pelos outros três, o qual ocorre devido à diferença de retração entre o vidrado e o suporte durante o resfriamento da placa ou pelas condições de queima do produto.

- 9; Trapézio: defeito no qual a placa cerâmica **não** apresenta os lados perpendiculares, ou seja, caracteriza-se pelos ângulos internos diferentes de noventa graus. Pode estar associado à formulação ou à preparação da massa cerâmica, à prensagem ou à queima.

No exemplo (8), a definição do termo “empeno” começa com o descritor “defeito” seguido de pronome relativo (em que) e indicação de uma característica ausente (planaridade) por meio da expressão “falta de”. No exemplo (9), a definição do termo “trapézio” começa com o mesmo descritor, “defeito”, seguido de pronome relativo (no qual) e de uma oração negativa que indica também a ausência de uma característica (lados perpendiculares).

Observa-se que a definição negativa se mostra adequada e necessária para descrever tipos de defeito. A palavra “defeito” possui um sentido negativo (imperfeição, incorreção, falha, deformidade), referindo-se a qualquer desvio de uma característica de um item em relação ao seu ideal.

No caso acima, as características ideais de uma placa cerâmica são a planaridade e a perpendicularidade. Os defeitos se referem justamente ao desvio em relação a essas características específicas, ou seja, falta de planaridade e de perpendicularidade. A definição negativa parece ser apropriada, então, nos casos em que a essência do conceito consiste exatamente na ausência de uma característica essencial do objeto ideal.

Ao se analisar de forma mais atenta essa definição, verifica-se que seria possível eliminar a parte negativa (não apresenta lados perpendiculares) que a compõe (9) e reduzi-la à paráfrase: “defeito no qual a placa cerâmica apresenta ângulos internos diferentes de noventa graus”. Porém, a expressão “lados perpendiculares” (referente à característica ausente) parece expressar um conceito bastante conhecido e um traço sêmico muito relevante que, embora ausente, é o ideal a ser alcançado, e não deveria ser excluída da definição por conta de ter de atender uma recomendação.

Além disso, observa-se que não há muita diferença para a compreensão do conceito utilizar a frase “a placa apresenta ângulos internos diferentes de noventa graus” em vez de “a placa não apresenta ângulos internos de noventa graus/lados perpendiculares”.

É válido concluir, portanto, que a definição negativa não somente é, de fato, utilizada, como pode ser bastante adequada para definir conceitos que possuem um valor/teor/sentido negativo, tais como: defeitos, deficiências, desordens, disfunções, ineficiências,

doenças etc., especialmente quando gerados pela falta de algo que deveria estar presente ou pelo desvio em relação a algo considerado ideal.

A definição negativa, com efeito, é um recurso eficaz e profícuo na conceituação de doenças. Vários exemplos podem ser observados no *Dicionário de Dermatologia* de Barros (2009).

Nessa obra, foram utilizados enunciados negativos nos casos em que a característica central de uma patologia era a ausência de algo, por exemplo: acromia (ausência de pigmento melânico cutâneo), albinismo (ausência de tirosinase, ausência de melanina), alopecia (ausência do folículo piloso); aplasia (desenvolvimento incompleto ou ausência da epiderme); anidrose (ausência ou deficiência total ou parcial da secreção de suor), anoníquia (ausência de unhas), genodermatose atrófica (ausência de crescimento ou do desenvolvimento de algum órgão do corpo), lipodistrofia (ausência quase total de gordura subcutânea), poliose (ausência de pigmento nos pelos), entre outros. Seguem exemplos:

10. acromia: S. f. discromia de origem hereditária, congênita ou adquirida. Caracteriza-se pela **ausência total** de pigmento melânico cutâneo, provocando o aparecimento de manchas brancas na pele, em razão de alguns tecidos ou células não aceitarem a presença de corantes. [...]. (BARROS, 2004, p. 98).
11. albinismo: S. m. acromia congênita ou hereditária de caráter autossômico recessivo, causada por bloqueio metabólico na produção de melanina, devido à **ausência parcial ou total** de tirosinase. Caracteriza-se pela **ausência de** melanina na pele, cabelos, pêlos, estruturas oculares (olhos, coróide e íris), podendo provocar fotofobismo e movimentos rítmicos de contração e dilatação da pupila (nistagmo). [...]. (BARROS, 2004, p. 103).

Nesses casos, a doença é causada exatamente pela falta ou deficiência de algo, parecendo, portanto, aceitável e adequado que a definição seja construída em torno de uma característica ausente. Contudo, nota-se que as definições desses termos, conforme preceitua Barité (2006), não se limitam à indicação da ausência de uma característica, mas indicam também as características presentes. O enunciado negativo, portanto, é um elemento da definição terminológica que a complementa.

Foram também utilizados enunciados negativos para indicar a ausência de algumas manifestações clínicas, já que a presença ou a ausência delas são fundamentais para o diagnóstico diferencial, isto é, para diferenciar uma doença de outra similar e chegar a um diagnóstico. O estudo das definições abaixo pode ilustrar o que foi dito:

12. **infiltrado linfocítico de Jessner-Kanof:** S. m. pseudolinfoma de causa desconhecida. Os achados histopatológicos consistem em infiltrado linfocitário fundamentalmente constituído por células T, em disposição perianexial e perivascular na pele. **Não são observadas alterações na epiderme.** Caracteriza-se pelo aparecimento de lesões discoides eritematosas, em geral com tendência a clareamento central e crescimento centrífugo. As lesões apresentam superfície lisa e não ocorre hiperqueratose folicular. **A ausência de atrofia, de hiperqueratose folicular, de degeneração hidrópica na basal, de globulinas e de complemento na junção dermepidérmica podem determinar o diagnóstico.** Localiza-se mais frequentemente na face, sobretudo na fronte, nas regiões malares, nas têmporas, nas orelhas e na porção superior do dorso. Alguns autores consideram o infiltrado linfocítico de Jessner-Kanof como entidade autônoma, enquanto que outros o consideram como uma forma de lúpus eritematoso discoide. [...]. (BARROS, 2004, p. 264).
13. **calosidade:** S. f. afecção dos pés causada por fricção, sapatos inadequados, vícios de postura ou situações ortopédicas, como pé chato, fratura e artrite. **Diferencia-se do calo por não apresentar porção central homogênea e ser menos focal.** É dura, pouco elevada, inelástica, ocorrendo ocasionalmente fissura. É de coloração amarelada e possui limites imprecisos. É dolorosa, pouco sensível, podendo dar espaço a manifestação de outras infecções. Localiza-se nos pés e mãos, em áreas de pressão ou fricção. [...]. (BARROS, 2004, p. 131).

Como o *Dicionário de Dermatologia* é uma obra muito ampla, não é possível analisar e sistematizar aqui todos os casos, mas vale citar, ainda, a ocorrência de formas/estruturas negativas quando da indicação de uma determinada manifestação clínica que pode estar presente ou não:

14. abscesso²: S. m. piodermite causada por estreptococos e, eventualmente, por estafilococos. É um quadro agudo, caracterizado pelo aparecimento de edema flutuante, circunscrito e mais ou menos pronunciado, que tende à supuração. A lesão tem tamanho variável e **pode estar acompanhada de eritema, calor e dor (abscessos quentes) ou não (abscessos frios).** São observados, ainda, fenômenos gerais, como febre, calafrios e vômitos. Atinge a hipoderme, localizando-se no interior de um tecido, órgão ou qualquer região do corpo. [...]. (BARROS, 2004, p. 91).
15. paniculite: S. f. dermatose caracterizada por uma inflamação do panículo adiposo subcutâneo. Apresenta nódulos ou eritemas violáceos que **podem ou não** evoluir para ulceração. As lesões localizam-se na hipoderme, mais frequentemente nas pernas e no abdômen. [...]. (BARROS, 2004, p. 325).

Também foi frequente, em outras definições do *Dicionário de Dermatologia*, a utilização do advérbio de negação “não”, na função prefixal, para indicar características em relação

de oposição: (não) alérgico, (não) ceratósica, (não) congênita, (não) coalescente, (não) contagiosa, (não) corneificada, (não) cicatricial, (não) depressível, (não) destrutivo, (não) doloroso, (não) elevado, (não) específico, (não) escamoso, (não) gonocócico, (não) hereditário, (não) hormonal, (não) infeccioso, (não) inflamatório, (não) invasivo, (não) marginado, (não) medulado, (não) mielinizado, (não) nítido, (não) pruriginoso, (não) prurítico, (não) purulento, (não) putrefativo, (não) sexual, (não) supurativo. Para comprovar essa afirmação, são apresentados os seguintes exemplos:

16. queilite glandular: S. f. afecção das mucosas causada por inflamação e aumento das glândulas salivares heterotróficas nos lábios. Pode ter origem congênita ou genética. Apresenta ulceração, edema, hiperplasia da glândula mucosa, formação de crostas, trajetos fistuloso e abscessos. Apresenta forma **inflamatória e não inflamatória**. [...]. (BARROS, 2004, p. 362).
17. paniculite nodular **não supurativa** febril recidivante: S. f. hipodermite de causa desconhecida, podendo ser resposta a vários estímulos agressivos. Apresenta surtos febris e recidivantes de nódulos ou placas subcutâneas adiposas inflamadas e eritematosas. Os nódulos são vermelhos ou azulados, **não supurativos**, dolorosos, profundos e móveis. [...]. Localiza-se, preferentemente, nos membros inferiores e tronco e, com menos frequência, nos braços e face. [...]. (BARROS, 2004, p. 326).

Por último, vejamos alguns exemplos de definições obtidos em uma pesquisa terminográfica que teve como objeto de estudo conjuntos terminológicos relacionados ao turismo. Em um conjunto de definições elaboradas por orientandos vinculados à pesquisa, observaram-se as seguintes definições negativas:

18. **no-show** [HOT.] m. **não** comparecimento do hóspede ao meio de hospedagem em que fez uma reserva, podendo ou **não** ser cobrado o valor da primeira diária.
19. **garantia de no-show** [HOT.] f. pagamento adiantado da primeira diária que pode ser cobrado em caso de **não** comparecimento do hóspede.

Cabe apontar, primeiramente, que todas as definições e todos os contextos definitórios do termo “no-show”, extraídos do *corpus* da referida pesquisa e registrados na ficha terminológica, continham formas/estruturas negativas:

Quadro 1. Definições e contextos definitórios

No show: reserva que não chegou, que poderá ou não ser cobrada do cliente. (Apostila Gerência de Hospedagem, 2013).
No show: não -comparecimento do hóspede. (Cartilha Hotelaria e Hospitalidade, BRASIL, 2007).
No-show: não comparecimento de um hóspede em um hotel. (Perfil de Negócios de Hotelaria (Hotéis e Pousadas) (SEBRAE, 2014).
No show: Expressão de origem americana usada para designar o hóspede ou passageiro que não se apresenta no hotel ou meio de transporte na data ou no momento para os quais havia reservado lugar, o depósito efetuado, normalmente de uma diária, é então perdido. (Dicionário de Turismo, BRAGA, 2003).
No show: Expressão de origem americana usada para designar o hóspede ou passageiro que não se apresenta no hotel ou meio de transporte a data ou momento para os quais havia reservado lugar, o depósito efetuado, normalmente de uma diária, é então perdido. (Dicionário Brasileiro de Turismo, FERREIRA, 1975).
No show: Termo muito utilizado em hotelaria e aviação, que significa o não -comparecimento do hóspede no hotel mesmo tendo reserva e/ou não -comparecimento do passageiro de avião para embarque. (Glossário técnico: gastronômico, hoteleiro e turístico, VIERA; CÂNDIDO, 2003).

Fonte: Dias (2018)

Observa-se que, em todas as fontes consultadas (apostila, cartilha, manual, dicionários e glossário), o termo *no-show* é definido por meio de uma definição negativa. Como já foi discutido, o termo *no-show* apresenta, em sua própria estrutura, um elemento com sentido negativo (*no*). Além disso, é usado em uma situação que pode ser considerada negativa para o meio de hospedagem, visto que a situação ideal (chegada do hóspede) não se realiza. Essas condições parecem predispor à escrita da definição por meio de formas negativas.

Além disso, na segunda parte do enunciado definitório, há a indicação de um traço que pode ou não estar presente (cobrança da primeira diária), o que também parece gerar uma predisposição às formas negativas.

Também foram encontrados casos em que a oração negativa poderia ser reformulada por meio do uso da preposição *sem* (hóspede sem reserva e hóspede sem dinheiro).

20. walk-in [HOT.] m. hóspede que não efetuou reserva.

21. paid-out [HOT.] m. empréstimo que o hotel concede ao hóspede que **não** possui dinheiro em mãos para que ele consiga comprar algo.

Há também casos em que o advérbio *não* é usado com função prefixal para modificar adjetivos que ajudam a descrever o conceito:

22. CHD [HOT.] f. Abreviação utilizada para descrever crianças de 2 a 11 anos ou criança **não** pagante. (DIAS, 2018).
23. mountain bike [Ativ.] m. realização de percurso em trilhas ou estradas **não** pavimentadas em bicicletas especiais para este fim (mountain bikes). (SANTOS, 2016, p. 73).

Dentro desse mesmo projeto, foi observado o caso referente às unidades de conservação, que são divididas em quatro unidades de proteção integral e sete unidades de uso sustentável. Seguem dois exemplos de definição, um de cada categoria.

24. **estação ecológica** unidade de conservação de proteção integral, de posse e domínio público, que tem como objetivo a preservação da natureza e a realização de pesquisas científicas, devidamente autorizadas, **não admitindo ocupação humana e nem visitação pública**, exceto para fins educacionais, permitindo alterações apenas em caso de restauração de ecossistemas, manejo de espécies para preservação da diversidade biológica, pesquisas e coletas com finalidade científica. **Var.:** ESEC, EE. (PEREIRA; DELVIZIO; BUENO, 2019, p. 331).
25. **reserva particular do patrimônio natural** unidade de conservação de uso sustentável de domínio privado que tem como objetivo conservar ou recuperar valores naturais nativos ou semi primitivos de grande beleza cênica e de grande importância para a preservação do ciclo biológico da flora e da fauna nativas, **admitindo ocupação humana, visitação pública** com objetivos turísticos, recreativos e educacionais e pesquisa científica. **Var.:** RP. (PEREIRA; DELVIZIO; BUENO, 2019, p. 334).

Nota-se, nesse conjunto, o uso de frases negativas para indicar a possibilidade ou não do uso da unidade para ocupação humana e visitação, contrastando especialmente as duas categorias de unidades de conservação em relação a esses traços (ocupação humana e visitação).

Conclusão

Esse artigo teve como objetivo primeiro contribuir para os estudos em Terminologia e Terminografia, uma vez que aborda o conceito de definição negativa, cujo estudo e

análise são ainda escassos. Diante da recomendação de se evitar as definições negativas sempre que possível e do fato de tais definições serem pouco discutidas e ilustradas na literatura científica da área, sendo geralmente inseridas ao lado dos defeitos a serem evitados, foi compilado um conjunto de definições negativas, encontradas tanto em trabalhos terminográficos quanto no discurso especializado, com o intuito de identificar alguns fundamentos ou padrões para seu uso.

Primeiramente, observou-se que o termo *definição negativa*, nos estudos terminológicos, refere-se a um tipo de definição no qual se indica algo que o termo não é, não tem ou o que lhe falta, por meio de frases negativas (não é, não apresenta), de fórmulas de exclusão ($x = \text{tudo o que não é } y$) ou de expressões/palavras de valor negativo (falta de, ausência de, desprovido de, sem), sem se limitar necessariamente à indicação das características ausentes.

O traço sêmico ausente pode se referir à característica central em torno da qual se constrói o conceito (por exemplo, doença causada pela falta de algo), a uma característica secundária (por exemplo, uma característica da lesão apresentada pela doença definida) ou a uma característica diferencial, que está presente ou ausente em termos (e conceitos) em relação de oposição (por exemplo, um diagnóstico diferencial entre duas doenças similares com base na presença ou ausência de um sintoma).

Em geral, os seguintes casos, que podem estar, inclusive, sobrepostos, parecem justificar o uso de uma definição negativa:

- a) definição de termos que designam conceitos determinados pela ausência de uma característica ou pelo desvio em relação à característica considerada ideal;
- b) definição de termos que expressam um conceito de valor negativo (defeito, desordem, desvio, disfunção, doença etc.);
- c) definição de termos que possuem um elemento de valor negativo em sua própria estrutura morfológica;
- d) estabelecimento de definições distintas correspondentes a objetos próximos;
- e) indicação de traços em relação de oposição por meio de palavras formadas a partir do advérbio (pseudoprefixo) *não*.

Conforme demonstrado por esta pesquisa, a definição negativa ocorre em um número reduzido, porém significativo, de casos. Ao se realizar uma análise detalhada das redações das definições negativas combinada com o estudo do valor semântico dos termos assim definidos, constata-se que a definição negativa não deveria figurar ao lado dos vícios e defeitos, mas ao lado de outros tipos de definição dos quais o terminólogo pode fazer uso, respaldado por uma teoria comunicativa da Terminologia e pelo gradual alinhamento dos construtos teóricos sobre a definição terminológica a esta teoria.

Assim, se diversos pesquisadores renomados admitem a necessidade da definição terminológica negativa em casos particulares e, inclusive, usam-nas em seus trabalhos, por que continuar inserindo-a no rol dos defeitos a serem evitados (sempre que possível)? Seria a definição terminológica negativa um mal necessário ou mais um recurso à disposição dos terminólogos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. B.; PINO, D. H. P.; SOUZA, D. S. L. A definição nos dicionários especializados: proposta terminológica. *Debate Terminológico*, v. 3, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/23812>. Acesso em: 30 set. 2020.

ALPÍZAR-CASTILLO, R. *Cómo hacer un diccionario científico técnico*. Buenos Aires: Editorial Memphis, 1997.

ANDRADE, M. M. Conceito/definição em dicionários da língua geral e em dicionários de linguagens de especialidade. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, 2000 [não paginado].

ARNTZ, R.; PICHT, H. *Introducción a la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1995.

AZARIAN, J.; TEBÉ, C. La metodología de elaboración de definiciones terminológicas en vocabularios normalizados: análisis en normas UNE. *Debate Terminológico*, n. 7, p. 2-23, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/20710>. Acesso em: 30 set. 2020.

BARITÉ, M. La definición en terminología. In: ÁLVAREZ CATALÁ, S.; BARITÉ, M. (coords.). *Teoría y praxis en terminología*. Montevideo: Universidad de la República, 2017. Disponível em: https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/barite_teor%C3%ADa_y_praxis_en_terminologia_fic.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BARROS, L. A. (coord.). *Dicionário de Dermatologia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo/dicionario-de-dermatologia/>. Acesso em: 30 set. 2020.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminología*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Marcos conceituais do turismo*. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Marcos_Conceituais.pdf. Acesso em: 2006.

CABRÉ, M. T. *La terminología*: Representación y comunicación. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. *La terminología*: teoría, metodología, aplicaciones. Tradução de Carles Tebé. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. *La terminologia*: la teoria, els mètodes, les aplicacions. Barcelona: Empúries, 1992.

DESMET, I. A análise do sentido em terminologia: teoria e prática da definição terminológica. *Tradterm*, v. 8, p. 169-188, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49129>. Acesso em: 30 set. 2020.

DIAS, C. *Elaboração de definições e busca de equivalentes em inglês para um conjunto de termos da hotelaria*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Câmpus Experimental de Rosana, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rosana, 2018.

DUBUC, R. *Manual práctico de terminología*. Chile: RiL Editores, 1999.

FELBER, H.; PICHT, H. *Métodos de terminografía y principios de investigación terminológica*. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes-CSIC, 1984.

FINATTO, M. J. B. A definição de termos técnico-científicos no âmbito dos estudos de terminologia. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 197-222, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2351>. Acesso em: 30 set. 2020.

GALDIANO, I.; ZAVAGLIA, C. A definição terminológica em um glossário da Farmacovigilância: algumas considerações. *Revista GTLex*, v. 1, n. 1, p. 91-109, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31748>. Acesso em: 30 set. 2020.

GAPPER, S. E. *Manual de gestión terminológica*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2008

INTERNATIONAL UNION OF ASTRONOMY. *Resolution B5*. Definition of a planet in the solar system. 2006. Disponível em: https://www.iau.org/static/resolutions/Resolution_GA26-5-6.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

ISO 1087. *Terminology work: vocabulary*. Part 1: Theory and application, 2000.

ISO 704. *International Standard. Principles and methods of terminology*. Switzerland, 1987.

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

O PAVEL: curso interativo de terminologia. Disponível em: http://www.termium.gc.ca/didacticiel_tutorial/portugues/lecon3/page3_5_3_p.html. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)*. 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organizacao-Mundial-da-Saude/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

PAVEL, S.; NOLET D. *Manual de Terminologia*. Tradução de Enilde Faulstich. Ottawa: Public Works and Government Services Canada, 2002. Disponível em: <https://linguisticadocumentaria.files.wordpress.com/2011/03/pavel-terminologia.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

PEREIRA, B. S.; DELVIZIO, I. A.; BUENO, F. P. Unidade de conservação: um termo brasileiro para áreas naturais protegidas. In: TAVARES, G. (org.). *Turismo, lazer e negócios*. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 320-337. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/05/e-book-Turismo-Lazer-e-Negocios.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SAGER, J. C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Pirámide, 1993.

SANTOS, P. S. S. *Proposta de modelo de definição para os termos referentes às atividades de aventura*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Câmpus Experimental de Rosana, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rosana, 2016.

Uma análise do curta “Menina bonita do laço de fita”: os efeitos de sentido das múltiplas linguagens do gênero videoanimação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2963>

Jaciluz Dias¹
Marta Cristina da Silva²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma possibilidade de análise para a videoanimação *Menina bonita do laço de fita* (2014), tendo em vista as linguagens verbal, visual e sonora que compõem esse texto multimodal. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico um levantamento bibliográfico e webliográfico, que apoia a análise da videoanimação nos pressupostos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), dos 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995) e em concepções sobre as vozes, as músicas e os efeitos sonoros (FURNISS, 2014). Dessa forma, chegamos a considerações que demonstram como essa abordagem pode não só contribuir para o ensino de língua portuguesa, mas também tratar de temas atuais, como o combate ao racismo e a valorização da identidade negra.

Palavras-chave: Multiletramentos; gênero videoanimação; Gramática do Design Visual; 12 Princípios da Animação.

1 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; jaciluzdias@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-0699-921X>

2 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; martacris.silva@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1917-1734>

An analysis of the short film *Nina Bonita*: the meaning effects generated by the multiple languages of the animation genre

Abstract

This paper aims to present a possibility of analysis for the animated short film *Nina Bonita* (2014), considering the verbal, visual, and sound languages that make up this multimodal text. To do that, we have assumed as a methodological procedure some bibliographical *and web research*, which supports the analysis of the short film according to the principles of The Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), Disney's 12 principles of animation (THOMAS; JOHNSTON, 1995), and conceptions about voices, songs, and sound effects (FURNISS, 2014). Thus, we come to conclusions that show how this approach may not only contribute to the teaching of Portuguese but also deal with current subjects, such as the struggle against racism and the valorization of black identity.

Keywords: Multiliteracies; the animated short film genre; The Grammar of Visual Design; 12 Animation Principles.

Introdução³

Pesquisadores na área da educação concordam sobre a relevância de se explorar gêneros multimodais em ambiente digital no processo de ensino-aprendizagem de língua. Mas de que modo um gênero como a videoanimação poderia contribuir para a formação de leitores e produtores de textos mais críticos e sensíveis a pautas importantes da contemporaneidade como o racismo? Se combater o racismo é responsabilidade de todas as pessoas que formam uma sociedade, isso tem-se evidenciado com as recentes manifestações de movimentos como o *Black Lives Matter*, nos Estados Unidos, que buscam visibilidade para os assassinatos e a discriminação de pessoas negras. No Brasil os problemas não são diferentes, e, conforme defende Djamila Ribeiro (2019), práticas antirracistas são fundamentais e precisam acontecer nas atitudes mais cotidianas.

Nesse contexto, sabendo-se da importância da educação para a transformação social, buscamos apresentar uma possibilidade de análise de *Menina bonita do laço de fita* (2014), considerando as linguagens verbal, visual e sonora que compõem essa videoanimação.

3 Sabemos que, conforme apontamentos de alguns autores, como Dionísio (2007, p. 177), todo texto pode ser considerado multimodal, já que, "quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.". Porém, neste trabalho, buscamos destacar as múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons, gestos etc.) presentes em textos contemporâneos, mais especificamente os digitais, os quais, em consonância com a proposta de Rojo (2014), são denominados textos multimodais ou multissemióticos.

Esse texto digital pode contribuir para o ensino de língua portuguesa em sentido amplo, possibilitando o trabalho, por exemplo, sobre textos literários e relações intertextuais, bem como o enfoque em temas relacionados à identidade negra e representatividade. Para isso, utilizamos como procedimento metodológico um levantamento bibliográfico e webliográfico que apoia a análise da videoanimação, a partir dos pressupostos da Gramática do Design Visual – GDV, elaborada por Kress e van Leeuwen (2006), como metodologia de análise para textos multimodais. Recorremos, ainda, aos 12 Princípios da Animação da Disney, organizados por Frank Thomas e Ollie Johnston (1995), que permitem um olhar mais aprofundado sobre os elementos dos desenhos em movimento. Esses autores ainda contribuem para a análise da sonoplastia das animações, a cujo referencial somam-se as concepções de Maureen Furniss (2014), que discorre sobre as vozes, as músicas e os efeitos sonoros de animações.

Tendo em vista que os documentos oficiais norteadores dos caminhos do currículo escolar brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), sinalizam a necessidade de incluir as tecnologias digitais e os textos multimodais sobre temas atuais e necessários à cidadania, procuramos demonstrar, nos resultados, que o gênero videoanimação pode contribuir para o ensino de língua portuguesa. Buscamos, então, dar ao professor ferramentas para o trabalho com os multiletramentos, a fim de despertar nos alunos um senso mais crítico diante da realidade.

A Gramática do Design Visual (GDV) como metodologia de leitura

A fim de compreender melhor a representação não verbal como parte da comunicação humana, Kress e van Leeuwen (2006, p. 20) desenvolveram uma metodologia de análise denominada Gramática do Design Visual (GDV), por entenderem que as imagens assumem “não apenas as dimensões estéticas e expressivas, mas também as dimensões sociais, políticas e comunicativas estruturadas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20, tradução nossa⁴). Para esses autores, assim como o conhecimento de outros idiomas permite novas abordagens no âmbito da língua, o conhecimento de diferentes modos semióticos, para além do verbal, pode ampliar as perspectivas de uso da linguagem.

A GDV parte da noção de que aquilo que pode ser expresso em palavras também pode ser expresso por meio de imagens. Porém, não sem que haja algumas diferenças no que se refere aos processos de significação. No complexo processo comunicacional, a compreensão de um texto depende não apenas da decodificação do código verbal de uma língua, sendo influenciada, também, pelas interações sociais, que são determinantes para a organização da linguagem. Essa dimensão interpretativa aumenta, significativamente, quando são utilizadas imagens. Isso porque a linguagem, seja verbal, seja não verbal,

4 No original: “not only the aesthetic and expressive, but also the structured social, political and communicative dimensions”.

baseia-se em signos e nas relações decorrentes de significantes e significados culturalmente estabelecidos. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) defendem que as escolas precisam repensar o que deverá ser incluído nos currículos, considerando o crescente número e o uso cada vez mais difundido de textos multimodais, inclusive pelo fato de esse processo interferir nos usos da escrita, bem como nos novos arranjos entre as linguagens verbal e não verbal. Assim, os educadores precisam ser capazes de equipar os alunos para uma nova ordem semiótica, a fim de contribuir para a formação de indivíduos capazes de usar os novos recursos de representação de maneira ativa e eficaz.

A GDV é proposta, então, como forma de metodologia para auxiliar nessa nova configuração. Decorrente da Gramática Sistêmico Funcional (GSF), de Halliday (1994), a GDV busca estabelecer categorias gerais e abstratas para todos os tipos de semiose humana. Kress e van Leeuwen (2006) partem dessas metafunções propostas pela GSF e, considerando a perspectiva multimodal, a GDV renomeia essas metafunções como: representacionais (ideacional na GSF), que tratam das experiências do mundo por meio da linguagem; interativas (interpessoal na GSF), que analisam as estratégias para aproximação e afastamento do leitor; e composicionais (textual na GSF), que enfocam a organização interna dos elementos no texto.

A compreensão das metafunções⁵ requer, antes, que sejam apresentados os elementos envolvidos na cena comunicativa ou ato semiótico. Eles podem ser o Participante Interativo (PI deste ponto em diante), as pessoas reais (produtores e consumidores da imagem), ou o Participante Representado (PR deste ponto em diante), que corresponde a tudo o que está na imagem (pessoas, lugares, objetos etc.). Os efeitos de sentido da imagem, organizados por meio das três metafunções supramencionadas, decorrem das possíveis relações estabelecidas entre os PI, destes com os PR e entre os PR, conforme será demonstrado.

A metafunção representacional envolve o que está sendo representado na cena, as relações estabelecidas por esses elementos e em quais circunstâncias. A representação na imagem pode ser narrativa ou conceitual, sendo que, como Kress e van Leeuwen (2006) explicam, uma imagem pode apresentar mais de um processo simultaneamente. A representação narrativa exprime um movimento dentro da imagem, envolvendo eventos, ações e processos de mudança. Para isso, é necessário conhecer três elementos: o ator, como é chamado o PR que desempenha a ação; o vetor, o sentido da ação, que é representado por uma seta; e a meta, que é para onde o vetor indica.

5 Devido ao espaço reduzido, serão enfocados apenas os elementos utilizados para a análise da videoanimação que compõe o *corpus* deste artigo. Para conhecer em detalhes a GDV, conferir Kress e van Leeuwen (2006) e seus seguidores.

Esse tipo de representação pode envolver processos ou circunstâncias. Os processos podem ser de ação, de reação, verbal, mental, de conversão ou de simbolismo geométrico. O processo de ação acontece quando há um ato desempenhado por um dos PR, uma ação física no mundo material, podendo ser não transacional ou transacional. O processo de ação transacional reúne pelo menos dois PR, sendo que ambos podem ser vistos na imagem. O processo de ação não transacional é aquele em que, na cena, aparece apenas um PR, que será o ator, sendo que a meta não se encontra presente na imagem, porque a ação de um PR não é direcionada a outro. Mas pode acontecer, ainda, de o PR ser representado apenas em parte, por meio de uma mão ou um pé, por exemplo, ou nem aparecer, sendo visível no ato semiótico apenas o vetor e a meta, ao que Kress e van Leeuwen (2006) denominam representação de evento.

O processo narrativo de reação ocorre quando a “ação” se manifesta por meio do olhar de um PR para outro (LEAL, 2011), sendo o vetor formado pela direção do olhar do PR para algo ou alguém. O PR que olha é denominado reator, que reage a um fenômeno, algo ou alguém que é observado (enquanto o processo de ação envolve um ator e meta). Nesse sentido, o reator deve necessariamente ser humano ou um ser humanizado, com rosto e olhos capazes de transmitir uma expressão facial. Assim como o processo de ação, o de reação pode ser transacional, quando o olhar do PR se dirige ao fenômeno, que aparece na imagem; ou não transacional, quando o olhar do PR se dirige a algo fora da imagem, um fenômeno que não aparece na imagem, para o qual o participante está olhando. Já o processo mental acontece quando há balões de pensamento ou conteúdos de processos mentais, internos, como sentimentos. Nesse caso, acontece um processo mental, realizado pelo participante que pensa, em relação a um fenômeno, aquilo que é pensado.

Nas representações narrativas, podem aparecer, ainda, elementos chamados por Kress e van Leeuwen (2006) de participantes secundários, os quais não entram na estrutura principal do ato semiótico, mas contribuem para adicionar informações. Eles não estabelecem relação direta com os participantes principais, por meio de vetores, mas indicam referências espaciais e temporais, dividindo-se em três tipos: cenário, significação e acompanhamento. A circunstância de significação reúne ferramentas utilizadas nos processos de ação, permitindo que estes sejam realizados (LEAL, 2011), mas cuja significação fica subentendida, como os gestos que complementam a fala de uma pessoa, por exemplo.

A metafunção interativa observa a aproximação entre PR e PI⁶, indicando as relações estabelecidas entre os elementos da imagem e a visão de mundo dos produtores

6 Conforme explicado anteriormente, o PI pode ser quem vê a imagem ou quem a produz. Como a maior parte das relações semióticas analisadas pela GDV se referem a quem vê a imagem, a partir deste momento, passa-se a identificar o PI que vê a imagem apenas como PI, diferenciando-o do PI produtor quando necessário.

desta, ou seja, os valores que se pretende transmitir por meio do ato semiótico. Essa metafunção trata, então, especificamente da interação entre os PR, entre PI e PR e entre os PI, dividindo-se em três abordagens: o olhar, o enquadramento e a perspectiva. Uma das formas de interação pode ser estabelecida por meio do olhar, que estabelece uma relação entre PR e PI, a qual pode ser de dois tipos: demanda ou interpelação e oferta ou exposição. O olhar de demanda acontece quando o PR olha diretamente para o PI, o que pode demonstrar que o PI produtor quer criar um vínculo emocional entre PR e PI. Já, no olhar de oferta, o PR se dirige ao PI de forma indireta, não olhando para ele, mas sendo objeto de seu olhar.

A forma como a cena é enquadrada indica maior ou menor proximidade entre PR e PI, conforme os planos utilizados pelo cinema: desde o plano fechado (ou *close-up*), que enquadra o rosto ou um detalhe do PR e indica maior proximidade, passando pelo plano médio, que enquadra o PR à distância intermediária, até o plano geral, que enquadra um ou mais PR à maior distância, demonstrando menor proximidade com o PI. A perspectiva é uma noção utilizada em obras de arte desde o Renascimento (BRITO; PIMENTA, 2009) e envolve o ângulo como o PR é visto pelo PI, podendo demonstrar uma atitude objetiva ou subjetiva. A perspectiva objetiva mostra tudo o que precisa ser revelado ou tudo o que o PI produtor julga necessário mostrar no ato semiótico.

Já na perspectiva subjetiva, ao contrário, revela-se o PR sob um ponto de vista específico, o que também contribui para os diferentes graus de envolvimento entre PR e PI. Essa relação é estabelecida por meio de ângulos, que podem ser dos tipos: frontal, oblíquo ou vertical. Por meio do ângulo frontal, o PI vê o PR de frente, o que denota proximidade e igualdade. O ângulo oblíquo, ao contrário, mostra o PR como se o PI não estivesse defronte a ele, o que indica distanciamento. Nesse caso, pode haver outras referências também, como o PR de costas para o PI, o que também contribui para a noção de afastamento. O ângulo vertical é utilizado para demonstrar relações de poder entre PI e PR, que pode ser visto em ângulo alto, médio ou baixo. O ângulo alto (ou *plongée*, em terminologia do cinema) mostra o PR visto de cima, o que demonstra maior poder do PI em relação ao PR. O ângulo médio mostra o PR no mesmo nível de olhar, o que indica igualdade entre os participantes. E o ângulo baixo (ou *contra-plongée*) mostra o PR visto de baixo, o que demonstra maior poder do PR em relação ao PI.

A modalidade é essencial para todo processo comunicativo, pois, como explica Leal (2011, p. 195), ela está “associada com a confiabilidade das mensagens. Isto é, com aquilo que o sujeito-enunciador acredita ser verdadeiro ou falso”. Nesse sentido, Brito e Pimenta (2009, p. 101) lembram que o termo “vem da linguística e se refere à forma como uma oração pode ter maior ou menor grau de verdade ou credibilidade em uma determinada situação”. Por isso, esse é um recurso que transita entre as três metafunções, estabelecendo as conexões entre elas. Kress e van Leeuwen (2006) abordam as modalizações à parte, mas, para tornar mais didática a organização da análise a partir da GDV, escolheu-se

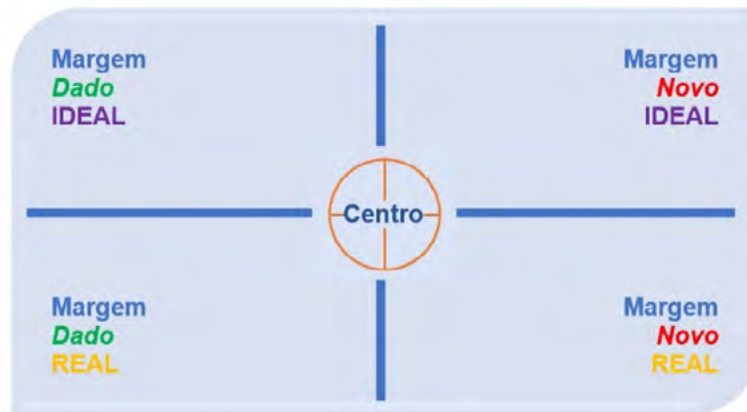
incluir esse elemento como parte da metafunção interativa, de acordo com a perspectiva adotada pelas autoras supramencionadas.

Nesse sentido, a modalidade de uma imagem pode ser elaborada por meio de marcadores, os quais são classificados em seis tipos: cor, contextualização, representação, profundidade, iluminação e brilho. A cor pode variar pelo grau de saturação (de cor plena a ausência de cor – preto e branco), diferenciação (de cores variadas a tons monocromáticos) e modulação (de sombras a cores plenas). A contextualização vai da ausência de um cenário ou fundo (*background*) a um cenário articulado e com muitos detalhes. A representação vai da abstração máxima até a representação realística. A profundidade varia entre a ausência de perspectiva até seu uso completo. A iluminação vai do uso de uma grande iluminação até a ausência total de claridade. E o brilho pode passar do número máximo de tons em diferentes gradações até dois tons (preto e branco, cinza claro e cinza escuro etc.).

Há diferentes tipos de modalidade, que são utilizadas conforme o propósito que se pretende para a imagem. Ela pode ser: I – naturalística, o que acontece em uma imagem que se pretende o mais próximo de como ela seria vista ao vivo, como em uma foto jornalística, por exemplo; II – abstrata, apresentando apenas o que é essencial para o reconhecimento da imagem, sem detalhamento, como em um ícone representando uma casa, por exemplo; III – tecnológica, voltada para o uso prático e explicativo, como em mapas e plantas baixas; e IV – sensorial, uma representação baseada no efeito de prazer ou desprazer que se pretende causar no PI, como em uma pintura, por exemplo.

A metafunção composicional, integrando os significados das metafunções representacional e interativa, procura analisar a forma como os elementos, tanto verbais quanto não verbais, são organizados e se relacionam no ato semiótico, e quais efeitos de sentido decorrem dessa combinação. Para tanto, são analisados três sistemas, que estão inter-relacionados: o valor informacional, a saliência e a moldura. O valor informacional relaciona-se ao *layout* da imagem, no que se refere à distribuição dos PR, conforme esquema (Figura 1) proposto por Kress e van Leeuwen (2006), considerando o sentido de leitura ocidental. Na imagem, organizou-se por cor e tipografia (caixa alta e caixa baixa) os aspectos correlacionados, a fim de facilitar a diferenciação e localização das informações.

Figura 1. Valor informacional em uma imagem, de acordo com o padrão de leitura ocidental



Fonte: Elaboração própria, a partir de Kress e van Leeuwen (2006, p. 197)

Dessa forma, são estabelecidos graus de importância (em azul e caixa baixa), de tal modo que a informação pode estar centrada e, portanto, ter mais destaque que os elementos dispostos nas margens, também chamados de polarizados, os quais poderão denotar dois tipos de relação. A primeira, de ordem horizontal (em verde e vermelho, caixa baixa), indica dado X novo, de tal modo que aquilo que está representado à esquerda é uma informação já conhecida pelo PI, enquanto o que está à direita é novidade. A segunda, de ordem vertical (em roxo e amarelo, caixa alta), indica ideal X real, ou seja, na parte superior o que busca estabelecer maior afinidade emotiva com o PI, aquilo que está no campo do sonho, do imaginário, e, na parte inferior, o que pertence ao campo do concreto, do mundo real.

A saliência é uma categoria de análise relacionada à forma como os PR recebem destaque no ato semiótico uns em relação aos outros, indo da máxima à mínima, o que pode ser conferido: pelo tamanho (quanto maior, mais destaque); pelo foco (a precisão de detalhes representados); pelo contraste de tons (por meio de cor e brilho); pela perspectiva (em primeiro plano o que tem mais destaque); pelo posicionamento do campo de visão (conforme os ângulos supramencionados); e por fatores culturais que revelam valores simbólicos socialmente convencionados. Por meio de composição de molduras, os PR podem passar de uma desconexão completa até uma máxima conexão, de acordo com as formas como os elementos do ato semiótico são delimitados por linhas divisórias, espaços coloridos, entre outros. Feita essa síntese sobre alguns elementos da GDV que consideramos fundamentais para a compreensão da videoanimação, e dada a especificidade desse gênero aqui focalizado, tomamos também como embasamento teórico os 12 Princípios da Animação da Disney e as contribuições de Furniss (2014) sobre recursos sonoros.

Os 12 Princípios da Animação e a sonoplastia

Conforme explica Leticia Sato (2015), os 12 princípios são atributos que deviam ser adotados pelos animadores dos estúdios Disney, a fim de conferir o estilo estético e de movimento que, somados a outras características da animação, como a sonoplastia, configuram um estilo específico de narrar e de desenhar que constituem o padrão de qualidade da Disney. O objetivo dessas técnicas é extrair o melhor de cada desenho, em cada cena, para expressar aquilo que se pretende com a animação. Para isso, esses princípios são inspirados em movimentos do mundo real, garantindo a maior veracidade possível ao que está desenhado e, assim, conectando ficção e realidade. Isso é feito por meio de uma aproximação com as leis da física do planeta, já que, mesmo quando há cenas que se baseiam em fantasia, elas são plausíveis à realidade conhecida.

Esses parâmetros são próprios do estilo Disney de animação, existindo outras técnicas possíveis. Mas os da Disney são uma abordagem que se considera ampla e aplicável à teoria que se pretendeu desenvolver nesta pesquisa. Destaca-se, ainda, que, em uma animação, os princípios são combinados ao longo da narrativa, para provocar os efeitos de sentido desejados. São eles⁷: 1. Achatar e Esticar; 2. Antecipação; 3. Composição de cena; 4. Ação quadro a quadro e Ação pose a pose; 5. Movimento residual e Movimento em ondas; 6. Aceleração e Desaceleração; 7. Arcos; 8. Ação secundária; 9. Sincronia; 10. Exagero; 11. Solidez do desenho; 12. Apelo (THOMAS; JOHNSTON, 1995, p. 47, tradução nossa⁸). Ao longo da apresentação dos princípios que se aplicam à videoanimação analisada, procuraremos estabelecer uma aproximação entre eles e os elementos da GDV, de acordo com a abordagem descritiva que propomos neste texto.

Considerando apenas os princípios que utilizamos para a análise de *Menina...* (2014), começamos pelo princípio da Antecipação, que consiste em uma sequência planejada de atos que indiquem qual ação deve ser esperada. Assim, o público sabe o que acontecerá e espera que aconteça, tendo, dessa forma, prendida a sua atenção. A antecipação pode acontecer por meio de pequenos gestos ou de grandes ações, mas deve transmitir claramente o que vem em seguida. O contrário também existe: a surpresa, quando o espectador espera que uma atitude seja tomada, mas outra acontece. Esse é um recurso que tem fins específicos, ou seja, precisa ter um propósito, um sentido no contexto, e acontece, por exemplo, para gerar humor, por meio da quebra de expectativa. Ademais, esse princípio pode ser relacionado com a metafunção representacional narrativa, da GDV, por meio dos processos de ação e reação, que expressam o movimento e a direção do olhar do personagem no ato cênico.

7 Devido ao espaço reduzido, serão enfocados apenas os elementos utilizados para a análise da videoanimação que compõe o *corpus* deste artigo. Para conhecer em detalhes os 12 Princípios da Animação da Disney, conferir Thomas e Johnston (1995) e seus seguidores.

8 No original: "1. Squash and Stretch; 2. Anticipation; 3. Staging; 4. Straight ahead action and Pose to pose; 5. Follow through and Overlapping action; 6. Slow in and Slow out; 7. Arcs; 8. Secondary action; 9. Timing; 10. Exaggeration; 11. Solid drawing; 12. Appeal".

Conforme Sato (2015) explica, o princípio da Aceleração e desaceleração consiste na representação das formas como um corpo ganha ou perde velocidade, respeitando as leis da física, já que, na natureza, não há seres que se movem integralmente em velocidade constante. Por isso, fatores como atrito, gravidade, limitações estruturais e atmosfera interferem na forma como um corpo se movimenta. A relação deste princípio com a GDV vai depender da sequência cênica que forma o ato semiótico. O princípio da Ação secundária corresponde a uma ação subsidiária que complementa uma ação principal, dando mais força cênica a ela. Não é consequência da ação principal, mas uma ação independente, do mesmo corpo ou de outros elementos da cena, que complementam o sentido da ação principal, criando camadas de interpretação e significação, sem tirar o foco da ação principal, enriquecendo-a de forma sutil. A dificuldade nessa composição consiste em equilibrar as duas ações, pois, se houver ênfase demais na secundária, a principal fica apagada, mas se for de menos, ela se torna desnecessária. Por exemplo: a expressão de tristeza (principal) com o enxugar de uma lágrima (secundária), deve ser desenhada de tal modo que o movimento da mão não seja exagerado ou a mão grande demais, cobrindo o rosto. Esse princípio pode ser relacionado à metafunção narrativa de circunstância da GDV. Conforme explicado anteriormente, nesse processo, são utilizados participantes secundários ou ações auxiliares, os quais não entram na estrutura principal do ato semiótico, mas contribuem para adicionar informações. Isso é feito por meio do cenário, de significações subentendidas ou de variados acompanhamentos presentes na cena.

A Sincronia de uma cena baseia-se na relação entre espaço, tempo e ritmo, em uma combinação que determina quando cada pose do movimento deve durar. Em outras palavras, é uma técnica que se preocupa com o número de desenhos ou poses em *frames* necessários para o estabelecimento da velocidade de ação da animação. De acordo com Sato (2015), esse princípio serve para indicar as qualidades emocionais ou físico-dinâmicas de um personagem, sendo um dos princípios essenciais e, por isso, um dos mais complexos, pois une o personagem à narrativa e à técnica da animação. Assim, para expressar movimentos mais lentos e suaves, são utilizadas mais poses e artes entre elas; e vice-versa: quanto menos poses e artes, mais rápidos e súbitos são os movimentos. Quanto à GDV, esse princípio se aproxima da metafunção representacional, em seu processo narrativo, já que este se refere aos movimentos dos personagens; mas também à modalidade, tendo em vista que essa sincronia pode interferir na identificação das suas características.

O princípio do Exagero em um movimento serve para reforçar expressões ou dar sensação surreal, por exemplo. Assim, a predominância de seu uso pode classificar uma animação como realista (menor o número de exageros) ou cômica (maior o número de exageros). Para a qualidade da animação, os desenhistas procuram o equilíbrio, já que muito exagero sobrecarrega o público com informações, cansando-o e confundindo-o. A aproximação entre esse princípio e a GDV também variará conforme o uso do exagero no contexto da videoanimação. A Solidez do desenho diz respeito à capacidade do animador

de representar o personagem em qualquer ângulo, demonstrando volume, proporção e profundidade. Esse princípio serve para demonstrar a continuidade da aparência do personagem em movimento, respeitando suas formas e mantendo a dinâmica da ação. Tendo em vista que, na perspectiva da GDV, a metafunção interativa trata das noções de atitude ou perspectiva e dos diferentes ângulos como uma cena e os elementos que a compõem podem ser observados, identifica-se, nesse ponto, a aproximação com o princípio da solidez do desenho.

O Apelo contribui para criar proporções estimulantes ao espectador, distinguir personalidades e dar estilo estético à animação, já que o personagem precisa parecer vivo e interessante (SATO, 2015). Assim como o ator precisa ter carisma, o desenho precisa ter apelo. No mundo Disney, significa qualquer coisa que uma pessoa goste de ver, que tenha charme, *design* agradável e transmita sentido de modo simples e claro. Isso vale tanto para coelhos fofinhos quanto para bruxas malvadas. Assim, um desenho fraco ou um desenho complicado carecem de apelo. É preciso encontrar o equilíbrio, com atitudes simples e diretas, com bons desenhos, já que o uso de muitos efeitos pode ser caro. No mesmo sentido de outros princípios, tendo em vista a sua importância para a estrutura do gênero, o apelo pode se aproximar de qualquer uma das metafunções da GDV, porque envolve a forma como os participantes são representados no ato semiótico.

No que se refere à sonoplastia das animações, Maureen Furniss (2014) salienta que uma das grandes diferenças entre produções amadoras e profissionais é a forma como elas tratam o som. Nesse sentido, como enumera a autora, os recursos sonoros utilizados em uma videoanimação geralmente envolvem três elementos: vozes, efeitos sonoros e músicas. Assim, a voz serve para criar empatia entre espectador e animação, de modo a humanizar a paisagem sonora. Já os ruídos criam uma ilusão de realidade na imagem em movimento, dando sensação de tridimensionalidade, peso e consistência dos objetos desenhados. Por sua vez, a música, que muitas vezes acaba relegada a pano de fundo, tem como função direcionar os sentimentos do espectador, manipulando o seu estado emocional, quase imperceptivelmente, de modo a envolvê-lo com a história da película.

Contudo, nem sempre os personagens falam em uma animação, já que muitas delas optam por transmitir a sua mensagem utilizando apenas canções e sons associados às imagens. Esse recurso acaba tornando o filme mais acessível, já que o espectador não depende de conhecer o idioma dos textos utilizados, compreendendo as relações de sentido por meio das imagens, dos gestos dos personagens e dos sons associados aos objetos e ações. É justamente esse um dos grandes diferenciais das animações: poder ser compreendida apenas por meio das linguagens visual e sonora, sendo, portanto, de compreensão quase universal, para falantes de variadas idades e origens. Nesse sentido, apesar de nem sempre conter falas e textos verbais, de modo geral, as videoanimações quase sempre têm músicas e efeitos sonoros. Como recordam Thomas e Johnston (1995), com o desenvolvimento dessa arte, os animadores começaram a perceber a

importância dos sons, como o poder da música para atribuir emoção aos desenhos. A seguir, apresentamos uma proposta de análise de uma videoanimação que pretende mostrar o quanto esse arcabouço teórico pode ser produtivo.

Uma análise da videoanimação *Menina bonita do laço de fita*

Dirigida por Diego Lopes e Claudio Bitencourt, a videoanimação *Menina bonita do laço de fita* foi produzida em 2014, pela Oger Sepol Produções, de Curitiba (Paraná). Com duração de 7 minutos e 21 segundos, o curta foi baseado no livro homônimo de Ana Maria Machado (1986) e narra a história de um coelho branco que quer ficar negro, como a menina bonita do laço de fita. O vídeo começa com a filha do coelho perguntando por que ela é tão pretinha. Ele, então, conta para a família a história da menina bonita e de como ele queria descobrir por que ela era tão pretinha. A menina apresenta três sugestões, que logo são seguidas pelo coelho: ter caído em um balde com tinta preta, ter tomado muito café e ter comido muita jabuticaba. Ele, então, segue o que ela disse, mas depois de frustradas tentativas, ouve da mãe da menina bonita que ela é pretinha por causa de artes de uma vó preta que ela tinha. E, assim, o coelho descobre que ser negro é uma condição genética hereditária e não algo que se possa adquirir, ou seja, só se pode nascer negro, não se pode tornar-se negro. Para resolver a situação, ele se casa com uma coelha negra e tem uma filha da mesma cor. A videoanimação termina com a chegada da menina bonita à sala onde está a família de coelhos e com um abraço entre ela e a coelhinha negra, que é sua afilhada.

Menina... (2014) é uma videoanimação que permite levar para a sala de aula a discussão sobre diferentes assuntos e de modo interdisciplinar, de acordo com a faixa etária dos alunos. A proposta de análise que ora realizamos considera um trabalho que se pode fazer com alunos dos anos iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental, a fim de motivar uma conversa sobre temas como identidade negra e combate ao racismo, bem como um trabalho sobre textos literários transpostos para outros gêneros e mídias e sobre relações de intertextualidade. Pode-se, ainda, estabelecer um diálogo com a disciplina de ciências, para abordar questões sobre hereditariedade e árvore genealógica.

Tendo em vista a limitação de espaço do artigo, nosso enfoque se voltou apenas à descrição das linguagens que compõem a videoanimação⁹. Ressaltamos que há outros caminhos de análise e que faremos um recorte dos aspectos que consideramos mais pertinentes à discussão pretendida. Por isso também, os temas mencionados são uma

9 O uso das imagens retiradas da videoanimação (*MENINA...*, 2014) teve, exclusivamente, objetivos educacionais, sem fins lucrativos, podendo, portanto, enquadrar-se na política de usos aceitáveis (YOUTUBE, 2020) das mídias para a formação cidadã. Garante-se, dessa forma, o Direito à Comunicação, em um processo educativo que forme pessoas mais autônomas, "sujeitos da comunicação, cidadãos e cidadãs que se expressam no espaço público" (BRASIL, 2009, p. 10).

sugestão para ampliar o trabalho com essa videoanimação em sala de aula, tomando-se o gênero como instrumento para o ensino, e não como objeto de estudo em si. Nós nos baseamos na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), nos 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995) e no referencial sobre sonoplastia em animações (FURNISS, 2014), a fim de se demonstrar como esses aportes podem ser combinados e inter-relacionados para a análise dos efeitos de sentido provocados pela linguagem do gênero videoanimação e como esse projeto de dizer dos criadores do curta permite discutir questões sobre temas como identidade e representatividade. Dessa forma, passa-se à análise¹⁰.

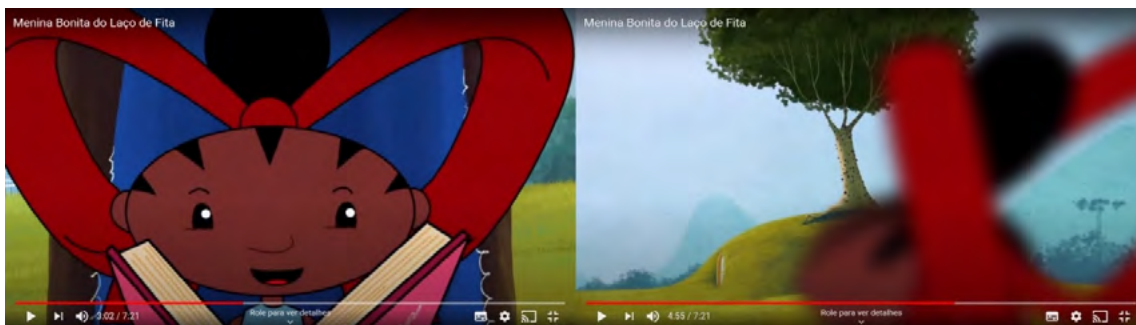
Como participantes da videoanimação temos, como PI, os diretores, a produtora e a equipe que elaborou o vídeo, bem como todas as pessoas que podem assisti-lo por meio da plataforma *on-line* de vídeos onde ele está disponível. Já os PR são a família de coelhos, a menina bonita do laço de fita, a mãe da menina, a sala da família de coelhos, o quintal da menina bonita, a casa, a rede, o livro, a árvore, o balde de tinta, a chuva, o café, as jabuticabas etc. A metafunção representacional é utilizada, para começar, pela forma como os PR principais são caracterizados: o coelho e a menina são representados como “fofinhos”, com traços simpáticos e da forma como tradicionalmente se imagina um coelho (branco, dentuço, com orelhas grandes e rosas). Já a menina tem um grande laço vermelho na cabeça, a fim de evidenciar que ela é a “menina bonita do laço de fita”, como indica o título da videoanimação. E ela é negra, característica que motiva a pergunta do coelho e serve como fio condutor para a história. Essa representação se relaciona com os princípios do Apelo, já que a fofura dos personagens busca criar empatia com o PI; e do Exagero, já que o laço na cabeça da menina tem tamanho exagerado.

O fato de a cor negra ser associada à beleza e ser motivo de tanta admiração por parte do coelho (a identificação é tamanha que ele deseja tornar-se negro) pode sugerir uma reflexão importante acerca de estereótipos e preconceitos racistas e, ao mesmo tempo, de aceitação. Além disso, a “menina bonita do laço de fita” se impõe na narrativa como padrão de beleza, e as crianças negras poderão se sentir representadas. O laço de fita “exagerado” poderia ser relacionado a um símbolo de empoderamento, que distingue positivamente a menina negra. No que se refere aos processos narrativos, os de reação predominam no curta, já que as intenções dos PR são transmitidas por meio dos olhares. Assim, eles são utilizados, por exemplo, nos momentos em que a menina diz ao coelho como ela ficou pretinha, já que, de acordo com as sequências das cenas, ela olha, depois da primeira pergunta, para o livro e, depois da terceira pergunta, para o pé de jabuticaba, para ter ideia de como responder-lhe, conforme Figura 2. Essas cenas exemplificam o processo narrativo de reação, em que a menina é a reatora, que reage aos fenômenos

10 Destacamos que os recortes estáticos das cenas dificultam a compreensão dos sentidos que decorrem das imagens em movimento, a característica principal de uma animação. Por isso, recomendamos que os leitores assistam ao vídeo, a fim de compreenderem de modo mais evidente o que pretendemos analisar.

que olha: o livro e o pé de jabuticaba. Como estes aparecem na cena ao mesmo tempo que ela, há um processo de reação transacional. Os processos de ação aparecem, por exemplo, quando o coelho (ator) segura a xícara (meta), para beber o café, e pega o espelho (meta), para ver se ficou pretinho como a menina bonita.

Figura 2. Exemplos de processo narrativo de reação transacional



Fonte: cenas aos 3:02 e aos 4:55 da videoanimação *Menina...* (2014)

A cena da menina com o livro (Figura 2) ainda é um exemplo do princípio da Antecipação, já que a menina fala “huum”, enquanto está pensando em como responder ao coelho, o que é seguido pela fala “aaaah”, quando ela vê as latas de tinta no livro e encontra uma resposta. Essas duas interjeições criam uma expectativa no PI, em relação ao que vai acontecer em seguida. A circunstância de significação da GDV também aparece nessa cena, já que, na imagem do livro, dois baldes com as cores das combinações (azul + vermelho e amarelo + vermelho) são utilizados com as cores roxa e laranja, em vez do nome da cor.

A metafunção representacional ainda é utilizada, por meio de um processo mental, quando o coelho recorda tudo o que fez para tentar ficar pretinho, conforme Figura 3. Essa noção é transmitida por meio de um balão de pensamento (linha curva imitando nuvem e ponta direcional com bolinhas), que surge quando o coelho olha para cima. Por isso, essa sequência de cenas é também um exemplo do uso da metafunção composicional a qual, como explicamos anteriormente, integra os significados das metafunções representacional e interativa. O valor informacional real vs. ideal é exemplificado por meio dessa cena, já que o coelho está na parte inferior da imagem, no campo do concreto, enquanto a lembrança surge na parte superior, o campo do ideal, do abstrato. Conforme referencial apresentado na seção anterior, a sonoplastia é importante para complementar o sentido dessas imagens, como no momento da lembrança, que é acompanhado por um efeito sonoro que remete ao som de uma harpa.

Figura 3. Exemplos de processo mental e valor informacional real vs. ideal



Fonte: cenas aos 5:37 e aos 5:38 da videoanimação *Menina...* (2014)

As interações entre PR e PI, analisadas por meio da metafunção interativa, manifestam-se por meio do olhar que, em *Menina...* (2014), é predominantemente de oferta/exposição, já que os PR são objeto do olhar do PI. Há, no entanto, momentos de contato de demanda/interpelação, em que o PR olha para o PI, como quando o coelho está na janela e cumprimenta a menina ou quando começa a contar a história, conforme Figura 4. O contexto permite observar que ele, na verdade, está olhando para a menina e para os filhos, respectivamente, mas esse sentido é transmitido pelo olhar do coelho para o espectador, como se este assumisse o lugar dos interlocutores do animal. Nessas cenas é possível ver, ainda, o efeito sonoro de um som chiado emitido pelo PR, comumente atribuído a coelhos em desenhos animados.

Figura 4. Exemplo de olhar de demanda/interpelação



Fonte: cenas aos 2:23 e aos 2:24 da videoanimação *Menina...* (2014)

Esse elemento sonoro, associado aos elementos visuais, contribui para a representação esperada de um coelho e, por conseguinte, aos efeitos de sentido pretendidos pela videoanimação. Temos, ainda no que se refere ao som que o coelho faz com o denteinho, um exemplo do que a GDV chama de circunstância de significação e os 12 Princípios da Animação identificam como Ação secundária, já que se trata de uma atitude independente, mas que contribui para as ações e a caracterização do personagem. O mesmo vale para a forma como ele mexe o nariz.

Analisando o enquadramento, é possível ver que há uma predominância de plano médio, com utilização do plano fechado para evidenciar, por exemplo, o olhar da menina para o livro (Figura 2), ou os machucados do coelho, em decorrência de sucessivas tentativas frustradas de se tornar negro (Figura 3). Já o plano geral é utilizado, por exemplo, nos momentos em que o coelho vai até a menina para perguntar: “qual é o teu segredo pra ser assim tão pretinha” (MENINA..., 2014), evidenciando o movimento ligeiro do coelho, ao deixar um rastro branco, conforme Figura 5. Essa representação do movimento do coelho exemplifica, também, o princípio da Aceleração e desaceleração. Ainda no que se refere à recorrente pergunta do coelho, ela funciona como um elemento de coesão textual, já que serve como um fio condutor para a narrativa. Ela se repete três vezes, sendo sempre antecedida por uma pequena melodia, o que também serve para criar expectativa no PI, de acordo com o princípio da Antecipação.

Figura 5. Exemplos de enquadramento em plano geral e da representação do movimento do coelho



Fonte: cenas aos 2:42 e aos 3:50 da videoanimação *Menina...* (2014)

Também no campo da metafunção interativa, o uso da perspectiva subjetiva oblíqua vertical em ângulo alto pode ser exemplificado pelo momento em que o coelho perde a cor preta, por causa da chuva, criando um efeito como se ela o olhasse de cima, exercendo um poder sobre ele. Esse uso, associado ao *zoom*, cria uma sensação de pequenez e impotência do coelho em relação à chuva, conforme Figura 6. Além disso, a cena é complementada por uma música de suspense e pelos efeitos sonoros da chuva, com os trovões e as gotas caindo. Já a perspectiva objetiva é a que predomina na maior parte da videoanimação, como podemos ver na Figura 5. A variação de perspectivas também serve para demonstrar o uso do princípio da Solidez do desenho, já que a forma do coelho é coerente com o esperado, de acordo com o ângulo em que ele é visto.

Figura 6. Sequência de cenas que exemplifica a perspectiva subjetiva associada ao *zoom*



Fonte: cenas aos 3:27, 3:28 e 3:29 da videoanimação *Menina...* (2014)

No que se refere à modalidade, é possível notar uma representação mais realística das imagens, mas como se fosse um desenho de criança, com formas planas para compor uma animação em duas dimensões. Isso também confere Apelo à videoanimação, conforme mencionamos anteriormente. Além disso, são utilizadas muitas cores para indicar quando é dia (Figuras 2 e 5) e tons de azul para indicar quando é noite ou o tempo está fechado, por causa da chuva (Figura 6). A representação do movimento do coelho, como uma mancha borrada, também é um exemplo do uso da modalidade que, nesse caso, está associada aos princípios da Aceleração e desaceleração, porque o borrão serve para indicar o movimento, da Sincronia, já que indica a duração e a velocidade do movimento, e do Exagero, pois reforça a expressão do movimento.

Quanto à metafunção composicional, a saliência pode ser exemplificada pela cena da Figura 2, já que o olhar do espectador é direcionado ao pé de jaboticaba, que se mantém em foco, enquanto a menina, em primeiro plano, fica desfocada, o que transmite a ideia de que ela olha para a árvore. Já a moldura é utilizada, por exemplo, quando o coelho está na janela na própria toca, para olhar a menina no quintal (Figura 4), ou quando ele chega à janela da cozinha, para perguntar à menina pela última vez. A janela funciona, então, como uma moldura que dá destaque ao coelho.

Voltando à sonoplastia da videoanimação, além das falas dos PR e dos efeitos sonoros que complementam e potencializam as imagens em movimento, destacamos o uso da música *Preta, pretinha*. Composta por Luiz Galvão e Moraes Moreira, em 1972, a canção ficou conhecida pela interpretação dos Novos Baianos, grupo de MPB que fez sucesso no Brasil na década de 1970. O refrão da música é utilizado quando o coelho está se pintando de preto. Além de uma relação de intertextualidade, já que há um texto dentro de outro, o uso da música amplia os sentidos propostos pela videoanimação, pois se relaciona com a pergunta feita várias vezes pelo coelho: “menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo pra ser assim tão pretinha” (MENINA..., 2014). O uso do diminutivo “pretinha”, na pergunta do coelho e na letra da canção, sugere uma forma carinhosa de tratamento, assume uma conotação positiva dentro do contexto da narrativa, abrindo espaço para um debate, por exemplo, sobre como a própria linguagem pode contribuir para reforçar atitudes racistas ou, pelo contrário, para romper preconceitos arraigados na sociedade.

A relação entre as linguagens verbal, não verbal e sonora permite compreender os efeitos de sentido da videoanimação e sua análise pode ser utilizada para a leitura desse gênero multimodal e para promover uma discussão sobre diferentes temas. Como mencionado, a análise de *Menina...* (2014) pode, por exemplo, destacar a forma como o curta valoriza a identidade negra da menina bonita do laço de fita, já que essa característica é tão admirada pelo coelho que ele tenta ficar igual a ela. Logo no início da história (1 minuto e 26 segundos), ele diz: “Sempre que eu via a nossa vizinha, eu ficava fascinado com sua cor tão pretinha, tão linda, tão diferente da minha” (MENINA..., 2014). E, em seguida, compara os cabelos negros e enrolados dela aos fiapos da noite e a pele escura e lustrosa ao pelo da pantera negra quando pula na chuva. Podemos notar, nesse momento, que o uso da comparação serve para valorizar a cor da menina.

Justamente por isso, é a cor o elemento principal da história, já que são citados elementos negros como forma de fazer o coelho deixar de ser branco: a tinta, o café, a jabuticaba e a feijoada têm em comum a cor preta, como a da menina. Essa associação positiva com elementos negros pode ser destacada, durante o trabalho com a videoanimação, junto aos alunos, motivando uma discussão sobre outros elementos que podem ser utilizados para a comparação, em detrimento de comparações pejorativas que muitas vezes são utilizadas na sociedade. Além disso, o fato de a menina ser negra porque tem uma mãe e uma avó negras, conforme apresentado na história, pode motivar uma discussão sobre os antepassados dos alunos, por meio da organização de uma árvore genealógica e da produção de biografias, para que eles conheçam as pessoas de sua família. Além disso, a referência à música *Preta, pretinha* (GALVÃO; MOREIRA, 1972) possibilita uma discussão sobre relações de intertextualidade, ampliando o repertório e o conhecimento de mundo dos alunos. Pode-se, assim, pedir que eles citem outras músicas e textos variados que dialoguem com o curta.

Considerações finais

A inclusão das tecnologias digitais e dos textos que têm essas ferramentas como suporte são pauta de muitas pesquisas e ganharam ainda mais evidência depois da publicação da BNCC (BRASIL, 2018), a qual se insere em uma contemporaneidade marcada pela quinta revolução tecnológica. As novas formas de sociabilidade e as novas construções culturais conectam pessoas a máquinas e máquinas a máquinas, por meio da tecnologia 5G, e a escola não pode estar alheia a essa realidade. Diante disso, é importante que os professores conheçam bem os gêneros multimodais do ambiente virtual, como é o caso da videoanimação, para serem capazes de explorá-los como instrumentos de ensino.

Com base na articulação teórica entre a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), os 12 Princípios da Animação da Disney (THOMAS; JOHNSTON, 1995) e o estudo da sonoplastia das animações (FURNISS, 2014), pretendemos mostrar que a análise proposta pode contribuir para uma melhor compreensão dos efeitos de sentido criados no curta *Menina*

bonita do laço de fita (2014), permitindo pensar em diferentes abordagens no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Assim, pretendemos demonstrar como o gênero videoanimação pode ser utilizado no contexto de ensino para ampliar a capacidade de leitura dos alunos, auxiliando-os a ler, também, o mundo que os cerca, cuja comunicação é cada vez mais permeada por textos digitais.

No caso da animação analisada, entre as temáticas que mais se evidenciam, para o trabalho em sala de aula, estão a identidade negra e o combate ao racismo. Em um planeta que vive momentos de protestos em busca de respeito pela vida e de valorização identitária de grupos marginalizados, a escola não pode se esquivar de sua responsabilidade sociocultural. Nesse sentido, o estigma social, que gera preconceito e discriminação, há tantos séculos, pode ser combatido, ao se discutir sobre representatividade étnico-racial, por meio de textos como *Menina bonita do laço de fita* (2014), que afirma, positivamente, a identidade negra, conforme demonstrado pela análise.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Caderno comunicação e uso de mídias*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. de (org.). *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURNISS, M. General concepts: sound and structural design. In: FURNISS, M. *Art in motion: animation aesthetics – revised edition*. Londres: John Libbey Publishing, 2014. [Edição do Kindle]

GALVÃO, L.; MOREIRA, M. *Preta Pretinha*. 1972. Música interpretada pelos Novos Baianos. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-novos-baianos/122200/>. Acesso em: 19 set. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

LEAL, A. A. *A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>. Acesso em: 2 jan. 2020.

MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1986.

MENINA bonita do laço de fita. Direção de Diego Lopes e Claudio Bitencourt. Curitiba: Oger Sepol Produções, 2014. (7min e 21s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHR8SXhQv6s>. Acesso em: 14 jul. 2020.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. [Edição do Kindle]

ROJO, R. Textos multimodais. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. F. da C.; BREGUNCI, M. das G. de C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SATO, L. M. *Os 12 princípios da animação: da adesão à sua subversão*. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4756>. Acesso em: 7 jul. 2020.

THOMAS, F.; JOHNSTON, O. *The illusion of life: Disney animation*. Glendale: Disney Editions, 1995.

YOUTUBE (org.). *O que é uso aceitável?* Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/copyright/fair-use/#yt-copyright-resources>. Acesso em: 14 jun. 2020.

As unidades pluriverbais em dicionários: aspectos teóricos e metalexigráficos em publicações espanholas do século XX

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2982>

Roosevelt Vicente Ferreira¹
Renato Rodrigues-Pereira²

Resumo

Com este artigo, apresentamos uma revisão bibliográfica a respeito dos preceitos teóricos que fundamentam a inserção das unidades pluriverbais nos dicionários. Para tanto, revisamos alguns trabalhos espanhóis de caráter metalexigráfico publicados no decorrer do século XX. As obras estudadas, Casares (1921), Menéndez Pidal (1945), Martínez (1947), Casares (1950), Haensch (1982), Haensch (1997) e Lara (1997) demonstram que a inclusão dos fraseologismos nos dicionários foi objeto de preocupação desde os primórdios do século XX, reforçando a necessidade, por parte dos lexicógrafos da atualidade, de estudos sobre esse universo léxico, devido a sua importância para a elaboração de dicionários linguísticos.

Palavras-chave: Lexicografia; Metalexigrografia; dicionário; fraseologismo.

1 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; roosevf@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-1546-8138>

2 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; astrolabiorrp30@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-9870-3780>

Unidades pluriverbales en diccionarios: aspectos teóricos y metalexigráficos en publicaciones españolas del siglo XX

Resumen

Con este artículo, presentamos una revisión bibliográfica sobre los preceptos teóricos que subyacen a la inserción de unidades pluriverbales en los diccionarios. Para ello, revisamos algunas obras españolas de carácter metalexigráfico publicadas durante el siglo XX. Los trabajos estudiados, Casares (1921), Menéndez Pidal (1945), Martínez (1947), Casares (1950), Haensch (1982), Haensch (1997) y Lara (1997) demuestran que la inclusión de fraseologismos en los diccionarios fue objeto de preocupación desde principios del siglo XX, reforzando la necesidad, por los lexicógrafos de hoy, de estudios sobre ese universo léxico, debido a su importancia para la elaboración de diccionarios lingüísticos.

Palabras clave: Lexicografía; Metalexigráfica; Diccionario; Fraseologismo.

Introdução

As origens da unidade lexical hiperonímica “dicionário” remontam à época renascentista, período em que novas línguas subjugaram a língua latina, ganhando os espaços onde essa dominava. Na época, precisamente em 1502, o italiano Calepino³ cunhou o termo *Dictionarium*, onde o sufixo *arium*, significando depósito, designa o local para a guarda das palavras.

Daquela época para a contemporaneidade, esse instrumento, responsável pelo depósito da língua e da cultura de uma comunidade linguística, passou por inúmeras transformações, acompanhando a evolução dos povos e os avanços tecnológicos, ora tentando retratar exaustivamente o léxico de uma determinada língua, ora apresentando os mais variados subconjuntos linguísticos que formam o emaranhado léxico de uma coletividade linguística.

Nesse labor, as decisões relacionadas à inserção dos subconjuntos léxicos nos dicionários de caráter geral, como os regionalismos, fraseologismos, tecnicismos, etc., mostram-se como um grande desafio para o fazer lexicográfico, tendo em vista as suas especificidades, quantidades e diferentes visões metalexigráficas.

³ Lexicógrafo italiano Ambrogio Calepino (1440-1511), mais conhecido pela forma latina de seu nome, Calepinus.

As unidades pluriverbais⁴ formam o universo de interesse dos estudos da Fraseologia⁵, no entanto, a literatura pertinente demonstra-nos não haver um acordo formado entre os linguistas sobre o objeto de estudo desta área linguística, bem como um consenso sobre uma possível classificação das unidades e suas características linguísticas. Todavia, em termos gerais, observamos que, à sombra do aspecto formal, os estudos buscam o entendimento dos fenômenos de restrição combinatória léxica ou sintática, suas possibilidades e impossibilidades e os motivos de se apresentarem muitas vezes mais desejáveis. No universo da significação, as pesquisas de cunho léxico-semântico recaem sobre o fenômeno da integração total ou parcial, ou da não integração, dos significados dos elementos formantes da estrutura. Já no aspecto discursivo-pragmático, o alvo das pesquisas são as unidades léxicas complexas que constituem atos de fala por si mesmas e funcionam como enunciados com características de texto (provérbios, ditos populares, etc.)⁶.

Os desencontros investigativos na área dos fraseologismos também refletem nos aspectos lexicográficos, acarretando sempre um desafio aos lexicógrafos a decisão de quais, como e onde devem ser localizadas e tratadas as combinações complexas na macroestrutura ou microestrutura de um dicionário. Os critérios para essa tomada de decisão aparecem em formas variadas nas obras metalexográficas, sendo de suma importância uma percepção mais acurada desses pressupostos por parte dos estudiosos do fazer lexicográfico.-

Nesse caminho, Porto Dapena (2002, p. 149, tradução nossa⁷) entende as unidades pluriverbais como subentradas e argumenta que “existe toda uma terminologia tradicional para denominar estas expressões fixas assim como suas variedades [...] cujas respectivas definições são muito difíceis de estabelecer”. Já Castillo Carballo (2003, p. 89, tradução nossa⁸) alerta que a falta de estudos sérios a respeito dessas unidades, até a década de 1990, influenciou inevitavelmente a confecção das obras lexicográficas “de tal maneira que coletaram de modo bastante irregular as fraseologias, recorrendo, em muitos casos,

4 No decorrer deste trabalho utilizamos como sinônimos: unidades pluriverbais, unidades fraseológicas e fraseologismos, assim como outras terminologias usadas pelos teóricos pesquisados.

5 Considera-se como o embrião científico dos estudos das combinações léxicas as posturas publicadas na obra de Charles Bally, *Traité de Stylistique Française*, em 1909.

6 Como exemplo dessas possibilidades investigativas, citamos Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1996) e Montoro Del Arco (2002).

7 No original: “[...] existe toda una terminología tradicional para denominar estas expresiones fijas así como sus variedades [...] cuyas respectivas definiciones por cierto resultan harto difíciles de establecer.”

8 No original: “[...] de tal manera que estas han recogido, de modo bastante irregular, os fraseologismos, recurriendo, en muchos casos, a etiquetados pocos exhaustivos y vacilantes.”

a rótulos pouco exaustivos e hesitantes". Por sua vez, Garriba Escribano (2003) enfatiza que a maior preocupação está em determinar quais unidades devem aparecer na obra lexicográfica, e, mais recentemente, Krieger (2007) assevera que a perda quantitativa e qualitativa do léxico inventariado em uma obra lexicográfica aparece também por meio da insuficiência, ou até inexistência, de registro de sintagmas, expressões e fraseologias.

Dessa forma, percebemos a importância de uma pesquisa que proporcione uma ampla revisão bibliográfica, de forma cronológica, da teorização dos preceitos relacionados aos critérios para a inserção⁹ das unidades pluriverbais nas obras dicionarísticas da língua comum, como forma de possibilitar uma maior compreensão desses pressupostos nos dias atuais, reforçando assim a nossa responsabilidade linguística perante o fazer lexicográfico. Optamos como fontes para esta investigação publicações espanholas do século XX de cunho metalexigráfico, por verificarmos que as disposições lexicográficas espanholas oportunizadas nessas obras têm embasado importantes estudos lexicográficos do português brasileiro.

À vista disso, para a realização deste trabalho, discorreremos sobre as teorizações que regem a lematização das unidades pluriverbais em obras lexicográficas espanholas, como forma de contribuir para os estudos dos fraseologismos em dicionários da língua portuguesa brasileira numa perspectiva metalexigráfica.

Amparando-nos em Rull (2017) que aponta que o nascimento da Lexicografia espanhola como disciplina científica aconteceu durante a segunda metade do século XX, dividimos nossa pesquisa em dois momentos distintos. No primeiro, discorreremos sobre as pressuposições nas obras de Casares (1921), Menéndez Pidal (1945) e Martínez (1947) como representativas da primeira metade do século, e, no segundo, a respeito das publicações consideradas manuais metalexigráficos: Casares (1950), Haensch (1982), Haensch (1997) e Lara (1997).

A Fraseologia na Lexicografia na primeira metade do século XX

A publicação de 1921 intitulada *Nuevo concepto del diccionario de la lengua* traz o memorável discurso de Casares por ocasião de sua recepção na *Real Academia Española* (RAE). Nesses escritos, Casares apresenta um conjunto de ideias para fundamentar e esclarecer a importância da constituição de um dicionário ideológico, tal como versa sobre as possibilidades de registro das unidades pluriverbais.

9 Não é objetivo desta pesquisa o estudo da composição de obras lexicográficas específicas de fraseologismos.

O alvo das primeiras críticas por parte do linguista foi a definição de dicionário que a academia naquele tempo adotava: “livro em que, em ordem alfabética, contém e define ou explica todas as dicções de uma ou mais línguas, ou as de uma ciência, faculdade ou matéria determinada”¹⁰. Segundo Casares (1921, p. 11, tradução nossa¹¹), o conceito deveria ser revisto para que fosse restituída ao dicionário “toda sua legítima amplitude, libertando-o de certa restrição que o desnaturaliza e empequecece”.

De acordo com Casares (1921, p. 11, tradução nossa¹²), a ideia da recopilação dos vocábulos de um dicionário ter que ser apresentada em ordem alfabética soa absurda porque, dessa forma, “todos os idiomas privados do alfabeto carecerão para sempre disso”.

Casares (1921, p. 93, tradução nossa¹³) defende, então, o formato do dicionário ideológico por possibilitar uma maior eficácia ao consulente ao apresentar uma visão mais ampla do campo semântico do lema, propiciando, dessa forma, o inventário da enorme riqueza fraseológica da língua espanhola, que normalmente se dispersa na ordenação alfabética e, não menos importante, a oportunidade que o novo conceito de dicionário apresentaria na lematização das unidades pluriverbais, enfatizando assim “a utilidade do sistema para a ordenação do imenso caudal paremiológico coletado e a ser coletado”.

Em contestação às críticas de Casares sobre a ordenação alfabética, Maura y Montaner (1921)¹⁴ defende também o uso da ordenação usando como pano de fundo a importância da recopilação das unidades pluriverbais. Atesta a autoridade que esse tipo de organização na verdade facilita a busca das expressões da linguagem familiar (frases feitas e provérbios), que são formas desgovernadas de se falar e tomam significados excepcionais, muitas vezes vinculados às outras palavras. Assevera Maura y Montaner (1921, p. 116, tradução nossa¹⁵):

10 No original: “[...] libro en que, por orden alfabético, se contienen y definen o explican todas las dicciones de uno o más idiomas, o las de una ciencia, facultad o materia determinada.”

11 No original: “[...] toda su legítima amplitud, libertándolo de cierta restricción rutinaria que lo desnaturaliza y empequeñece.”

12 No original: “[...] habrán de carecer de éste por siempre jamás todas las lenguas privadas de alfabeto.”

13 No original: “[...] la utilidad del sistema para la ordenación del inmenso caudal paremiológico recogido y por recoger.”

14 Político e escritor espanhol. Foi o responsável pela contestação do discurso de Julio Casares.

15 No original: “Conviene, naturalmente, nuestro colega en la gran estimación que merecen estos modos adverbiales, frases hechas y proverbios; y si lo considera despacio, a causa de la heterogeneidad espiritual que observará en unos y en otras, conocerá que no cabe facilitarle al vulgo la busca, si no se le ofrecen catalogados alfabéticamente, según el método que tenemos establecido, u otro semejante a él.”

Naturalmente, nosso colega concorda com a grande estima que esses modos adverbiais, frases e provérbios merecem; e se o considerar devagar, devido à heterogeneidade espiritual que observará em alguns, saberá que não é possível facilitar a busca pelas pessoas comuns, se elas não forem oferecidas em ordem alfabética, de acordo com o método que estabelecemos, ou outro semelhante a ele.

Em 1945, Menéndez Pidal prologa *El diccionario que deseamos*, inovador dicionário ilustrado de Samuel Gili Gaya (1945), no qual apresenta as diferenças entre o dicionário *Tesoro de la lengua* e o da *Lengua hablada*. Para o lexicógrafo, o primeiro se apresenta como um exaustivo depósito que custodia o bom uso da língua escrita do presente e do passado, e o segundo, mais seletivo, abriga o inventário da conversação diária, sendo mais enxuto e normativo. Menéndez Pidal (1945, p. XIV, tradução nossa¹⁶) sustenta que:

[...] tudo o que está literalmente escrito, exceto uma aberração puramente individual e extravagante, tudo o que é falado por um grupo da sociedade que não é totalmente sem instrução, deve ser incluído no dicionário, ora proceda do momento atual, ora venha de tempos passados.

Para justificar essa posição, Menéndez Pidal apresenta inúmeras orientações lexicográficas a respeito das unidades léxicas literárias, neologismos, arcaísmos, barbarismos, solecismos, estrangeirismos, marcações diatópicas e tecnicismos.

Em relação aos fraseologismos, apesar do dicionário de Gili Gaya dispor em seus apêndices de um capítulo sobre *voces y locuciones latinas y extranjeras*, Menéndez Pidal, paradoxalmente, não teoriza sobre esses aspectos lexicográficos no dicionário do “nosso desejo”. Restringe-se a apresentar três exemplos de possíveis fraseologismos (*empinar el codo, tirar de la oreja a Jorge, verlas venir*) classificando-os como *frases burlescas*, destacando que esses fenômenos linguísticos devem ser indicados na obra lexicográfica em oposição às *vozes eufemísticas*.

Na mesma década, em 1947, Martínez publica o artigo *Contribución a una teoría de la lexicografía* na revista do *Instituto Caro y Cuervo*, intitulada de *Thesaurus*¹⁷, onde apresenta com muita propriedade a vasta história da Lexicografia espanhola e aborda várias questões lexicográficas, muitas delas baseadas em teóricos que o precederam.

16 No original: “[...] todo lo que literalmente se escribe, como no sea una aberración puramente individual y extravagante, todo lo que se habla por una agrupación de la sociedad no totalmente inculta, debiera ser recogido en el diccionario, ora proceda del momento actual, ora venga de tiempos pasados.”

17 Publicação periódica do Instituto Caro y Cuervo do Ministério de Educação Nacional da Espanha que difunde estudos sobre literatura, cultura, linguística teórica e aplicada.

Acerca das suposições das unidades pluriverbais, pouco comentado pelo linguista, podemos extrair discussões sobre os pressupostos semânticos que devem consubstanciar os trabalhos do lexicógrafo. Destaca Martínez (1947, p. 113, tradução nossa¹⁸) o alerta feito por Körting (1884)¹⁹ sobre a atenção especial que o lexicógrafo deve ater aos fatos de que a maioria das palavras apresentam muitas e diferentes significações e que “a união desses vários significados não é acidental ou arbitrária, nem existe desde o início, mas historicamente foi formada de acordo com certas leis psicológicas”. Dessa forma, enfatiza que o lexicógrafo deve distinguir a amplitude da significação de um vocábulo a partir do seu uso e comportamento na oração completa.

Diante dessas disposições, observamos que, no prelúdio do século XX, os aspectos fraseológicos já se apresentavam como preceitos dignos de discussão para um melhor “fazer lexicográfico”. As inserções das unidades pluriverbais nos dicionários serviram de argumentos para Casares vender a ideia da eficácia e da eficiência de um dicionário ideológico, devido aos seus especiais aspectos semânticos e linguísticos. E, justamente, as unidades pluriverbais também serviram de contra-argumentos para que se rebatessem as críticas do linguista à ordenação alfabética.

Nesse caminho, na década de 1940, Menéndez Pidal (1945) e Martínez (1947) seguem rumos distintos em relação aos fraseologismos. O primeiro não toma partido em seus escritos de prologação no dicionário de Gili Gaya (1945), e o segundo, em uma esfera mais filosófica, enfatiza a preocupação que os lexicógrafos devem ter em relação às diferentes significações nas combinações léxicas, que segundo ele, são historicamente determinadas por leis psicológicas e contêm a forma espiritual impressa pelo estilo de cada falante.

Os manuais metalexográficos espanhóis na segunda metade do século XX

Em 1950, publica-se a obra de Julio Casares, *Introducción a la lexicografía moderna*, considerada uma das pioneiras em termos metalexográficos e apontada como o embrião dos fundamentos da Lexicografia espanhola como disciplina organizada. A obra apresenta inúmeros pressupostos teóricos, dentre eles, as bases teóricas dos estudos das unidades pluriverbais na vertente cervantina.

Primeiramente, Casares (1950) denomina as combinações léxicas de carácter estável de sintagmas. Essas combinações estáveis são classificadas pelo linguista em binárias

18 No original: “[...] la unión de estas diversas significaciones no es casual o arbitraria ni ha existido desde un principio sino que se ha formado históricamente según determinadas leyes psicológicas.”.

19 Encyklopaedie und Methodologie der romanischen Philologie. Heilbronn, 1884. Zweiter Theil, p. 152.

(nominais) e polinômios verbais. Na oportunidade, o linguista teoriza sobre a escolha do vocábulo que compõe a combinação que figurará como entrada no dicionário e o tratamento dessas estruturas no interior do verbete. De acordo com o lexicógrafo, as binárias só devem aparecer no dicionário quando confirmada sua estabilidade, por isso, nas palavras do autor, deve-se andar com muita cautela (*hay que andarse con pies de plomo*). No entanto, destaca Casares que normalmente não há dificuldade na colocação dessas unidades nos verbetes dos dicionários, pois aparecem como entrada o primeiro termo e, a partir dele, disponibiliza-se remissivas ao substantivo ou adjetivo que compõe a estrutura. Já sobre os polinômios verbais, formados por três ou mais termos, Casares (1950) argumenta que o dicionário da Academia adota uma hierarquia semântica em ordem decrescente (nome, verbo, adjetivo, pronome, advérbio, etc.) como critério para a escolha da unidade que aparecerá na ordenação alfabética, no entanto, *hay vacilaciones*. Outro critério indicado por Casares (1950, p. 98, tradução nossa²⁰) é o proposto por Keniston (1946) que reforça que “as locuções não serão colocadas atendendo ao verbo se contiverem um substantivo, pronome, adjetivo ou advérbio”. No entanto, entende o lexicógrafo que “é verdade que o procedimento moderno não é, em nossa opinião, mais vantajoso que o tradicional, e a consequência que deduzimos é que o problema colocado pela catalogação de expressões pluriverbais até agora não teve solução satisfatória”²¹.

Em relação ao tratamento das combinações no interior do verbete, Casares (1950, p. 99, tradução nossa²²) destaca que, como muitas das denominações, principalmente das combinações binárias, são sinônimas, uma forma que se utiliza para evitar a repetição das definições, já que *el orden alfabético es un desorden organizado*, é o sistema de remissivas. Porém, o linguista levanta a questão “por que não colocar todos os nomes desses tipos em uma sequência, evitando as idas e vindas e permitindo ao leitor perceber, de relance, todas as equivalências existentes?”.

Finalmente, na terceira parte da obra, dedicada por Casares a *José Ortega y Gasset*, o estudioso busca uma proposta de terminologia para as combinações de vocábulos que oferecem sentido unitário e uma disposição formal inalterável. Nessa oportunidade, o

20 No original: “[...] las locuciones no se colocarán atendiendo al verbo si contienen un nombre, pronombre, adjetivo o adverbio.”

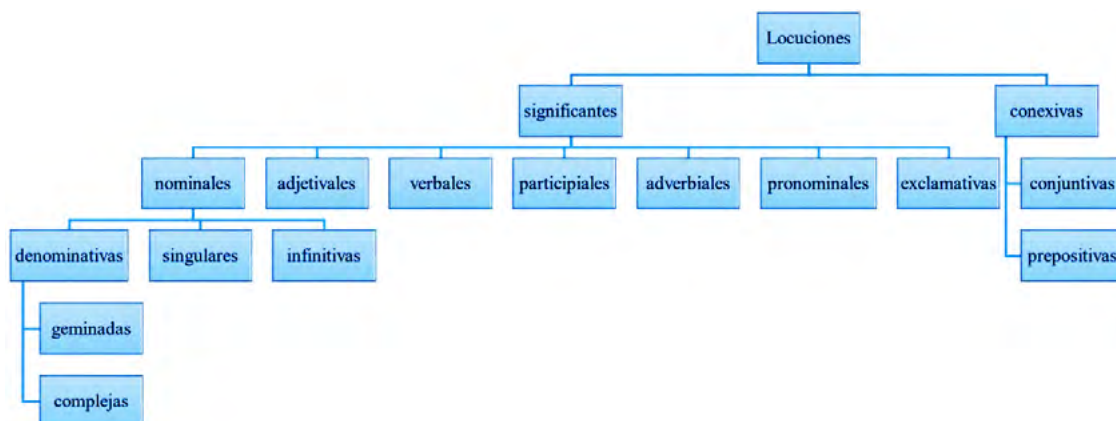
21 No original: “[...] es verdad que el procedimiento moderno no resulta, a nuestro entender, más ventajoso que el tradicional, y la consecuencia que deducimos es que el problema que plantea la catalogación de las expresiones pluriverbales no ha tenido hasta hoy solución satisfactoria.”

22 No original: “¿por qué no poner a continuación todos los nombres de esos tipos, evitando las idas y venidas y permitiendo al lector darse cuenta, en una ojeada, de todas las equivalencias existentes?”.

lexicógrafo teoriza sobre as locuções (*locuciones*), os provérbios (*frases proverbiales*), os rifões (*refranes*) e os modismos (*modismos*²³).

Casares (1950, p. 167-184, tradução nossa²⁴) denomina de locuções (*locuciones*) as combinações de vocábulos ou sintagmas que apresentam as características de inalterabilidade e de unidade de sentido. Para o linguista, locução é a “combinação estável de dois ou mais termos que funciona como elemento oracional e cujo sentido unitário consabido não se justifica, sem mais, como a soma do significado normal dos componentes”. Em termos de classificação (ver figura 1), Casares propõe, sob o ponto de vista morfológico e funcional, a separação das locuções em dois blocos específicos. Às combinações léxicas que possuem um ou mais elementos com significado ou representação mental, mesmo que não seja o mesmo quando tratado individualmente, denomina de *significantes*. E, àquelas formadas por *voces o partículas vacías de contenidos semánticos* que possuem como ofício a humilde missão de estabelecer um nexos sintático, denomina de *conexivas*. Como aplicação da nova terminologia apresentada, Casares (1950, p. 184) propõe a substituição das marcações das abreviaturas nos verbetes, utilizadas até então, de *expresión, frase e locución figurada o familiar* pelas novas classificações então apresentadas.

Figura 1 – Visão geral das classificações das locuções propostas por Casares (1950)



Fonte: Adaptado de Casares (1950, p. 183)

23 Como não é objetivo deste trabalho apresentar as bases teóricas dos estudos fraseológicos, e sim focarmos nos aspectos de natureza lexicográfica, não apresentamos de forma exaustiva os conceitos e classificações das unidades pluriverbais propostas por Casares (1950). Atemo-nos às pequenas conceituações distintivas e destacamos os preceitos lexicográficos das *locuciones, frases proverbiales e refranes*. Não discutimos os pressupostos sobre os modismos, esquadrihados em três capítulos na obra, por acharmos que o autor não apresenta aspectos de interesse lexicográfico e por essas combinações pluriverbais se aproximarem muito das outras discutidas.

24 No original: “[...] combinación estable de dos o más términos que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”.

Para o teórico, os provérbios (*a más moros, más ganancia; nadie las mueva que estar no pueda con Roldán a prueba*) são entidades léxicas autônomas que não servem de elementos sintáticos em uma oração, assim como as locuções. O valor expressivo dessa estrutura léxica não está nas imagens que possa conter, mas sim no paralelismo que se estabelece entre o momento atual e outro no passado, ou seja, na maioria dos casos, o que se transforma em provérbio é um fato ou discurso que ficou famoso em um acontecimento histórico real ou imaginário ou em atos ligados a um personagem desse feito. Os nominados de rifões (*al freír será el reír, y al pagar será el llorar*) são frases completas que apresentam sentido direto ou alegórico e que, de forma elíptica, expressam pensamentos, experiências e ensinamentos relacionando, normalmente, duas ideias.

Em termos lexicográficos, destaca Casares (1950) que só interessa à Lexicografia os rifões que encerram um determinado conteúdo ideológico, originando uma nova entidade léxica indivisível, ou seja, que se comportam como *paremias*, descartando, dessa forma, aquelas que são semanticamente somatórias dos significados das partes que as compõem. Para os provérbios, Casares (1950) sugere o tratamento lexicográfico daqueles cujos significados não são tão claros e que vão ficando mais opacos no decorrer do tempo e destaca a necessidade de estudo caso a caso e a utilização de boas abonações literárias.

No ano de 1982, coordenado por Günther Haensch e com a participação dos lexicógrafos Lothar Wolf, Stefan Ettinger e Reinhold Werner, publica-se um manual metalexográfico dos mais importantes e completos da língua espanhola: *La lexicografía*. Haensch (1982) destaca a importância da obra por apresentar uma síntese da linguística moderna e por sustentar um detalhamento significativo de aspectos práticos para a elaboração de uma obra lexicográfica.

Na verdade, a completude do manual não passa só por esses aspectos. O seu conteúdo teórico, tanto de aspectos linguísticos, quanto no lexicográfico (tipologias das obras, aspectos definicionais, etc.) é de uma profundidade que faz da obra um guia imprescindível de fundamentação do fazer dicionarístico.

Para Werner (1982, p. 93, tradução nossa²⁵), reserva-se o termo lexicografia para “todo domínio da descrição léxica que se concentre no estudo e na descrição dos monemas e simonemas individuais dos discursos individuais, dos discursos coletivos, dos sistemas linguísticos individuais e dos sistemas linguísticos coletivos”. Como monemas, entende-se as unidades significativas mínimas e como simonemas os significantes compostos de vários monemas. Os simonemas, destaca o linguista, quando lexicalizados, devem

25 No original: “[...] todo dominio de la descripción léxica que se concentre en el estudio y la descripción de los monemas y sinmonemas individuales de los discursos individuales, de los discursos colectivos, de los sistemas lingüísticos individuales y de los sistemas lingüísticos colectivos.”

ser considerados como parte do léxico e sua descrição de conteúdo não deve ser atribuída à gramática, mas sim codificada nas obras lexicográficas por serem unidades fraseológicas lexicalizadas, devendo, dessa forma, serem lematizados. No entanto, o lexicógrafo chama a atenção para o fato de que, na prática lexicográfica, como solução pragmática, essas unidades não aparecem nos dicionários semasiológicos como lemas próprios, mas ancorados em uma das palavras que as compõem. De acordo com o linguista, esse pragmatismo não gera sérios problemas aos consulentes, entretanto, a falta de princípios mais específicos deve ser alvo de críticas em muitos dicionários:

Quem usa o dicionário deve frequentemente consultar, como tentativa, lemas que correspondem a várias partes componentes de uma unidade fraseológica, porque o lexicógrafo esqueceu de estabelecer, cumprir ou explicar uma regra que determine sob qual parte componente de uma unidade fraseológica figura esta. (WERNER, 1982, p. 230, tradução nossa²⁶).

Nesse caminho, somam-se a esse empecilho mais dois problemas de maior monta que permeiam o desafio da definição de quais unidades devem ser lematizadas: a decisão de quais simonemas devem ser considerados lexicalizados e quais dos muito habituais devem ser incorporados juntamente com esses últimos nos dicionários.

Essa problemática é tratada por Ettinger (1982, p. 249-251, tradução nossa²⁷) que sustenta que, nos dicionários, dependendo de sua extensão, além das palavras isoladas, são vocabularizadas as combinações de palavra-chave com outros lexemas, principalmente “quando a esta combinação corresponde um significado que não se pode deduzir diretamente dos significados das partes componentes”. Tomando como base o caráter da fixidez entre os lexemas, o estudioso apresenta dois grandes grupos de unidades léxicas pluriverbais: as colocações e as combinações fixas de lexemas, e questiona até que ponto e como devem essas unidades ser tratadas nos dicionários.

Como colocação, entende Ettinger (1982) que é a tendência sintático-semântica (podendo também haver critérios extralinguísticos e práticos) das palavras isoladas de uma língua em adotar um número limitado de combinações. Os estudos dessas unidades são complexos e dessa forma, para o linguista, devem preceder sempre de uma detalhada análise semasiológica em todos os níveis linguísticos e os resultados revisados por falantes nativos. Já as combinações fixas de lexemas (unidades fraseológicas, modismos, unidades do discurso repetido, etc.) estão sujeitas à restrição rigorosa de uso porque

26 No original: “El que usa el diccionario debe consultar a menudo, a modo de intento, lemas que corresponden a varias de las partes componentes de una unidad fraseológica, porque el lexicógrafo ha olvidado establecer, cumplir o explicar una regla que determine bajo que parte componente de una unidad fraseológica figura ésta.”.

27 No original: “[...] cuando a esta combinación le corresponde un significado que no se puede deducir directamente de los significados de las partes componentes.”.

não são livremente intercambiáveis e não apresentam uma classificação linguística convincente e coerente, bem como, critérios válidos para uma classificação adequada, sem que haja interferência entre as diferentes categorias propostas.

Entretanto, Ettinger (1982) enfatiza a necessidade de se aumentar o número das combinações léxicas nos dicionários, apesar do desafio das classificações, como forma de melhorar a qualidade das obras lexicográficas e defende a indispensabilidade das unidades fraseológicas figurarem em um dicionário bilíngue, não só na língua de partida, mas também na de chegada, para que não haja desfiguração do seu uso linguístico.

Nos aspectos práticos da elaboração de dicionários, Haensch (1982) discute sobre *la parte sintagmática del artículo*. O linguista argumenta sobre duas problemáticas que os lexicógrafos enfrentam, quais sejam: i) a distribuição das relações sintagmáticas no conjunto da macroestrutura; ii) a distribuição das unidades pluriverbais no interior do verbete.

Em i), o linguista apresenta a solução sob o ponto de vista da facilidade de uso do repertório léxico. Dessa forma, sugere a inserção das combinações léxicas em todos os lemas das partes que as compõem, com exceção das palavras gramaticais. Esclarece ainda que, caso não seja possível por falta de espaço, deve-se adotar um sistema que atribua a combinação a um só lema, podendo ser a primeira palavra da estrutura, o primeiro vocábulo, segundo a ordem alfabética dos componentes, ou pelo estabelecimento de uma prioridade entre as categorias gramaticais.

No que se refere à segunda problemática, ii) a distribuição das unidades pluriverbais no interior do verbete, o lexicógrafo alega que as estruturas complexas podem aparecer logo após o lema ou preceder as subentradas, quando são consideradas indicações gramaticais. No entanto, destaca que normalmente se concentram ao final da microestrutura, logo após as acepções das definições nos dicionários semasiológicos. Haensch (1982, p. 504, tradução nossa²⁸) ressalta ainda que “a diferenciação entre relações sintagmáticas tratadas no corpo do verbete e as que devem figurar na ampliação sintagmática deste é difícil e pode ser subjetiva e arbitrária. Alguns dicionários simplificaram o problema ao tratar todas as relações sintagmáticas léxica ao final”. Entretanto, para o linguista, a controversa desse paliativo está no fato de que muitas das relações sintagmáticas, ao aparecerem ao final do verbete, já terão sido tratadas nas subentradas, e nesse caso, poderá não sobrar unidades para a colocação ao final do verbete.

28 No original: “La diferenciación entre relaciones sintagmáticas tratadas en el cuerpo del artículo y las que deben figurar en la ampliación sintagmática de éste es difícil y puede ser subjetiva y arbitraria. Algunos diccionarios han simplificado el problema al tratar todas las relaciones sintagmáticas léxica al final.”.

Como uma solução prática, o estudioso sugere o registro em uma subentrada das relações sintagmáticas que possuam um vínculo direto e estreito com a acepção, deixando para o final do verbete aquelas combinações com outras unidades não registradas nas subentradas e as que se usam metaforicamente. Outra saída proposta é a reunião de todas as unidades em uma só parte do verbete, independente das acepções, estruturando-as em um esquema de apresentação fixa, por exemplo, seguindo a categoria gramatical ou utilizando outros símbolos para a sua ordenação. De qualquer forma, para ambos os casos, tais decisões precisam ser tomadas e explicadas, de forma detalhada, na parte introdutória do inventário lexicográfico, como explica Haensch (1982).

Em 1997, temos a editoração de importante obra de Günther Haensch: *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. O exemplar enumera uma exaustiva classificação exemplificada dos inúmeros dicionários espanhóis, com observações críticas positivas e negativas de tais repertórios, mas sem reflexões metalexigráficas mais apuradas.

Em relação ao objeto de investigação deste trabalho, o lexicógrafo argumenta que os dicionários registram, além das unidades léxicas univerbais, também as unidades pluriverbais fixadas pelo uso e lexicalizadas. Haensch (1997, p. 39, tradução nossa²⁹) destaca que, diferentemente dessas últimas, existem as unidades chamadas de *colocaciones* que são combinações habituais de palavras fixadas pelo uso, e enfatiza que “os dicionários gerais deveriam levar em conta muito mais, até o momento, as unidades pluriverbais e as colocações, ainda que tenha que sacrificar palavras isoladas (unidades univerbais) menos usuais”.

Também em 1997, encerrando o século XX, publica-se a obra de Luís Fernando Lara. O livro se apresenta como um manual linguisticamente teórico, de verbalização densa, e de atualização das resoluções metalexigráficas da língua espanhola. A despeito do grande aporte teórico, em relação às combinações léxicas não encontramos conteúdos teóricos pertinentes, existindo apenas uma pequena observação. Lara (1997, p. 113, tradução nossa³⁰) destaca que “as colocações do vocábulo em seus ambientes sintagmáticos mais característicos” fazem parte do verbete em determinados dicionários monolíngues. A cientificidade que revestiu a Lexicografia na segunda metade do século XX proporcionou visões mais aprofundadas acerca da inserção dos fraseologismos nos dicionários, tanto na esfera teórica, como metalexigráfica. Notamos, dessa forma, na obra representativa da década de 1950 uma coletânea de relevância linguística e lexicográfica, em que Casares (1950) proporciona uma teorização aprofundada das combinações pluriverbais de caráter estável. Primeiramente aponta os aspectos lexicográficos sobre a escolha do vocábulo que figurará como entrada e o tratamento das combinações no interior do

29 No original: “[...] los diccionarios generales deberían tener en cuenta, mucho más que hasta ahora, las unidades pluriverbales y las colocaciones, aunque haya que sacrificar palabras aisladas (unidades univerbales) menos usuales.”

30 No original: “[...] las colocaciones del vocablo en sus entornos sintagmáticos más característicos [...]”.

verbete. Na sequência, em homenagem a *José Ortega y Gasset*, o lexicógrafo apresenta a sugestão das terminologias, suas classificações e fundamentos teóricos das locuções (*locuciones*), dos provérbios (*frases proverbiales*), dos rifões (*refranes*) e dos modismos (*modismos*). Essas colocações configuram, até os dias atuais, as bases para os estudos da Fraseologia, tanto espanhola, como de outras vertentes.

Por sua vez, é inegável a riqueza da obra coordenada por Haensch (1982). Além de preciosos aspectos teóricos da linguística contemporânea, em sua mais necessária profundidade, o exemplar nos proporciona todos os aspectos necessários para o entendimento teórico e prático da formulação de uma obra dicionarística, sendo, dessa forma, um manual de renome na vertente lexicográfica espanhola. Muitas são as estruturações fraseológicas que são discutidas na obra, como os problemas da lematização que abrangem a determinação de qual palavra representará a combinação léxica como lema; a falta de uma explicação da regra na macroestrutura; as dificuldades das classificações das unidades léxicas em colocações e combinações fixas de lexemas, sendo sempre necessária uma detalhada análise linguística; os desafios de se aumentar o número das combinações léxicas nos dicionários, apesar de todos entraves discutidos, como forma de melhorar a qualidade das obras; e a distribuição das unidades dentro da macroestrutura e do verbete. Tomadas todas as decisões, é imprescindível que o lexicógrafo não se esqueça das informações necessárias ao consulente na parte introdutória da obra.

Finalmente, os manuais da década de 1990, de Haensch (1997) e Lara (1997), são mais tímidos no tratamento das unidades pluriverbais nos dicionários. No caso de Haensch, entendemos a pouca fundamentação metalexigráfica, por sabermos que não é o objetivo maior da obra. Entretanto, o lexicógrafo considera a divisão das combinações em colocações, que são frequentes, mas não lexicalizadas, e pluriverbais fixadas pelo uso, que são lexicalizadas, defendendo a inserção de ambas nos dicionários, mesmo que se tenha que sacrificar as unidades univerbais menos usuais. Nesse caminho, o manual de Lara, apesar do grande aporte teórico, não apresenta conteúdos em relação às unidades pluriverbais, apenas uma pequena lembrança de sua existência nos dicionários monolíngues.

Conclusão

Em nossa concepção, foi alcançado a contento o objetivo maior de se realizar, por meio de uma revisão bibliográfica, um exame cronológico da teorização dos princípios relacionados à inserção das unidades pluriverbais nos dicionários. Este trabalho nos proporcionou um olhar amplamente novo a respeito das combinações léxicas nas obras lexicográficas, graças às variadas visões metalexigráficas encontradas nas publicações pesquisadas.

Diante de tais fundamentos, notamos que algumas publicações se apresentam como verdadeiros repertórios teóricos que embasam os estudos das unidades fraseológicas na língua espanhola, como é o caso de Casares (1950) e Haensch (1982). Os fundamentos propostos por Casares sustentam, ainda hoje, as bases teóricas dos estudos das unidades pluriverbais na língua espanhola. As demais publicações trazem o assunto de maneira mais sumária, porém, não menos importante.

Os pressupostos apresentados com base nos lexicógrafos mencionados alhures nos possibilitam a conclusão de que o campo das unidades fraseológicas fez parte das grandes preocupações lexicográficas dos teóricos espanhóis no decorrer do século XX, caracterizando-se como um aspecto dos estudos lexicográficos de muita importância.

Outrossim, ressaltamos a relevância de mais estudos nesta seara, como forma de proporcionar mais reflexões teóricas em profundidade e com vistas a oferecer mais parâmetros organizacionais cada vez mais fundamentados pelos princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia contemporânea que, por sua vez, almeja facilitar repertórios lexicográficos elaborados sempre em conformidade com o tipo de dicionário e as necessidades dos potenciais consulentes.

REFERÊNCIAS

BALLY, C. *Traité de Stylistique Française*. v. 1. 50 ed. Genève : Librairie de l'Université George & Cie S.A., 1970 [1909].

CASARES, J. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC, 1950.

CASARES, J. *Nuevo concepto del diccionario de la lengua*. Discurso leído en el acto de recepción de J. Casares como miembro de la Real Academia Española. Madrid: G. Koehler, 1921.

CASTILLO CARBALLO, M. A. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

GARRIBA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003. p. 103-126.

GAYA, S. G. *Diccionario General Ilustrado de la lengua española*. Barcelona: Editorial SPES, 1945.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Cremos, 1982.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1997.

KENISTON, H. *Tentative Dictionary of Medieval Spanish*. Chapel Hill, 1946.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*.v. III. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p. 295-309.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México, 1997.

MARTÍNEZ, F. A. Contribución a una teoría de la lexicografía española. Thesaurus. *Revista del Instituto Caro y Cuervo*. III. 1947.

MAURA y MONTANER, A. Contestación. In: CASARES, J. *Nuevo concepto del diccionario de la lengua*. Discurso leído en el acto de recepción de J. Casares como miembro de la Real Academia Española. Madrid: G. Koehler, 1921. p. 96-118.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *El diccionario que deseamos*. Prólogo al diccionario general ilustrado de la lengua española. 1945.

MONTORO DEL ARCO, E. T. *Teoría fraseológica de las locuciones particulares*. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español. Frankfurt: Peter Lang, 2002.

PORTO DAPENA, J. A. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros, 2002.

RULL, A. N. Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos de español. In: *Estudios de Lexicología y Lexicografía*. Homenaje a Eloina Miyares Bermúdez. (2017).

ZULUAGA, A. *Introducción al estudio de las unidades fijas*. Frankfurt am Maim: Peter Lang, 1980.

A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3135>

Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourenço¹
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

Resumo

Responsável por tornar acessível e inteligível a comunicação entre surdos e ouvintes, ao tradutor-intérprete de Libras que atua no contexto educacional se pressupõem saberes e conhecimentos plurais haja vista a atuação ocorrer em áreas distintas e atuar na interface entre aspectos relativos aos processos tradutórios e de ensino e aprendizagem. A partir de um estudo de revisão de literatura, verifica-se que a formação continuada pode ser uma alternativa de encontro e espaço de debates e reflexões que sinalizam e consolidam as necessidades formativas que surgem da prática, das relações e dos processos tradutórios. A formação pode ainda ampliar os modos de percepção do profissional, além de favorecer conhecimentos específicos das áreas – da educação de surdos, das línguas e da educação inclusiva – também consciência do papel nesse contexto de atuação em que participa das relações pedagógicas ante os pressupostos e demandas relativas à inclusão educacional dos alunos surdos.

Palavras-chave: tradutor-intérprete de Libras; formação; educação.

1Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; primegi@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-0787-6673>;

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; cbflacerda@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

La diada formación-actuación del traductor-intérprete de Libras para el contexto educativo

Resumen

Siendo el responsable por volver accesible e inteligible la comunicación entre sordos y oyentes, al traductor-intérprete de Libras que actúa en el contexto educativo es asumido que construya saber y conocimientos plurales, en vista de trabajar en diferentes áreas, actuar en procesos de traducción e interpretación y también en el proceso educativo del estudiante sordo. Por medio de un estudio de revisión se desprende que la formación de modo continuado puede ser un encuentro y un espacio de debates para traer a la reflexión las necesidades formativas de la práctica, de las relaciones y de los procesos de traducción. La formación aún puede ampliar los modos de percepción del profesional, conciencia del rol en ese contexto de actuación en el que participa en las relaciones pedagógicas, además de promover conocimientos propios de las áreas, educación de sordos, lenguas e inclusión educativa.

Palabras-clave: Traductor-intérprete de Libras; formación; educación.

Iniciando a reflexão

O tradutor-intérprete³ de Libras, profissional responsável por tornar acessível e inteligível a comunicação entre os falantes da língua oral e da língua de sinais (SANTOS; LACERDA, 2015) pode atuar em diferentes contextos, entre eles, também garantido por lei, o educacional. A atuação desse profissional nesse espaço é de grande complexidade, haja vista as questões relativas aos processos de tradução e interpretação que desenvolve, aqui compreendidos como processos tradutórios⁴.

Os processos de tradução e interpretação são distintos entre si, distinguindo-se pelo modo como ocorrem, materializando-se a tradução, a partir de e para suporte escrito em diferentes formatos, e, a interpretação, a partir e pela oralidade também por meio de diferentes suportes e mesmo modalidade de língua, oral ou de sinais. A despeito da distinção entre os conceitos e atividades, nomeamos tradução e interpretação enquanto processos tradutórios uma vez que

3 Existem diferentes nomenclaturas para se referir a esse profissional (SALVADOR; LODI, 2018). Neste estudo, a partir da Classificação Brasileira de Ocupação, CBO 2614-25, optou-se por usar um dos sinônimos, a que se refere, tradutor-intérprete de Libras

4 Os processos de tradução e interpretação são distintos entre si. Para maiores informações sobre a diferença conceitual e prática entre traduzir e interpretar ver Sobral (2008) e Santos (2014).

Caracteriza-se os processos de traduzir e interpretar pela produção de uma nova versão da intenção comunicativa em outra modalidade que não produzida inicialmente. Os textos produzidos por seus falantes primários são traduzidos ou interpretados passando pela inferência de sentidos do tradutor e intérprete para então serem inferidos por aqueles que recebem a mensagem final. (GIAMLOURENÇO, 2018, p. 24).

No âmbito escolar, além dos processos tradutórios, as relações educacionais e profissionais que o tradutor-intérprete de Libras estabelece com alunos, professores, pares e outros profissionais, bem como o processo e desenvolvimento educacional dos alunos surdos são ações inerentes à prática profissional nesse contexto de direito subjetivo e formação humana.

Segundo Santos e Lacerda (2015), os alunos surdos têm uma diferença linguística e “a presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e conteúdos ministrados ao aluno surdo – mais que isso, esse profissional é o elo de sedimentação na construção de sentidos e conhecimentos” (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 510-511).

O ambiente educacional, nos diferentes níveis, mostra-se complexo pelas questões educacionais atinentes a aspectos didáticos, metodológicos, curriculares e das relações sociais e culturais existentes que podem emergir na cotidianidade. Logo, fatores plurais atrelados a esse contexto podem favorecer ou não o profissional tradutor-intérprete de Libras na viabilização de práticas educacionais inclusivas.

A multiplicidade de fatores relativos aos processos de ensino e aprendizagem, nos quais os tradutores-intérpretes de Libras atuam nos contextos educacionais precisam ser refletidos buscando torná-los cada vez mais efetivos. Somente a inserção desse profissional em atenção às políticas de inclusão não garante a acessibilidade, sendo necessário que a condução do contexto educacional seja revista para que o ensino e aprendizagem sejam mediados pela língua de sinais, tendo essa língua cada vez mais centralidade nos processos e relações estabelecidas nesse espaço.

Diante disso, o presente artigo de revisão de literatura buscou apresentar o que os estudos recentes na área vêm discutindo em relação à diáde formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras no contexto educacional, compreendendo que a revisão dos trabalhos visibiliza aspectos dessa realidade e tem potencialidade para indicar possíveis alternativas visando contribuir com as práticas de atuação e ações de formação profissional.

Estudos recentes abordam diferentes aspectos relacionados à atuação do profissional tradutor-intérprete de Libras, a partir dos quais é possível constatar a relevância da diáde formação-atuação e vice-versa.

Caminhos para a reflexão

Apresenta-se um artigo de revisão de literatura, ARL,⁵ de literatura, o qual favorece a compreensão de problemáticas que circundam temáticas específicas (HOHENDORFF, 2014).

Os ARLs são textos nos quais os autores definem e esclarecem um determinado problema, sumarizam estudos prévios e informam aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação. Também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas. (HOHENDORFF, 2014, p. 40).

Buscou-se realizar a produção do presente artigo delimitando-se como tema a atuação do tradutor-intérprete de Libras no contexto educacional e a importância da formação profissional. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, BDTD, a partir dos seguintes descritores: formação tradutor intérprete libras; formação tradutor libras; formação intérprete libras; formação intérprete educacional surdo; formação intérprete língua brasileira sinais; formação tradutor língua brasileira sinais; formação tradutor intérprete libras educação; formação intérprete surdos e formação tradutor surdos. Dessa revisão selecionou-se 23⁶ estudos que mais foram compreendidos enquanto relativos ao contexto da educação básica.

5 Os dados aqui utilizados relativos à formação para atuação do tradutor-intérprete de Libras no contexto educacional são resultantes de uma revisão de literatura do tipo sistemática feita para o estudo em desenvolvimento "Formação continuada e desenvolvimento profissional do Tradutor-intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)", o qual, embora com interesse nos aspectos gerais sobre a temática tem como foco a formação para atuação na Educação Superior.

6 A revisão inicial teve um total de 872 resultados, dos quais 739 foram inicialmente excluídos por não contemplarem os critérios de inclusão, resultando-se em 133 estudos. Após a leitura dos 133 resumos, buscou-se as pesquisas mais atinentes à temática do estudo supracitado, resultando-se em 38 estudos subdivididos em dois tópicos, sendo 23 estudos contemplando aspectos compreendidos como mais relativos à formação e atuação para a educação básica, e 15 estudos contemplando aspectos compreendidos como mais relativos à educação superior. Embora o estudo esteja em produção, considera-se a revisão desse levantamento bibliográfico, compreendendo-se que os dados já identificados podem contribuir à reflexão proposta neste trabalho.

Observou-se que os estudos buscam investigar e discutir aspectos relevantes e relativos à prática desse profissional a partir de diferentes questões que merecem atenção, como questões da oficialização da Libras no contexto educacional, discussão e análise de trajetórias, práticas e relações de ensino nas quais esses profissionais atuam.

As reflexões acerca dos aspectos relativos à atuação e formação de profissionais nos estudos embasam-se em diferentes referenciais teórico-metodológicos, destacando-se que existe uma atenção e intenção em ouvir e dar voz aos profissionais. Em relação à abordagem, foram encontrados estudos em caráter exploratório do tipo investigativo, estudo de caso, pesquisas de campo, análises documentais e até mesmo estudo de abordagem microetnográfica, autoetnográfica e microgenética, indicando uma multiplicidade de metodologias de pesquisa implicadas.

Considera-se a importância de estudos buscarem conhecer as narrativas de profissionais sobre a prática. Com isso, torna-se possível discutir vivências de profissionais com formações distintas, sendo possível verificar que a formação influencia a atuação de intérpretes.

Visualizou-se que além de serem ouvidos profissionais tradutores-intérpretes, alguns estudos buscaram ouvir também alunos surdos, professores e gestão, coordenação e direção, sendo que, além de entrevistas, questionários, a realização de videograções de situações reais de atuação emergiu como uma excelente estratégia metodológica para se refletir sobre os fatores que influenciam a atuação na esfera educacional.

Questões relativas ao tradutor-intérprete de Libras⁷ no contexto educacional

Apontamentos sobre a formação profissional

A educação bilíngue de surdos, que pressupõe o uso da língua brasileira de sinais, Libras, como língua de instrução, e da língua portuguesa como segunda língua nos processos educacionais é uma das garantias estabelecidas a partir da oficialização da Libras no país (BRASIL, 2002, 2005). Segundo Santos e Lacerda (2015), esse modelo de educação, que pode ser compreendido como o mais adequado para a educação de alunos surdos, precisa contemplar suas necessidades de aprendizado por meio da Libras. Em suas palavras,

7 Embora tenhamos adotado a nomenclatura tradutor-intérprete de Libras, as formas de uso adotadas pelos autores dos estudos serão mantidas ao longo do artigo de revisão.

Com a publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação legal das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que determinou atribuições e o ingresso de profissionais especializados na educação de surdos, algumas mudanças passaram a ser exigidas no atendimento educacional dos surdos. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 508).

Diferentes aspectos referentes à oficialização vêm sendo discutidos, e um deles diz respeito à existência de problemas relativos à formação e perfil de profissionais que atuam em projetos dessa natureza nas redes regulares de ensino e inclusão educacional, havendo uma distância entre os textos oficiais que preveem a formação e as práticas desenvolvidas (VALIANTE, 2009).

Os agentes de uma escola bilíngue podem ser intérpretes de Libras, instrutor de Libras, professor bilíngue, professor regente da sala regular e professor do atendimento educacional especializado. Mesmo assim, a abordagem bilíngue, compreendida como alternativa para superação de barreiras nos processos de escolarização de alunos surdos pode sofrer prejuízos diante da carência na formação desses profissionais (SILVA, 2015), sendo esse um aspecto que merece bastante atenção.

Dentre os profissionais que atuam para efetivar práticas de educação inclusiva se encontram aqueles previstos para realizarem atendimento educacional especializado. Em relação à surdez são eles: profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e tradutores-intérpretes de língua de sinais (Libras/Português) (TILS) (LACERDA, 2010, p. 135).

Considerando-se que na esfera educacional os intérpretes com diferentes perfis formativos atuam em diversas áreas do conhecimento, torna-se relevante que esses profissionais sejam qualificados e, para tanto, a formação cabe ser nesse contexto, pressupondo-se assim uma relação entre formação e atuação para a realização da atividade, contemplando-se áreas distintas (SOUZA, 2013).

A formação profissional tem demandas contínuas para todos os envolvidos no contexto escolar de inclusão educacional, que estabelecem diferentes formas de interação entre si e com o conjunto da escola. No tocante ao intérprete educacional, compreende-se uma diversificação de sua atuação em relação ao nível e áreas em que atua. Logo, além de políticas públicas em atenção às peculiaridades desse contexto, se fazem necessários cursos diferenciados de formação profissional (TUXI, 2009).

Diante da atuação em diferentes áreas, a falta de formação específica e por especialidades acarreta limites na atuação, sendo a falta de contato prévio com o conteúdo e a ausência de competência técnica em Libras razões para o distanciamento da atuação de intérpretes em relação aos conhecimentos ensinados pelo professor (FERRARI, 2014; FERREIRA, 2015).

Essa relação formação-atuação precisa ser valorizada haja vista que esse profissional, além de mediar a comunicação, participa do processo educacional, o que demanda formação continuada em níveis distintos desde a graduação até a especialização na área de atuação (MELO, 2013).

No complexo contexto da sala de aula, além do processo de verter entre as línguas pela tradução e interpretação, a atenção à polissemia das línguas e de criação ou transcrição e coautoria junto ao professor são alguns dos fatores plurais que podem influenciar a atuação desse profissional e favorecer o processo de escolarização de alunos surdos (SANTOS, 2014). Em relação à transcrição relativa à versão de uma língua para outra,

Pode-se compreender a transcrição como aquilo que excede à tradução e/ou interpretação, os limites das línguas, com o intuito de compensar as perdas ocorridas durante esse processo. Seria a transformação da informação original (em um sistema semiótico), em outro texto, também original e autônomo (em outro sistema semiótico), visto que é permitido ao tradutor e ao intérprete certa "interferência" no conteúdo. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 516).

Sua presença não é neutra nesse espaço. Estabelece relações de troca, participa das relações de ensino e da dinâmica escolar, exercendo interferência na prática pedagógica, bem como na condução educacional, aspectos que precisam ser contemplados nas formas de se conceber a formação específica desse profissional (MARTINS, 2013).

Destarte, cada vez mais se torna relevante investir na formação, principalmente, porque sua atuação está atrelada à função de ensinar, logo, ocupa um espaço pedagógico (SUZANA, 2014). Entretanto, profissionais intérpretes de Libras podem desconhecer aspectos da educação de surdos, inclusive históricos, e, em atuação, nem sempre participam do planejamento junto ao professor (ARAÚJO, 2011), indicando no campo a persistência de uma falta de compreensão acerca dos papéis assumidos no processo educacional junto aos alunos surdos (SOUZA, 2018), o que mais uma vez justifica a importância da formação profissional nesse contexto, no qual

É fundante que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) circule, sem limitações, no todo da escola, que não fique restrita aos alunos surdos e intérpretes, que haja o reconhecimento da Libras como fator essencial ao desenvolvimento e

à construção de pertença para os surdos, o que denota clara predisposição da escola a acolher estes Outros, reconhecendo neles sua diferença sociolinguística e singularidades. Além do que isso é determinante para o planejamento e a vivência de um trabalho responsável diante de todos os envolvidos em projetos de inclusão educacional, visto que a consciência e o compromisso em relação a estes aspectos nos tornam mais aptos ao ato responsivo, em projetos para a escolarização de surdos, mas também de tantos outros. (MENEZES; LACERDA, 2015, p. 254).

A relação com a língua de sinais também é refletida nos estudos, mostrando que diferentes questões podem ser contempladas em propostas de formação. Uma delas diz respeito à produção de sentidos pela corporeidade. Destaca-se sua relevância como instância de produção de sentidos para além do uso do movimento do corpo, de seus membros e conhecimento da gramática, evidenciando ser necessário ao interpretar emoção, clareza e sentido propiciados pela corporeidade (SILVA, 2009).

Considerando-se esses elementos, torna-se necessária revisão e reavaliação de questões plurais relativas à atuação, não restritas à formação profissional, mas também questões relativas ao estabelecimento de critérios para a contratação, bem como a importância de capacitação profissional para embasamento das práticas no contexto educacional (ARAÚJO, 2011).

Os intérpretes formam uma nova categoria de profissionais na inclusão escolar de alunos surdos e nos processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido, precisam compreender o significado da inclusão educacional, e a formação profissional quando contínua e, em conjunto para professores e intérpretes, favorece reflexões sobre a função e papel a serem desenvolvidos na escola (SOUZA, 2018).

Com relação ao trabalho em sala de aula, ressalta-se que este envolve linguagem, escolhas por parte do IE, reflexão, relações sociais com diferentes sujeitos, e participação no processo de ensino e aprendizagem. Para além da tarefa de transposição de uma língua à outra, a atuação do IE abarca a construção de enunciados e sentidos presentes na mensagem enunciada pelo(s) (muitos) outro(s), respeitando-se os conteúdos e gêneros discursivos em questão, além de abranger diversas áreas de conhecimento. (SANTOS; LACERDA 2015, p. 512).

A formação específica para quem atua no espaço educacional, a relação entre professor e intérprete na aprendizagem de alunos surdos e questões relativas à interação do aluno com o professor podem ser consideradas como demandas a serem contempladas em ações de formação profissional (FERRARI, 2014). A formação de intérpretes precisa, assim, subsidiar o entendimento acerca de questões relativas à educação do surdo, refletindo sobre questões relacionadas à inclusão educacional de surdos destacando as

relações entre professores regentes e os intérpretes que compartilham a sala de aula para atuação (SOUZA, 2018).

Se faz necessária ainda a compreensão por parte das instituições e mesmo secretarias de educação que esse profissional precisa fazer parte como integrante do processo de ensino e aprendizagem, e aspectos relativos à função e ao papel merecem atenção em função da qualidade almejada da escolarização do aluno surdo, mas também em virtude da sobrecarga física e psicológica que pode decorrer da atuação (VIEIRA, 2017).

Apontamentos relativos à consciência profissional e desafios da atuação

Como se vê a partir das investigações dos autores apresentadas neste estudo, a atuação do intérprete no contexto educacional está estritamente relacionada com a escolarização de surdos em parceria com o professor, tanto para acessibilidade linguística como enquanto participante ativo do processo educacional desses alunos.

Na interface com a necessidade de formação, visualiza-se que as pesquisas discutem também questões relativas a atitudes, identidade e consciência profissional. A atuação atrela-se à escolarização do aluno surdo, e nisso está uma responsabilidade relativa à forma de se conceber e compreender a atividade e o papel na formação do aluno (MENEZES, 2014).

A formação continuada dos profissionais favorece a consciência profissional em relação a si, consigo, e em relação ao outro e para as relações com o outro. Mas, além da formação, constata-se a importância de momentos de reflexão e estudo do intérprete educacional na prática e para a prática (SOARES, 2018). Destaca-se ainda que a formação, sempre relevante, favorece a consciência do papel nesse espaço de atuação em que precisa estabelecer uma relação humana e profissional com o professor (MELO, 2013).

Os profissionais atribuem sentidos acerca da prática que desenvolvem, das relações e das atividades, de seu papel e responsabilidade relativos ao processo de escolarização, e precisam ampliar a percepção quanto à atuação profissional em sala de aula (SOARES, 2018).

Podem compreender a importância do suporte ao corpo docente, de fazer parte da equipe e ter parceria com o professor. Destaca-se ainda que a formação, profissionalização e politização precisam ser buscadas constantemente, tanto de maneira individual como coletiva, haja vista os aspectos políticos, ideológicos e filosóficos ante a constituição da identidade profissional (MENEZES, 2014).

O tradutor intérprete de Libras, em função também de concepções e práticas, está num processo de construção e reconstrução de sua identidade, buscando se reconhecer e ser reconhecido nesse espaço de atuação, que, por sua complexidade, envolve competências relacionadas à tradução e também específicas da área da educação. Nesse sentido, a formação pode apontar ferramentas importantes a serem utilizadas no trabalho. (CARVALHO, 2015).

Questões relacionadas à identidade e consciência profissional estão atreladas à relação do profissional consigo e com as relações estabelecidas no contexto de atuação, como em relação ao surdo e à sua língua. O aprimoramento da formação dos intérpretes de língua de sinais é também uma forma de intervenção nas relações nas línguas e nas relações dos falantes com elas, dado que as relações ainda podem ser marcadas por vieses coloniais e atitudes paternalistas. A este profissional, mediador linguístico e cultural, torna-se relevante a formação que o leve a refletir a respeito de atitudes em relação ao surdo e à língua de sinais (PASSOS, 2010).

A reflexão em relação ao posicionamento profissional é fundamental uma vez que as práticas precisam ser revistas pelos profissionais que atuam com esse público, e um dos fatores relativos às práticas educacionais direcionadas aos surdos refere-se às metodologias e estratégias para o ensino de alunos surdos que ainda podem ser pensadas da mesma forma como o são para ouvintes (SOUZA, 2016).

A condição e diferença linguística do aluno surdo em relação à leitura, interpretação e escrita na língua portuguesa, por exemplo, mostra-se como um elemento que indica a importância e necessidade de consciência profissional e da importância da profissão, qualificação e formação continuada de docentes e intérpretes na área da educação de surdos para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem e adoção de metodologia de ensino que atenda às necessidades dos alunos surdos (SOUZA, 2016).

A formação na área e a evolução na profissão são garantias legais, inclusive, de representação da categoria. Existe na atualidade uma expansão nas possibilidades de formação, de modo que aqueles sem relação com a comunidade podem se inserir nesse campo para atuar (ESMERIO, 2019), bem como aqueles que têm contato desde a infância – CODA⁸ – filhos de pais surdos, que, membros da comunidade, buscam tornar-se profissionais (SILVA, 2016).

A constituição pela interação com a comunidade é muito relevante e há aqueles que passam a estabelecer um envolvimento e relação profissional e outros que compreendem essa relação como importante para o trabalho. Há profissionais que se inserem nesse

8 A sigla CODA, em inglês, Children Of Deaf Adults, refere-se a filhos (ouvintes) de pais surdos.

campo, sem uma relação prévia, o que difere dos primórdios da atuação. Todavia, até mesmo para aqueles que fazem parte da comunidade surda há interesse pela formação profissional (SILVA, 2016; ESMERIO, 2019)

A formação desse profissional tem sido oferecida em nível superior no país, embora ainda de maneira escassa. Destaca-se a importância da reflexão sobre as formações ofertadas, comumente para uma atuação generalista, e a relevância e necessária formação, capacitação e formação continuada por especialidades ou áreas específicas do conhecimento (FERREIRA, 2015). Entretanto,

Os poucos cursos propostos no Brasil, tanto pelas IES públicas como pelas privadas, oferecem formação para a atuação do TILS em todas as áreas. Entretanto, na atualidade, a demanda mais importante por este profissional está na área educacional e os estudantes nem sempre recebem formação aprofundada para atuar neste campo e refletir sobre as especificidades de seu papel nos diferentes níveis de ensino. Por este motivo, defende-se que a formação dos TILS enfatize também as questões que envolvam o campo educacional e os princípios da educação inclusiva bilíngue, na medida em que este profissional terá papel fundamental no processo de aprendizagem das pessoas surdas. (LACERDA, 2010, p. 144-145).

Ainda sobre cursos de formação profissional, em nível de graduação, se faz necessário refletir acerca do currículo, especificamente acerca dos conhecimentos linguísticos na Libras, uma vez que pode haver uma fragilidade em relação aos conteúdos delimitados no ementário, e que mesmo após o estudante ter cursado níveis considerados avançados de Libras, não há um sentimento de estar preparado para atuação (LINDEN, 2017).

A partir dos estudos refletidos até aqui se torna possível perceber o desafio para a concepção de ações e propostas de formação profissional inicial e continuada de TILS. A educação apresenta-se como um campo amplo, com um público diverso, inclusive, no que se refere à surdez, e é sempre importante destacar que “a Educação Inclusiva não pode estar restrita ao acesso dos alunos às escolas ou à língua, mas é imperiosa reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam com esses alunos e o direcionamento de projetos políticos pedagógicos para uma ação educacional efetiva” (LACERDA, 2010, p. 136).

Um profissional pode atuar, por exemplo, junto a estudantes indígenas surdos, o que pressupõe especificidades a serem contempladas em sua atuação e formação, como aspectos relativos à inclusão e formas de comunicação da criança surda indígena no contexto familiar e escolar. O intérprete, embora possa ser apontado como facilitador pelos professores indígenas, necessita de formação específica para essa realidade (LIMA, 2013).

Destaca-se ainda, da parte desses profissionais, o reconhecimento das dificuldades em relação à capacitação no tocante à educação indígena no que concerne a questões políticas e a aspectos culturais e linguísticos que precisam ser contemplados nas práticas interpretativas em atenção à educação escolar e educação especial nas escolas comuns (ARAÚJO, 2018).

Considerações parciais

Como visto, a formação pode ampliar os modos de percepção do profissional na compreensão de si, do trabalho que desenvolve, das relações com professores e alunos, e de sua relação com a língua de sinais. A formação do tradutor-intérprete de Libras pode ser compreendida como um requisito fundamental para o desenvolvimento do trabalho no contexto educacional.

Questões como formação profissional, consciência e identidade profissional e aspectos da prática, apresentadas nas seções do presente estudo, são investigadas e refletidas a partir de trabalhos que permitem, por seus aspectos teórico metodológicos, perceber que a atividade tem sido cada vez mais refletida e a voz dos profissionais ouvida.

Mesmo assim, os estudos também permitem a inferência de lacunas relativas à essa diáde, as que refletidas podem ampliar as possibilidades de reflexão acerca da formação e atuação, logo de escolarização de alunos surdos que fazem uso da Libras e necessitam dessa mediação, principalmente, como refletem Lacerda, Gracia e Jarque (2020), pelo papel da Libras na constituição de sujeito de alunos surdos, capaz de favorecer potencialmente seu desenvolvimento educacional.

Visualiza-se nos estudos apresentados a necessidade de formação contínua para todos os profissionais da educação de surdos, inclusive em conjunto, por exemplo, professores e tradutores-intérpretes. Para esses, especificamente, dada sua atuação em áreas distintas do conhecimento, a complexidade da atividade nesse contexto e também do processo tradutório, se faz necessária a formação contínua.

A formação pode favorecer, além de conhecimentos específicos das áreas – da educação de surdos, das línguas e da educação inclusiva – também consciência do papel nesse contexto de atuação em que participa das relações pedagógicas. Contemplar questões da prática nas ações de formação se faz necessário para aproximar a atuação e a formação, as experiências vividas na realidade educacional com experiências sistematizadas pelo investimento teórico e conceitual com a participação e valorização do fazer profissional.

A formação continuada de profissionais pode ser uma alternativa de encontro e espaço de debates e reflexões que sinalizam e consolidam as necessidades formativas que

surgem da prática, das relações e dos processos tradutórios. Sem esgotar a necessidade de se refletir sobre a formação do tradutor-intérprete de Libras para atuação na educação básica, é possível destacar o potencial da formação para a atuação profissional ante os pressupostos e demandas relativas à inclusão educacional dos alunos surdos.

Agradecimentos

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

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. R. *O papel do intérprete de libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ARAÚJO, B. R. N. *A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- BRASIL. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. *Decreto 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 25 jun. 2021.
- CBO 261425 – Intérprete de língua de sinais. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/261425-interprete-de-lingua-de-sinais>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- CARVALHO, G. L. *A identidade do profissional tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais – libras: das suas concepções às suas práticas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

ESMERIO, J. M. M. *A produção de modos de ser o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FERRARI, A. C. M. *Atuação do tradutor intérprete de Libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, D. *Um estudo comparativo de currículos de curso de formação de tradutores e intérpretes de libras-português no contexto brasileiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudo da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. *Tradutor e Intérprete de Libras: construção da formação profissional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). *Manual de Produção Científica*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LACERDA, C. B. F.; GRACIA, M.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, jun. 2020.

LINDEN, V. C. *Como diz Libras em libras? A comunicação do conhecimento linguístico na formação de tradutores e intérpretes de Libras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LIMA, J. M. S. *A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MARTINS, V. R. O. *Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELO, A. V. S. *Formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

MENEZES, A. M. C. *Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MENEZES, A. M. C.; LACERDA, C. B. F. Tradutores-intérpretes de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos. *Revista educação especial* (UFMS), v. 30, p. 251-262, 2017.

PASSOS, G. C. R. *Os intérpretes de língua de sinais: atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SALVADOR, S. J. L.; LODI, A. C. B. Resoluções do Estado de São Paulo e o Professor Interlocutor: implicações para a educação dos surdos. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 277-292, abr. 2018.

SANTOS, L. F. *O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, p. 78-112, 2015.

SILVA, C. J. C. *A corporeidade da intérprete de língua de sinais na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

SILVA, A. R. *O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, M. M. da. *Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOBRAL, A. *Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios de tradução*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

SOARES, N. G. *Intérprete educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2018.

SOUZA, R. A. *Preconceito nas relações de trabalho: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de libras*. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SOUZA, I. S. R. *Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SOUZA, M. R. *Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SUZANA, E. R. B. *O tradutor/intérprete de libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALIANTE, J. B. G. *Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIEIRA, M. I. I. *A atuação do intérprete educacional da libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte-CE*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

Prática didática: entre a programação, a manipulação e o ajustamento

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2869>

Eliane Soares de Lima¹

Resumo

São as transformações que se impuseram à prática didática dos professores em face do discurso da mudança fortalecido pelos PCNs (1998) e, mais recentemente, pela BNCC (2018) o que nos interessa discutir. Nesse sentido, propomos apresentar, com base na perspectiva da Semiótica Discursiva e da Sociosemiótica, uma racionalização da atividade docente concebida enquanto prática semiótica, ou seja, como ação que constrói no seu desenrolar a significação de uma situação regida por códigos de conduta, normas e procedimentos (pré-)estabelecidos. Para isso, examinaremos as mudanças ocorridas na dinâmica de funcionamento narrativo da perspectiva didático-pedagógica tradicional a esta que se tem reconhecido como renovada. Esperamos com isso colaborar de alguma forma com a necessidade de esclarecimento e divulgação sobre o assunto, mostrando que na base dessa tão reivindicada transformação da prática didática na Educação Básica está a passagem da aula como percurso do ensinar, da performance do Sujeito-professor, ao percurso da aprendizagem, do Sujeito-aluno, ou seja, do monólogo ao diálogo, à construção conjunta de habilidades e competências.

Palavras-chave: ensino; prática didática; regimes de interação; semiótica.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
li.soli@usp.br; <http://orcid.org/0000-0002-0198-4473>

Didactic practice: between programming, manipulation, and adjustment

Abstract

This paper aims at explaining the transformations that have been imposed on the didactic practice of Brazilian teachers in the light of the discourse of change strengthened by Brazil's Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) and, more recently, by the Base Nacional Comum Curricular (2018). To do this, we present, in the framework of Discursive Semiotics and Sociosemiotics, a rational view of teaching activity conceived as a semiotic practice, in other words, an action that builds in its unfolding the meaning of a situation governed by codes of conduct, norms and (pre-)established procedures. To that end, we will examine the changes that occurred in the dynamics of narrative functioning from a traditional didactic-pedagogical perspective to this renewed one. We hope to collaborate thus with the need for clarification and dissemination on this topic, showing that this much-demanded transformation of teaching practice in Basic Education lies on the shifting from the class as a teaching path of the teacher-subject's performance, to the learning path of the student-subject, that is, from monologue to dialogue, to the shared construction of skills and competences.

Keywords: teaching; didactic practice; forms of interaction; semiotics.

Da prática didático-pedagógica tradicional à renovada

Nos discursos acerca da atividade docente de ontem e hoje constata-se uma tensão entre duas perspectivas distintas, bem como a necessidade de mudança no comportamento didático do professor: passa-se a combater a prática pautada pela pedagogia *tradicional*, na qual o professor é o detentor do saber, com a ação educativa vista apenas como transmissão de saberes aos que nada sabem, para defender uma prática didático-pedagógica *renovada*², em que o aluno é quem deve ser o centro da ação, o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser encarado como aprofundamento, uma ampliação daquilo que o aluno já sabe e deve ainda saber para uma plena inserção social. Nas palavras de Libâneo (2011, p. 30):

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimento, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos

2 A escolha dos termos se fez com base nas duas concepções pedagógicas que são conhecidas como "Pedagogia Tradicional" e "Pedagogia Renovada" (LIBÂNEO, 2013).

próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

É verdade, no entanto, que mais do que uma discussão mais esclarecedora – porque mais operativa do ponto de vista da ação didática em ato – sobre essa necessária transformação da atividade docente, do novo papel do professor em sala de aula, ou do que isso representa de fato, o que constantemente se tem em todos esses discursos que defendem a renovação é um modo de ver e pensar criticamente a questão. Trata-se, sobretudo, de uma perspectiva mais afeita ao ponto de vista pedagógico, com uma sistematização das novas exigências colocadas ao trabalho docente, mas sem muitos subsídios à prática didática propriamente dita; estes, sim, condição fundamental à efetiva mudança de atitude por parte do professor, logo, à implementação das reformas educacionais propostas nos últimos anos.

O que exatamente implica passar do ensino como transmissão de conhecimento ao ensino como mediação do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades? O que significa na prática criar condições significativas para que esse processo ocorra de fato? Por meio de que estratégias criar habilidades cognitivas de construção e reconstrução de conceitos, atitudes e valores que aumentem a competência discursiva dos alunos? Essas são perguntas que precisam ser respondidas como forma de didatização desse modo “renovado” de conceber a prática didático-pedagógica cotidiana, dessa mudança na dinâmica de funcionamento narrativo da interação entre professor, aluno e conhecimento.

Como uma tentativa nesse sentido, para oferecer uma resposta possível, sobretudo, às duas primeiras perguntas, a intenção do estudo aqui proposto é a de desvelar os aspectos formais da prática didática, que, enquanto ação responsável pelas condições de apropriação de saberes e das formas de intervenção nas situações concretas de ensino-aprendizagem, pode ser pensada como prática semiótica. Para isso, com base na perspectiva da Semiótica Discursiva e da Sociosemiótica, primeiro lançaremos luz à estrutura narrativa que subjaz à prática didática, entendida como prática semiótica, circunscrevendo, na sequência, as noções de prática didático-pedagógica *tradicional* e *renovada* com as quais trabalharemos, para mostrar a mudança tanto nos papéis actanciais desempenhados, quanto nos regimes de interação instaurados, peça-chave na transformação hoje reivindicada. Procuraremos ainda chamar a atenção para algumas das consequências dessa renovação da prática didática, concluindo, por fim, com algumas considerações finais sobre os dados levantados.

Nossa expectativa é a de que essa investigação possa responder de alguma forma à necessidade de esclarecimento e divulgação entre os professores do ensino básico sobre a mudança imposta a sua atividade em sala de aula, facilitando a sua adaptação a essa transformação necessária.

A prática didática como prática semiótica

Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 380), práticas semióticas são “processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos (que são ‘práticas verbais’, isto é, processos semióticos situados no interior das línguas naturais)”, podendo ser igualmente qualificadas de sociais, pois “apresentam-se como sequências significativas de comportamentos somáticos organizados, cujas realizações vão dos simples estereótipos sociais até as programações” (*ibid.*); os autores acrescentam ainda: “Os modos de organização desses comportamentos podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só se reconhece *a posteriori*” (*ibid.*).

Desse modo, da situação de aula, “como conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 195), pode-se depreender um esquema narrativo canônico, uma sucessão de etapas que mantêm, tal como propõe a Semiótica Discursiva, uma relação de pressuposição lógica: da *manipulação* à aquisição de *competência* que leva à *performance*, seguida, por sua vez, de uma *sanção* pragmática e/ou cognitiva, podendo ser ela positiva e/ou negativa. Em outras palavras, do ponto de vista modal, a prática didática – sintagmática narrativa que manifesta a intencionalidade didático-pedagógica – organiza-se, em traços gerais, como um fazer-criar que transmite ao destinatário um querer e/ou dever-fazer, seguido da doação (ou privação) de um saber e/ou poder-fazer, condição *sine qua non* ao fazer-ser posteriormente sancionado.

Cruzam-se nesse processo narrativo dois percursos interdependentes: o do Sujeito e o do Destinatário, desdobrando-se este último em Destinatário-manipulador e Destinatário-julgador. O percurso do Sujeito, conforme explica Barros (2001), constitui-se pelo encadeamento lógico do programa de aquisição de competência (pressuposto) e do programa da *performance* (pressuposto), ou seja, o Sujeito adquire competência modal e semântica, torna-se, assim, Sujeito competente para um dado fazer e executa-o. O percurso do Destinatário-manipulador, por sua vez, determina, pelo programa da manipulação, os valores que serão visados pelo Sujeito, seja enquanto Objeto-valor buscado (programa narrativo de base), seja enquanto valor modal necessário ao fazer transformador (programa narrativo de uso, pressuposto e fundamental). Ainda de acordo com a autora (BARROS, 2001), trata-se de um programa de doação de competência ao Destinatário, que, ao aceitar os valores transmitidos, será o Sujeito do fazer. Por fim, o percurso do Destinatário-julgador delimita o programa da sanção, consistindo no reconhecimento da performance do Sujeito (sanção cognitiva) que pode culminar em uma retribuição, sob a forma de recompensa ou punição (sanção pragmática). Nas palavras de Barros (*Idem*, p. 39), “a sanção faz eco à manipulação e ambas delimitam o percurso do sujeito, encaixando-o entre dois momentos do sistema do destinatário”.

Ainda que essa formulação seja bastante abstrata, a partir dela pode-se perceber que, de fato, trata-se da dinâmica narrativa subjacente à situação de aula, enquanto espaço de interação entre o professor, os alunos e os saberes, regido pela circulação de objetos e objetivos de ensino, do *que* e de *como* ensinar, próprios à prática didático-pedagógica. Com isso em mente, examinemos a estrutura narrativa das duas práticas didáticas em pauta – a *tradicional*, da transmissão de conteúdos, e a *renovada*, do desenvolvimento de competências e habilidades – para melhor compreendermos o que muda, estruturalmente falando, de uma a outra.

Entre a programação, a manipulação e o ajustamento

Na *prática didático-pedagógica tradicional*, com aulas predominantemente expositivas que privilegiam a transmissão de conteúdos em uma interação professor-aluno verticalizada, sendo este último considerado tábula rasa, o processo de ensino-aprendizagem se faz em “via de mão única”: o professor fala e o aluno ouve, o professor ensina e o aluno aprende. A própria definição de aula no Houaiss (2009, grifos nossos) corrobora essa visão, secular, do que seja a situação de aula:

aula [...] 2 exposição sobre determinada área de conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos, ger. em estabelecimento de ensino; 3 sala em que um professor leciona; sala de aula, classe; 4 classe, turma; 5 parte de um programa de ensino, no conjunto de um curso, transmitida aos alunos por professor ou por meio de textos; lição; 6 ação, gesto, palavra ou obra que constitui um ensinamento, uma lição.

Observe que praticamente nenhuma menção à aprendizagem é feita; o acento de sentido recai todo sobre a atividade de ensino, destacando o protagonismo do professor e de seu saber na ação educativa e, em contrapartida, a passividade do aluno no seu dever-aprender. Nesse ponto de vista, o Sujeito da ação é o professor, em relação com seu Objeto-valor, ensinar. É esse o programa narrativo de base, com os alunos atuando como Adjuvantes – ou mesmo como Oponentes – da performance. A presença deles garante (ou impede) o poder-fazer do docente, que se soma ao saber-fazer considerado como já adquirido, porque pautado somente pelo domínio do conteúdo a ser transmitido³.

A aprendizagem em si figura, nesse sentido, como programa narrativo de uso, responsável pelas condições de realização da performance. Diante disso, os alunos passam a ser sujeitos do fazer delegados pelo Sujeito do fazer principal, o professor, estando modalizados pelo dever-fazer, independente de seu querer-fazer; eles devem aprender,

3 No quadro cada vez mais comum do recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, é o livro didático que passa a ocupar a função de adjuvante da aquisição de competência para o saber-fazer necessário à prática didática, não só em relação aos conteúdos a serem trabalhados, mas inclusive do modo como devem ser explorados em aula, descritos no Manual do Professor.

e é aí que a memorização aparece como estratégia-chave do processo de ensino e aprendizagem, podendo esta última ser considerada mecânica, pois o aluno limita seu esforço a memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais com os conteúdos. Nas palavras de Libâneo (2013, p. 67):

Na Pedagogia Tradicional, a Didática é uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravem” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja por meio das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta.

A situação de aula nessa configuração é, portanto, um percurso narrativo do ensino, no qual a aprendizagem atua como pressuposição, como programa narrativo de uso que leva à realização do programa de base. Conforme assinalam Greimas e Courtés (2008, p. 390, grifo dos autores), “o conjunto sintagmático, assim reconhecido, corresponde à *performance do sujeito*”, no caso, do professor. Para Portela (2008, p. 9):

Essa interação entre sujeitos tem, “a montante”, a orientação persuasiva e formadora do sujeito-operador educador (ou didata) e, “a jusante”, a recepção/ interpretação do sujeito educando (ou aprendiz) que, do ponto de vista do sujeito destinador da educação como um todo, ocupa a posição, por um lado, de destinatário e, por outro, de um mero “objeto”, a ser transformado e predicado.

Há uma série de implicações que decorrem dessa configuração narrativa: toda a prática didática do professor é centrada no ensino em si, tendo a aprendizagem como um resultado lógico – se há ensino, logo deve haver aprendizagem; quando não há, culpa-se a incapacidade do aluno. É, por conseguinte, o dever-fazer que sobredetermina a relação do aluno com os conteúdos transmitidos. A ação didática é, então, considerada como operação, isto é, como fazer-ser, uma vez que “*operar* consiste em atuar a partir de fora (tipicamente, por meio de uma força) sobre a localização, a forma, a composição ou o estado de algum objeto” (LANDOSWSKI, 2014, p. 22, grifo do autor).

A atividade docente a partir dessa perspectiva é, portanto, da ordem da *programação*. Tal regime, para Landowski (2014), corresponde àquele governado pela regularidade, por isso absolutamente previsível; é aquele que faz-ser o estado buscado. Daí a acusação de uma lógica própria à “desumanização do ensino”, uma vez que, nesse ponto de vista:

O ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários rígidos, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. O aluno aprende diretamente do professor e do livro didático. Os problemas da vida real na sociedade (global e local), os interesses em que os alunos estão envolvidos, outras formas de saber, não se fazem presentes na sala de aula. (LIBÂNEO, 2011, p. 32).

Explica-se, assim, a frequência com que se tem criticado esse modelo didático-pedagógico por seu caráter mecanicista. Do lado oposto dessa lógica, está a prática didático-pedagógica renovada, que propõe, em contraposição à prática tradicional, uma outra forma de atuação do professor em sala de aula, na qual o objetivo de ensino não é mais a pura transmissão de conteúdos, mas a criação de condições de acesso ao saber que deve ser “autonomamente” buscado pelo aluno, importando, antes de tudo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas (e pragmáticas) capazes de aumentar a sua competência de leitura e escrita, para que ele “aprenda a aprender”. Conforme detalha Libâneo (2013, p. 68):

A Didática da Escola Nova ou Didática ativa é entendida como “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-se às capacidades de características individuais dos alunos.

Nessa configuração narrativa, a ação didática não mais se pauta apenas pelo ensino, antes o coloca a serviço da aprendizagem, sobre a qual recai agora o acento de sentido. Essa é a grande mudança. O Sujeito do percurso de ensino-aprendizagem não deve mais ser o professor, e sim o aluno. Ainda que caiba ao professor, enquanto Destinador do percurso, fazer evoluir o processo de aprendizagem, viabilizando o caminho de acesso às condições para a ação – ele *faz fazer* –, é ao aluno que cabe a performance, é ele o Sujeito do percurso de ensino-aprendizagem.

É importante notar, todavia, que nessa outra forma de conceber a prática educativa, mais do que no percurso do Sujeito, é no percurso do Destinador que incide a ênfase, como garantia de concretização da ação narrativa em causa, o aprender, seja pela abertura do percurso, na manipulação que dota o Sujeito-aluno de um querer-fazer, uma vez que ela deve se pautar pelos conhecimentos, pela experiência e pelos significados que

eles trazem à sala de aula, suas capacidades e interesses, seja pelo fechamento desse percurso, por meio da sanção sobre o fazer realizado; afinal:

[...] o Destinator é aquele que comunica ao Destinatário-sujeito [...] não somente os elementos da competência modal, mas também o conjunto dos valores em jogo; é também aquele a quem é comunicado o resultado da performance do Destinatário sujeito, que lhe compete sancionar. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 132).

O professor não pode ser considerado, então, um “auxiliar” no processo de ensino-aprendizagem, o que semioticamente falando o colocaria na função actancial de Adjuvante; ele é, na verdade, um Destinator ativo, porque incoativo, promotor do movimento e da ação, e transcendente, porque “paira sobre todas as operações executadas e as paixões vividas pelo sujeito ao longo de sua trajetória [de aprendizagem] [...] É por seu intermédio, pela força transitiva de sua atuação, que as narrativas não param” (TATIT, 2010, p. 20). Ademais, conforme assinala Tatit (2010, p. 24), sendo “responsável pela obstinação do progresso narrativo: além de desencadear a ação, cumpre a esse destinator [transcendente] acompanhá-la à distância e intervir toda vez que houver ameaça à sua continuidade”.

Definir a prática didática do professor como uma “ajuda” ao processo de ensino-aprendizagem é relegar a um plano secundário as meta-atuações próprias do *fazer-fazer*. A atuação docente não se configura a partir de um programa narrativo de uso, sendo antes etapa-chave do programa narrativo de base, na manipulação, na aquisição de competência e na sanção. Enquanto Destinator (manipulador e julgador), é no professor que se concentra a força sintática do percurso, assegurando a passagem, a transformação de um estado a outro, da disjunção do aluno com certo saber à conjunção; afinal, o Destinator é o “sujeito responsável pela alteração das qualidades do sujeito da ação [...] é aquele que determina a competência e os valores do sujeito que age, aquele que, em suma, estabelece as regras do jogo” (BARROS, 2001, p. 18).

O que está na base da transformação da prática didática é, por conseguinte, um rearranjo da função actancial dos atores nela envolvidos e, conseqüentemente, na dinâmica da estrutura narrativa que subjaz à coerência sintagmática da interação, responsável pelo efeito de sentido de “horizontalidade” em ato entre os três polos da relação didática: o professor, os alunos e os saberes em jogo; nesta última, o *fazer-ser* cede lugar ao *fazer-fazer*.

A simetria de lugares, de funções, é, pois, efeito de sentido produzido em uma prática na qual a relação hierárquica entre professor e aluno é fundante, base contratual, fiduciária, do contexto de ensino-aprendizagem. O que muda de fato na condução da prática didática cotidiana é a relevância dada agora à aprendizagem como etapa de competencialização.

Trata-se do que Greimas e Courtés (2008, p. 75, grifo dos autores) vão chamar de “problemática do ato”, explicando: “se o ato é um ‘fazer-ser’, a competência é ‘aquilo que faz ser’, vale dizer, todas as preliminares e os pressupostos que tornam a ação possível”.

Por isso, não é mais o aluno que deve se adequar ao estilo do professor, a sua prática didática programada, mas é este último quem precisa se *ajustar* à forma de vida de seus alunos, a sua existência modal, como condição ao diálogo, à eficiência de sua atividade docente, à manipulação pelo querer-fazer, que os levará a agir. Nas palavras de Greimas (1979, p. 7, tradução nossa⁴), “o discurso didático programado, uma vez estabelecido, deve então sofrer uma modalização que o transforme em discurso persuasivo”, tendo em vista “as motivações modais complexas que o discurso persuasivo está encarregado de instituir para formar não somente o ‘prazer de aprender’, mas também o ‘gosto pelo ofício’ aprendido e, de modo mais geral, o gosto pela vida e pela ação” (GREIMAS, 1979, p. 7, tradução nossa⁵).

O regime da manipulação, dirigido por um princípio geral de intencionalidade, apresenta-se, assim, como o elemento-chave da interação didática nessa perspectiva renovada da ação didática. De acordo com Landowski (2014, p. 32):

[...] interagir desse modo é, portanto, em primeiro lugar, atribuir ao outro ou nele reconhecer uma ‘vontade’ e, a partir daí, procurar pesar sobre suas razões de agir: é tentar fazê-lo querer isso e não aquilo, de modo que – de bom grado [...] – não possa deixar de querer executar o que se planeja a seu respeito.

Mostra-se aí mais um elemento caracterizador da relação hierarquizada entre os atores envolvidos, o professor e seus alunos, mas que mantém, todavia, o efeito de sentido de horizontalidade, por fundamentar-se em uma conduta estratégica que visa ao acordo entre as vontades, uma manipulação de ordem intersubjetiva (LANDOWSKI, 2014). Esse é um outro aspecto da renovação da prática didática, que deve, então, para criar condições significativas de ensino-aprendizagem, fundamentar sua ação em uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), atenta à articulação entre a cultura que os alunos trazem de casa e à cultura da escola.

A prática didática do professor precisa, pois, ser da ordem do *ajustamento* mais do que da *programação*; o que intensifica, como dissemos, o efeito de uma interação mais horizontal

4 No original: “Le discours didactique programmé, une fois établi, doit donc subir une modalisation qui le transforme en discours persuasif”.

5 No original: “[...] des motivations modales complexes que le discours persuasif est chargé d’instituer pour former non seulement le ‘plaisir d’apprendre’, mais aussi le ‘gût du métier’ appris et, plus généralement, le gût de la vie et de l’action”.

e menos verticalizada, mais participativa, porque mais dialógica; um fazer conjunto. Vale dizer, no entanto, que essa interação regida pelo *ajustamento* fica a serviço do regime de *manipulação*, uma vez que, de acordo com Landowski (2014, p. 33):

[...] se o estrategista-manipulador [Destinador] reconhece o querer do outro e, melhor ainda, se se dedica a conhecê-lo em profundidade, a torná-lo tão transparente quanto possível, a detectar suas determinações [...], é unicamente para manipulá-lo com maior segurança, para ganhar mais poder sobre ele, atuando sobre suas motivações e suas razões.

É por isso que o semiótico, em um outro texto seu dedicado à discussão sobre os regimes de sentido e as formas de educação (LANDOWSKI, 2016, p. 10, grifos do autor), vai insistir que:

De fato, se admitido que o ato de educar põe por definição em relação de interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito-“educável” (a educar, *educandum*, e não “educado”, termo resultativo) e um objeto-educante (*educans*, matéria cujo domínio, sob forma de utilização ou de prática, fará um dia do educável um educado), então a diversidade de práticas educativas, assim como as causas dos problemas que elas levantam, deveriam ser analisáveis a partir da distinção [...] entre um pequeno número de *regimes de interação* fundados sobre princípios semióticos interdefinidos (princípios de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. de sensibilidade), os quais, eles mesmos, remetem a outros tantos *regimes de sentido* (programação, assentimento face ao inevitável, manipulação, ajustamento ao outro).

Para Landowski (2016, p. 11), “as posições do *educator* e do *educandum* aí parecem intercambiáveis, e correlativamente o *educans* (a “matéria” a ensinar) perde seu caráter tradicional de saber objetivado para vir a se confundir com o próprio processo interacional”. Desse ponto de vista, no regime de interação regido pelo *ajustamento*, os envolvidos, “sentindo a maneira de agir um do outro, vão construindo *in fieri* os princípios da relação” (LANDOWSKI, 2016, p. 9). Dessa forma, ao contrário da interação didática de ordem programática, “quando, para chegar a seus fins, é suficiente que o ator se apoie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis, do comportamento do outro” (p. 48), a interação por ajustamento supõe “que o parceiro com o qual se interage e com que, no caso, tenta ajustar-se, seja tratado como um actante sujeito de pleno direito, e não como uma coisa de comportamento estritamente programado” (p. 49).

Choca-se, desse modo, perante esse aspecto da transformação didática, essa nova postura a qual deve assumir o professor e a manutenção da situação de aula em um ambiente estruturado e altamente programado, com formas de interação previamente fixadas, num processo centrado na rigidez dos métodos e programas ali inscritos, com

atividades restritas aos livros didáticos e apostilas, sem respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. Essa tensão lança luz ao desafio a ser vencido: os obstáculos que impedem o professor de *se ajustar* aos seus alunos, pelo contexto didático-pedagógico que continua na ordem da programação, dirigido por um “currículo de resultados” (LIBÂNEO, 2016), com dispositivos de regulação cada vez mais cerceadores.

De toda forma, ainda que esse desajuste seja, de fato, um grande problema colocado à efetiva renovação da prática didática, desvelando a incoerência da relação entre o que se prega e o modo como se põe em prática, não se pode perder de vista “como uma luz no fim do túnel – que na sala de aula se cruzam práticas que podem corresponder, simultaneamente ou alternadamente, a qualquer um dos regimes” (LANDOWSKI, 2016, p. 11), pois, “de fato, nas suas interações, *educator, educandum e educans* não se conduzem necessariamente uns e outros segundo os princípios diretores de um único e mesmo regime interacional” (p. 11); isso porque a relação didática precisa ser conduzida ao modo de uma “acomodação estratégica” – nos termos de Fontanille (2007) e Landowski (2014) – entre modos de ser e de fazer distintos, entre diferentes estilos de vida e modos de coexistência, entre visões de mundo diversas.

Nesse sentido, a prática didática ideal é aquela que gerencia (estrategicamente), na situação cotidiana de aula, os quatro modelos narrativos (um regido por uma lógica da regularidade; outro, por uma lógica da eventualidade; outro ainda, por uma lógica da intencionalidade; e, por último, um, por uma lógica da sensibilidade) subjacentes aos quatro regimes de interação landowskinianos (da programação, do acidente (ou acaso), da manipulação e do ajustamento, respectivamente), deslizando de um estilo a outro conforme a demanda colocada⁶. Conforme explica Landowski (2014, p. 31), “na verdade, entre esses regimes, a teoria define transições, assim como prevê múltiplas superposições e combinações possíveis. No plano das práticas, elas são mesmo a regra”.

Da competencialização semântica à modal: o problema da avaliação

Greimas, em uma entrevista sobre o ensino concedida a Jacques Fontanille em 1984, publicada no número 61 da revista *Langue Française*, afirma que “o que caracteriza o discurso didático é a ‘competencialização’” (FONTANILLE, 1984, p. 124, tradução nossa⁷), justificando-se: “uso esse termo grosseiro com algumas ressalvas, mas ele descreve perfeitamente essa operação de aumento desejado e programado da competência, o que me parece especificamente didático” (p. 124, tradução nossa⁸). Ele acrescenta: “É,

6 Para um aprofundamento sobre os quatro tipos aqui elencados, consultar Landowski (2014).

7 No original: “Je crois que ce qui caractérise le discours didactique, c’est la ‘compétentialisation’”.

8 No original: “J’emploie ce terme barbare avec un peu de réticence, mais il décrit parfaitement cette opération d’augmentation voulue et programmée de la compétence qui me semble spécifiquement didactique.”.

acredito, o que permite distinguir a didática em meio aos demais discursos persuasivos” (p. 124, tradução nossa⁹).

No que diz respeito aos objetivos de ensino, podemos dizer, pois, que a renovação didática em pauta caracteriza a passagem de uma prática com vistas à competencialização semântica do aluno a uma outra que deve se preocupar antes de mais nada com sua competencialização modal. Como explica Greimas (1979, p. 4, tradução nossa¹⁰), “tal classificação procura dar definições semióticas precisas aos objetos de valor visados pelos programas narrativos subjacentes ao discurso didático”. Na primeira, considerada em si mesma como “conteúdo” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 76), “correspondendo à definição tradicional de ensino como transferência de ‘conhecimento’” (GREIMAS, 1979, p. 6, tradução nossa¹¹), a aquisição de competência será contedística. Na segunda, “o sujeito já competente é chamado a ‘agir’, a exercer o saber-fazer adquirido” (p. 5, tradução nossa¹²); daí que, para o autor (p. 5, tradução nossa¹³), “por /saber-fazer/, designamos em semiótica um componente modal da competência geral que, enquanto ‘inteligência sintagmática’, torna o sujeito capaz de realizar quaisquer PN (programas narrativos), frequentemente complexos”.

É justamente essa a ideia que subjaz ao discurso em defesa do “aprender a aprender”, ou, em segunda instância, do “fazer aprender” que, de acordo com Fabbri (1979, p. 9, tradução nossa¹⁴), “significa, no fundo, atribuir ao aluno qualificações que o tornem um receptor competente frente aos objetos cognitivos que lhe são transmitidos: competência ligada, portanto, não somente à reprodução do saber, mas também a sua própria aquisição e evolução”.

9 No original: “C’est, je crois, ce qui permet de distinguer la didactique à l’intérieur des autres discours persuasifs.”.

10 No original: “Une telle classification cherche à donner des définitions sémiotiques précises des objets de valeur que doivent viser les programmes narratifs sous-jacents aux discours didactiques”.

11 No original: “[...] correspondant à la définition traditionnelle de l’enseignement comme transfert de ‘connaissances’ [...]”.

12 No original: “[...] le sujet déjà compétent est appelé à ‘performer’, à exercer le savoir-faire acquis.”.

13 No original: “[...] par /savoir-faire/, on désigne en sémiotique une composante modale de la compétence générale qui, en tant qu’‘intelligence syntagmatique’, rend le sujet capable de procéder à la réalisation des PN (programmes narratifs) quelconques, souvent complexes.”.

14 No original: “[...] ‘faire-apprendre’ signifie, plus profondément, attribuer à l’enseigné les qualifications qui en feront un récepteur compétent à l’égard des objets cognitifs qui lui sont transmis : compétence relative, par conséquent, non seulement à la reproduction du savoir, mais aussi à son acquisition même, et à son évolution.”.

Nesse ponto de vista, onde o que importa é, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita variadas, o objetivo de ensino-aprendizagem passa a ser um enunciado composto pelas seguintes unidades (FONTANILLE, 2016, p. 16):

Ser capaz de	+	verbo	+	objeto	+	circunstância
		(indicando uma operação)		(indicando um conteúdo do programa)		(indicando as condições de realização da operação)

Segundo Fontanille (2016, p. 16, grifo do autor), “esse enunciado formula, portanto, uma *competência* para um fazer preciso e circunstanciado”, uma vez que “um objetivo não é dito operacional a menos que corresponda a uma atividade concreta, definindo um ‘comportamento observável’”; por isso, assinala o autor, “não se trata então [apenas] de competência, mas de *performance* [em ato]” (FONTANILLE, 2016, p. 16, grifo do autor). Essa mudança de postura na condução do processo (narrativo) de ensino-aprendizagem impõe, igualmente, uma alteração na forma de avaliação do aluno, ou seja, na sanção sobre sua performance. Se mudam os objetivos de ensino, mudam também os resultados esperados, logo, devem ser outros os critérios de julgamento, de sanção.

Dentro do ponto de vista dessa prática didática renovada, o professor, como Destinador-julgador do percurso, deve passar a trabalhar com três diferentes formas (aspectuais) de avaliação: (i) uma *diagnóstica* (ou preditiva), que permitirá a ele saber quais são as aquisições anteriores dos alunos e as lacunas a preencher, para, a partir daí, decidir as habilidades a adquirir, e a melhor forma de desenvolvê-las; (ii) uma *formativa* (a prova qualificante), que permite “sondar” o aprendiz em curso de aprendizagem, e a partir daí modificar a abordagem, rever as atividades criadas etc.; e, por fim, (iii) uma *somativa* (a principal), que sanciona, de fato, no fim do percurso, o sucesso ou a falha da performance, do percurso de ação como um todo (FONTANILLE, 2016).

A primeira institui a falta e assim ajuda na definição da ação do professor, no seu *ajustamento* às necessidades de aprendizagem dos alunos; é o momento em que o professor avalia o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação. O segundo tipo de avaliação, por sua vez, possibilita a verificação do andamento do processo e da eficácia das condições de aquisição de competência, apontando os ajustes necessários. Pode ser concebida como uma avaliação contínua do processo. Já a terceira permite avaliar não apenas a performance realizada, mas o próprio estado conjunto resultante do processo de ensino-aprendizagem como um todo; averigua tanto a construção do conhecimento por parte dos alunos, quanto a eficiência dos objetivos a que o professor se propôs. Nestas duas últimas, não só o professor é o Destinador-julgador, mas também o próprio aluno, para tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades de maior envolvimento na tarefa de aprender.

A avaliação, como sanção de todo processo de ensino-aprendizagem, deve, portanto, incidir sobre a performance do aluno na sua relação com o saber, e não mais sobre o conhecimento em si. Ela deve avaliar, a partir da performance realizada, a competência adquirida e demonstrada na situação de avaliação, lembrando que é responsabilidade do Destinator do percurso estabelecer as condições favoráveis a sua realização, uma vez que a ele cabe o *fazer-fazer*; isto é, se há falhas na realização da performance, o problema pode estar nas estratégias adotadas que não garantiram a aquisição de competência, não levaram ao *poder e saber-fazer*, e não unicamente no aluno.

Para concluir

Os apontamentos feitos nesse esforço de inteligibilidade da tão reivindicada transformação da prática didática na Educação Básica mostram, em resumo, que na base da mudança está uma reorganização da sua estrutura narrativa, mais especificamente das funções actanciais que a dinamizam, e da ênfase dada às duas unidades do sintagma ensino-aprendizagem, estabelecendo um efeito de horizontalidade entre elas. Da aula como percurso do ensinar, da performance do Sujeito-professor, passa-se ao percurso do Destinator-professor, enquanto Destinator transcendente, responsável pela manutenção do processo, pela criação das condições de realização da performance de aprendizagem operada pelo Sujeito-aluno. Passa-se, dessa forma, da programação ao ajustamento servindo à manipulação, do monólogo ao diálogo, à construção conjunta de habilidades e competências.

Ao contrário do que deixam entender alguns discursos¹⁵, fica claro, portanto, que a função do professor em sala de aula continua a ser de fundamental importância para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem como etapa de competencialização modal; ela é o “ser do fazer” (BARROS, 2001, p. 51), colocando-lhe, dentro dessa nova configuração narrativa, ainda mais responsabilidade e desafios, uma vez que é preciso deixar de encarar o conteúdo pelo conteúdo, muitas vezes dissociado de competências, privilegiando a aprendizagem do modo de lidar com eles, do seu uso consciente, da busca, da seleção, da articulação, da interpretação e da produção críticas de conhecimentos. Abandonar a postura didática monológica e programada da transmissão, para adotar uma atitude dialógica, de ajustamento em ato, na interação viva entre os atores envolvidos nesse processo de construção do Objeto-valor buscado, é o que caracteriza a mudança de postura didática requerida, assegurada pela compreensão de que “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível” (LIBÂNEO, 2013, p. 197).

15 Estamos nos referindo aqui aos discursos mais recentes sobre as “metodologias ativas”, tal como têm sido “vendidos”, sobretudo, às instituições particulares de ensino.

Todavia, é justamente esse entendimento sistemático daquilo que concerne a tal transformação o que nos permite perceber de maneira mais evidente que, mais do que uma renovação efetiva da prática didática, estamos diante de um processo aberto, de reestruturação progressiva e desacelerada, ainda em curso de concretização. O que de fato mudou – sendo já este um grande primeiro passo – foi, sobretudo, o discurso sobre como deve ser o funcionamento da atividade docente, permanecendo a sua implementação prática um desafio, por exemplo, à formação inicial e continuada de professores.

Uma forma possível de dissolução desse impasse, no entanto, está na contínua (e necessária!) conscientização do professor em relação à centralidade de seu papel como agente por excelência da ação educativa, a sua posição privilegiada frente à concretização dos interesses em jogo na sociedade. É essa convicção, exercida no âmbito de uma ação didática social e política, que deve alimentar o seu compromisso com a aprendizagem concreta, com uma formação, enfim, verdadeiramente democrática, cidadã e inclusiva.

Agradecimentos

Este texto é parte dos resultados de uma pesquisa financiada pela FAPESP (Processo n. 2017/14300-7).

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso*. Fundamentos Semióticos. São Paulo: Humanitas, 2001.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, M. C. (org.). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FABBRI, P. Champ de manoeuvres didactiques. *Le Bulletin*, n. 7, p. 9-14, 1979.

FONTANILLE, J. Para mudar, começar pelo fim: digressão sobre a racionalidade didática. *EntreLetras*, v. 7, n. 2, p. 15-18, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3203/9476>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FONTANILLE, J. *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF, 2007.

FONTANILLE, J. Entretien. *Langue française*. Sémiotique et enseignement du français, Larousse, n. 61, p. 121-128, 1984.

GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le Bulletin*, n. 7, p. 3-8, 1979.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LANDOWSKI, E. Regimes de sentido e formas de educação. *EntreLetras*, v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3201/9472>. Acesso em: 25 jun. 2020.

LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62. 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTELA, J. C. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

TATIT, L. *Semiótica à Luz de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

Hanseníase: um caso bem-sucedido de intervenção terminológica?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2954>

Márcia de Souza Luz-Freitas¹
Pâmela Teixeira Ribeiro²

Resumo

Não há, no Brasil, uma política linguística geral para o léxico especializado; no entanto, há ações glotopolíticas isoladas e uma delas foi a orientação terminológica para a denominação da patologia *hanseníase* (*lepra*). Com o objetivo de analisar as condições sociodiscursivas de uso das unidades lexicais especializadas relativas a essa doença, este trabalho fundamenta-se em teorias de viés comunicativo e linguístico da Terminologia, principalmente na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). O *corpus* é composto por 250 artigos científicos publicados entre as décadas de 1970 e 2020 no Brasil. A produção científica brasileira sobre a *hanseníase* é vasta e a análise mostra que, embora determinadas unidades lexicais tenham seu uso restringido por lei, elas continuam a ser empregadas em contextos específicos. Conclui-se que, no caso específico da *hanseníase*, a iniciativa de planificação linguística teve efeito, mas não gerou o desuso da forma concorrente.

Palavras-chave: terminologia; política linguística; hanseníase.

1 Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil;
marcialf@unifei.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-7085-3047>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
pamela.t.ribeiro@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9148-5637>

Leprosy: a successful terminological intervention case?

Abstract

In Brazil, there is no general linguistic policy for the specialized lexicon. However, there are isolated glotopolitical actions, and one of them was the terminological guidance for *leprosy* (*leprosy*). The analysis of the sociodiscursive conditions of specialized lexical units related to this disease is based on terminological theories developed with a communicative and a linguistic bias, such as the Communicative Theory of Terminology (TCT). The corpus consists of 250 scientific papers published between the 1970s and 2020 in Brazil. The Brazilian scientific production on *leprosy* is vast. The analysis shows that, although specific lexical units have their use restricted by law, they continue to be used in specific contexts. The conclusion is that, in the particular case of *leprosy*, the linguistic planning initiative had an effect but did not generate the disuse of the concurrent form.

Keywords: Terminology; linguistic policy; leprosy.

Considerações iniciais

O estabelecimento de nomenclaturas e terminologias institucionais tem sido uma prática habitual em Ciências da Saúde. Nessa área, a necessidade de domínio do discurso especializado e da publicização de seus significados não só é imprescindível, por uma questão de preservação da vida e de controle de riscos, como também é elemento essencial para a gestão de dados relativos à saúde mundial e para a elaboração de programas de saúde pública. Assim, os estudos terminológicos dessa área dão suporte também para outras áreas, como a Administração Pública, a Economia e a Engenharia.

Várias instituições dependem direta ou indiretamente, em seu trabalho, da organização terminológica e criam seus próprios produtos terminográficos para consulta e troca de informações em saúde. No cenário internacional, citam-se: a Organização Mundial da Saúde (OMS), que coordena e mantém programas e projetos que envolvem desde questões de saneamento e higiene a situações epidemiológicas, e tem grande responsabilidade quanto à elaboração nosográfica internacional; e a Agência GMDN, responsável pela elaboração da Nomenclatura Global de Dispositivos Médicos (*Global Medical Device Nomenclature* – GMDN), que, dentre outras ações, fornece informações para compra e venda de produtos para saúde (equipamentos médicos, insumos, produtos para análise *in vitro*, implantáveis, entre outros.) No cenário nacional, cita-se a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que tem como objetivo realizar a regulação, o registro e a comercialização dos produtos para saúde dentro do território brasileiro.

A prática terminológica em Ciências da Saúde acompanha o desenvolvimento científico e tecnológico da área, como se pode perceber pelas organizações citadas, por exemplo,

na identificação, na nomeação e na descrição de doenças e agentes etiológicos, bem como no desenvolvimento e na classificação de medicamentos e de equipamentos de diagnóstico e de tratamento das mais diversas patologias. Dada a abrangência da área, pode-se vislumbrar uma interseção de vários campos do saber, em que se destacam, com mais visibilidade, Medicina, Biologia, Bioquímica e Engenharia Biomédica.

Como qualquer avanço científico e tecnológico, o desenvolvimento das Ciências da Saúde e, conseqüentemente, de seus estudos terminológicos, emerge de um contexto sócio-histórico e cultural que influencia e define as escolhas linguísticas. Desse modo, ainda que se proceda a classificações que objetivem a unicidade e a equivalência de termos nesse discurso especializado, principalmente no tocante à atuação de organismos internacionais, a flutuação e a variação terminológica são inevitáveis.

A pesquisa relatada neste artigo surge no âmbito de um protocolo de cooperação celebrado entre a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a ANVISA e a Agência GMDN. O protocolo foi estabelecido com o propósito de identificar variantes terminológicas entre o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB), tanto para os termos designativos de Produtos para saúde quanto para suas definições constantes do Banco de Dados GMDN.

No decorrer dessa identificação, alguns termos foram categorizados como *variações heteronímicas*, categoria criada para agrupar todos os termos que, do ponto de vista formal, se constituem por unidades lexicais distintas em PE e em PB. Um desses casos, que demandou maior tempo de análise, foi o par *lepra/hanseníase*. Na versão em PE do Banco de Dados GMDN, o termo *lepra* é utilizado para designar a patologia nas definições de alguns produtos para saúde utilizados em seu tratamento. Ao fazer uma busca nessa versão do Banco de dados em PE, não há ocorrência do termo *hanseníase*.

No Brasil, onde se estuda a viabilidade da implementação desse Banco de dados, com vistas à adoção de um sistema de identificação única de produtos para saúde, utiliza-se, tanto na prática cotidiana quanto em documentos oficiais, o termo *hanseníase*. Ao mesmo tempo, o termo *lepra* não é desconhecido no PB, e essa relação foi a motivação para esta pesquisa.

O objetivo deste artigo é analisar, em uma perspectiva diacrônica, as condições sociodiscursivas em que as unidades lexicais especializadas (ULE) relativas à doença *hanseníase* são empregadas em artigos científicos, ao longo dos anos 1970 a 2020.

A análise é fundamentada nas Ciências do Léxico, sobretudo na Terminologia. Uma vez definida a análise das ULE sob uma perspectiva discursivo-pragmática, cabe ressaltar que o estudo se desenvolve com prioridade para a Teoria Comunicativa da Terminologia –

TCT (CABRÉ, 1999), que propõe a análise dos termos em contextos reais de uso. Também se mostraram necessários alguns fundamentos da Socioterminologia (BOULANGER, 1995; GAUDIN, 1993, 2014), com o enfoque da Terminologia como um meio para a implantação de políticas linguísticas de harmonização terminológica e da Terminologia Cultural (DIKI-KIDIRI, 1999, 2009), que considera aspectos socioculturais para o estudo da implantação da Terminologia em uma sociedade. Discorre-se sobre essas escolhas para o embasamento teórico do artigo na seção precisamente intitulada *Fundamentação Teórica*.

Consideram-se, assim, as condições de produção linguística e as situações de uso dos termos a partir do contexto social, cultural e histórico que os legitima. Dados gerais sobre a doença e sobre esse contexto são apresentados na seção intitulada *Hanseníase: que mal é esse?*

O delineamento metodológico é analítico-descritivo. O *corpus* é constituído de publicações científicas coletadas digitalmente em diacronias preestabelecidas. Delineamento metodológico e *corpus* são pormenorizados na seção *Metodologia*.

Os principais resultados e a discussão que eles proporcionaram são apresentados na seção *Resultados e Discussão*. Na sequência, sob o título *Considerações finais*, apresentam-se as conclusões acerca da discussão empreendida.

Fundamentação teórica

A normalização sempre foi uma questão pertinente aos estudos terminológicos. Wüster, em sua tese de doutoramento intitulada *A normalização internacional da terminologia técnica* e publicada em 1931, já demonstrava sua preocupação com a padronização terminológica. O autor apresentava reflexões sobre a terminologia de sua área de estudo, a eletrotécnica, e propunha mecanismos de eliminação de problemas na comunicação científica por meio da monovalência, ou seja, pela univocidade entre conceito e termo (WÜSTER, 1998). Sua tese e suas reflexões posteriores à publicação da tese estabeleceram as bases da Escola Terminológica de Viena e permitiram a elaboração da Teoria Geral da Terminologia (TGT).

Como bem lembra Cabré (1999, p. 43, tradução nossa³), “a terminologia surge da necessidade manifestada pelos especialistas de ordenar as denominações de seus sistemas de conceitos, a fim de alcançarem uma comunicação profissional mais confiável”. Porém, os instrumentos reguladores têm função padronizadora e normatizadora, o que

3 No original: “la terminologia nace de la necesidad manifestada por los especialistas de ordenar las denominaciones de sus sistemas de conceptos, con la finalidad de conseguir una comunicación profesional más fiable”.

pode parecer conflituoso ao se pensar que a língua é dinâmica, ao passo que as normas são estáticas.

Entre as críticas tecidas à TGT a partir de meados da década de 1980, está o questionamento da visão idealista de Wüster acerca dessa univocidade entre conceito e termo. Para Faulstich (1998), a normalização terminológica insere-se dentro do quadro genérico da normalização linguística. Entretanto, ao apresentar princípios da Socioterminologia (GAUDIN, 2003 *apud* FAULSTICH, 1998), a autora distingue normalização terminológica de normalização técnica e destaca o papel dos fatores históricos, geográficos, sociais e econômicos nas diferentes comunidades linguísticas. Em oposição à proclamada univocidade, surge o reconhecimento da existência da variação terminológica.

Cabré (1999), ao formular os fundamentos epistemológicos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), propõe justamente a valorização e a descrição dos aspectos linguísticos e das situações comunicativas de uso das unidades terminológicas, que deve preceder às questões da normalização. Cabré (2004) salienta que o funcionamento das unidades terminológicas extrapola os limites da comunicação especializada, pois seu uso depende do contexto linguístico, cultural e discursivo em que se produzem.

No entanto, ao mesmo tempo em que se observa o crescimento das abordagens descritivas, com enfoque linguístico, acerca da Terminologia, não se pode negar que as entidades normalizadoras e classificatórias têm assumido relevante papel na dinâmica da organização do conhecimento e, conseqüentemente, na elaboração de materiais lexicográficos e terminográficos. Pode-se afirmar que os esforços empreendidos na normalização não deixam de evidenciar uma prática social de linguagem. Essas práticas específicas, denominadas de “engenharia linguística”, ou “planejamento linguístico” ou ainda “política linguística”, são, segundo Spolsky (2009), resultantes de escolhas.

Sem pretensão de adentrar essa inconstância terminológica, neste trabalho opta-se pelo termo “política linguística”, o mais frequente na literatura brasileira sobre o tema (SILVA, 2013). O termo refere-se a qualquer ação ou conjunto de ações ou intervenção estatal cujo objetivo é a gestão da língua ou das línguas faladas em determinado território. Para Rajagopalan (2008, p. 135), a política linguística, por natureza prescritiva e interventora, é dirigida à escrita, e “qualquer repercussão na forma oral da língua ocorre como consequência”. Infere-se, portanto, que toda política linguística é uma prática social de linguagem que tem como principal função regular outras práticas sociais de linguagem.

Guespin e Marcellesi (1986) ampliam a noção de intervenção nas práticas sociais de linguagem ao cunharem o termo “glotopolítica”. Para os autores, as agências glotopolíticas não se limitam ao Estado, mas englobam também outros agentes institucionais com poder para introduzir modificações e criar possibilidades de normatização e de normalização linguísticas.

Auger (1993) afirma que a normalização linguística tem a função específica de modelar o comportamento dos usuários de uma língua. De tal modo, normalizar uma língua é propiciar situações comunicativas para que um determinado uso se torne normal.

É perceptível, assim, que há uma tensão entre normalização e língua em uso, o que acaba gerando, explícita ou implicitamente, mecanismos para contornar alguns impasses. Por exemplo, em relação a fenômenos linguísticos como a variação terminológica e a sinonímia, se, por um lado, para a padronização, tornam-se necessárias as indicações de termo preferido, termo equivalente ou correspondente, termo admitido e termo obsoleto (ISO 1087, 2000; ISO 15225, 2010), por outro lado, a dimensão discursivo-textual das práticas comunicativas revela movimentos de assimilação e de diferenciação no uso dos termos, tanto em relação à escolha lexical quanto à atribuição de sentidos.

Explicando a dimensão discursivo-textual na Terminologia, Krieger (2001, p. 29) afirma que “o exame das terminologias envolve também as categorias da textualidade e da discursividade para dar conta de seus modos de constituição e de funcionamento”. Lino *et al.* (2010, p. 188-189) assim explicam esse novo enfoque:

Esta nova abordagem textual, designada de Terminologia textual, assim como a descrição dos fenômenos de variação em contexto constituem uma transgressão aos princípios clássicos da terminologia wüsteriana que privilegiava a tríade termo/conceito/referente, preconizando a monossemia do termo científico e técnico. Em consequência destas novas perspectivas e das novas propostas da Socioterminologia e da Terminologia Cultural, a nossa investigação incide, hoje, sobre a neologia terminológica, a metáfora terminológica, os vários tipos de variação terminológica aos quais se associam aspectos de lexicultura, presentes em muitos neônimos e termos científicos. Todos estes fenômenos linguísticos têm uma grande incidência na descrição terminológica, na lexicografia de especialidade, na tradução e no ensino-aprendizagem das línguas de especialidade.

Nessa perspectiva, os termos não são apenas unidades lexicais especializadas, mas também unidades discursivas. Uma análise pautada em textos, que são frutos de situações discursivo-comunicativas concretas, deve abordar as condições de produção dos textos que constituem o *corpus* bem como os fenômenos linguísticos nele observáveis. Há que se considerar também, como bem explica Cabré (1999), que as unidades terminológicas podem ocorrer em diferentes níveis de especialização, ou seja, em diferentes textos especializados.

Gläser (1982) classifica os textos especializados em cinco tipos: a) textos acadêmico-científicos e textos tecnológicos, como monografias e artigos científicos, caracterizados pelo alto grau de abstração; b) textos de divulgação científica, com grau médio de abstração, que são dirigidos a um público mais amplo, como as revistas de divulgação;

c) textos didáticos, com função educativa e instrucional, como manuais e livros escolares; d) textos injuntivos, com função instrucional e, muitas vezes, legislativa, como contratos e leis; e) textos de comunicação cotidiana com algum caráter informativo ou explicativo. Hoffmann (1998) propõe quatro critérios para a classificação dos textos especializados: o âmbito comunicativo e temático, o nível de especialização, o canal de comunicação e o tipo de tratamento dado ao tema. Para Freixa (2002, p. 137), em Terminologia, “a existência de diferentes níveis de especialização é atualmente um fato assumido”.

Ciapuscio (2003) propõe uma tipologia de multiníveis, que congrega os níveis funcional, situacional, formal-gramatical e de conteúdo semântico. O nível funcional compreende as funções textuais, em um total de quatro funções básicas: expressar-se, contatar o interlocutor, informar e direcionar ações. O nível situacional diz respeito à modalidade da comunicação, ao espaço e ao tempo em que essa se realiza e à competência comunicativa dos interlocutores envolvidos. O nível formal-gramatical refere-se às marcas linguísticas da superfície do texto, aos recursos gramaticais, sintáticos e lexicais e à estilística. No nível de conteúdo semântico, enquadram-se os aspectos temáticos e as sequências tipológico-textuais.

Desse modo, não podemos pensar em um único tipo de texto especializado, mas em um número bem mais amplo de textos especializados. Não podemos pensar também em um conjunto terminológico formado apenas por unidades lexicais especializadas, mas sim em um modo de dizer específico de cada área do conhecimento e para cada intencionalidade do gênero técnico-científico produzido.

Sobre a criação de termos e terminologias e sua implantação em determinada prática especializada de uma sociedade, Diki-Kidiri (1999, 2009) defende, sob o ponto de vista das línguas africanas, que uma abordagem cultural da Terminologia é essencial para o desenvolvimento das línguas em geral, de modo que essas sejam instrumentalizadas para expressarem a realidade do mundo moderno. De acordo com o autor, qualquer língua é apta a se expressar cientificamente (DIKI-KIDIRI, 1999). Considerando o fato de que o desenvolvimento das ciências e da Terminologia aconteceu principalmente na Europa e na América do Norte, criou-se a necessidade de os países de língua africana serem inseridos nesse contexto científico. O autor pondera que, para que ocorra a inclusão de uma terminologia pronta em uma sociedade, é importante rever a abordagem terminológica de modo a contemplar aspectos culturais dos países que recebem terminologias prontas e, por meio do conhecimento das realidades desses países, propor terminologias representativas. Nessa perspectiva, o autor propõe um questionamento terminológico de modo a instrumentalizar as línguas africanas “para torná-las capazes de expressar realidades modernas, em particular aquelas que não existiam ou não eram preponderantes no mundo africano ancestral tradicional” (DIKI-KIDIRI, 1999, p. 61).

Essa reflexão trazida pela Terminologia Cultural também se faz importante quando se considera a realidade do Brasil frente à patologia em questão. O país sofreu e ainda sofre muito com essa doença. Conhecer esse histórico e seus dados faz compreender a necessidade identificada pelos especialistas ao formularem uma nova proposta terminológica. Essa trajetória está traçada na sessão a seguir.

Hanseníase: que mal é esse?

Partindo-se dos aspectos lexicográficos, buscou-se o apoio dos dicionários de língua comum e de especialidades.

O *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, em sua versão *on-line* (HOUAISS, 2009), define doença como “alteração biológica do estado de saúde de um ser manifestada por um conjunto de sintomas perceptíveis ou não; enfermidade, mal, moléstia”. Ainda segundo esse dicionário, a palavra teria surgido na Língua Portuguesa, no século XIII, mesma época em que informa o surgimento da palavra mal com o sentido de “doença, enfermidade” (vigésima primeira acepção). Nessa acepção, encontra-se uma divisão em que se lê que mal tem também o sentido de *hanseníase*: “21.1 (1911) Brasileirismo; informal. Hanseníase”. É interessante observar que há um indicativo de data para essa significação, em que, por um processo metonímico, a palavra mal designa um tipo específico de doença. O *Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* (MICHAELIS, 2015), na décima acepção para o verbete mal, aponta tal significação como um regionalismo do Rio Grande do Sul. O *Dicionário Aulete* (AULETE DIGITAL, 2008) também aponta o significado *hanseníase*, na nona acepção apresentada para mal, como um brasileirismo da região Sul, mas apenas na descrição original do verbete; não há tal significação na descrição do verbete atualizado.⁴

Hanseníase é definida nesses dicionários de modo semelhante. As definições foram elaboradas por meio da identificação do tipo de doença, sua causa, algumas de suas características e a indicação de outros possíveis nomes. Assim, tem-se *hanseníase* como

[...] uma doença infecciosa crônica causada por *Mycobacterium leprae* ou *bacilo de Hansen*, que se inicia, após uma incubação muito lenta, por pequenas manchas despigmentadas onde a pele é insensível e não transpira e evolui para a forma tuberculosa (a mais comum), lepromatosa ou ainda intermediária; lepra. (HOUAISS, 2009).

⁴ Optou-se, neste estudo, exclusivamente por dicionários de língua geral *on-line*, ainda que alguns deles tenham versão impressa. Detalhes em itálico, negrito ou aspas nas citações ao longo do trabalho respeitam os textos originais.

[...] infecção crônica, contagiosa, causada pelo *Mycobacterium leprae*, ou bacilo de Hansen, que produz inicialmente manchas sem pigmentos na pele, tornando-a insensível e sem transpiração, evoluindo para lesões mais graves nas mucosas e nos nervos periféricos; elefantíase dos gregos, gafa, gafeira, gafo, guarucaia, lazeira, lepra, leprose, macota, macutena, mal, mal-bruto, mal de cuia, mal de lázaro, mal de são lázaro, mal do sangue, mal-morfético, morfeia. (MICHAELIS, 2015).

[...] doença contagiosa, causada pelo bacilo de Hansen (*Mycobacterium leprae*), que provoca diversas feridas na pele e lesões em nervos periféricos; LEPRO (AULETE DIGITAL, 2008).

Como destacam Dores e Toledo (2018), em análise do verbete no Dicionário Houaiss, essas definições apresentam algumas características técnicas, como a indicação do nome científico do agente causador da patologia, embora estejam em dicionários não especializados.

O *Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde* (REY, 2012) traz uma entrada do termo simples seguida de quatro entradas de termos compostos tendo *hanseníase* como elemento-base. Em todas as cinco entradas, a palavra vem seguida da expressão “[ou lepra]”. A definição da primeira entrada, também elaborada por meio da identificação do tipo de doença e sua causa, traz uma série de informações em estilo enciclopédico. No final do verbete, lê-se:

Sinon.: lepra, mal de Hansen. [Nota: O nome oficial desta doença no Brasil é “hanseníase” e assim foi adotado pelas versões em português do DeCS e CID-10; entretanto, na literatura médica internacional, inclusive na NID, segue sendo usado o nome “lepra”; **lepra** (espanhol), **lèpre** (francês), **leprosy** (inglês) etc.]⁵ (REY, 2012, p. 431).

Devido à origem eponímica, consultou-se também o *Dicionário brasileiro de epônimos em medicina* (COSTEIRA, 2010), em que se lê:

HANSEN, mal de. lepra; hanseníase; infecção granulomatosa crônica, causada pelo *Mycobacterium leprae* (bacilo de Hansen) e que acomete as partes mais frias do corpo, tais como a pele. *Gerhard Henrik Armauer Hansen*, médico norueguês (1841-1912).

5 Conforme a lista de abreviaturas da obra (REY, 2012, p. XV e XVI): Sinon. – Sinonímia ou nome comum; DeCS – Descritores em Ciências da Saúde (BIREME); CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, em sua décima revisão; NID – Nomenclatura Internacional de Doenças (CIOMS/OMS).

A versão em Língua Portuguesa da CID-10 para uso no Brasil (FSP-USP, 2008) é de responsabilidade do Centro Brasileiro de Classificação de Doenças (CBCD), mantido pela Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP)⁶. Seguindo a formatação do original em inglês, ela faz uso de um termo preferencial seguido dos correspondentes entre colchetes. Diferentemente, porém, do original, o termo preferencial, na entrada principal A30, não é o correspondente *lepra*, mas sim *hanseníase*. Entre colchetes são colocados os termos sinônimos, doença de Hansen e *lepra*. As subdivisões da entrada apresentam a palavra *lepra* entre colchetes logo após a palavra *hanseníase*.

Esse aparente excesso terminológico justifica-se por uma questão legal e histórica. O Brasil, no início do século XX, chegou a ser exemplo nas Conferências Internacionais sobre *lepra* pela aplicação ferrenha do modelo norueguês de combate à doença, que se pautava na segregação dos doentes (OPROMOLLA, 2007; PANDYA, 2003; MDH, 2017). Mesmo com o término paulatino do isolamento compulsório, entre as décadas de 1960 e 1970, o estigma da doença, reforçado pelos mecanismos brutais da segregação, impedia o sucesso das novas políticas de profilaxia. Considerando que grande parcela do problema estava justamente na representação social que a semântica dos termos evocava, o Ministério da Saúde publicou a Portaria Ministerial BSB nº 165, de 14 de maio de 1976, que definia nova terminologia a ser adotada pelo Ministério para a doença (MURAD, 1991).

Antes disso, um grupo de médicos especializados na doença já lutava pela mudança terminológica, o que levou à publicação da Deliberação SS/CTA nº 7, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 11 de dezembro de 1970, e do Decreto nº 10.040, em 25 de julho de 1977. Opromolla e Laurenti (2011, p. 200) relatam:

Em 1970, o termo “lepra” e derivados foram abolidos oficialmente na terminologia oficial da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo. Essa medida proposta pelo Prof. Abraão Rotberg foi corroborada pelo então secretário de Saúde do Estado de São Paulo, Dr. Valter Leser, e pelo comitê técnico desse órgão, que publicou uma resolução determinando a criação de novo vocábulo para classificar essa doença. Desde então, a doença passou a denominar-se oficialmente “hanseníase” para a SES de São Paulo.

Finalmente, em decorrência dos trâmites do Projeto de Lei nº 1.624 (MURAD, 1991), o uso do termo *lepra* e de todos seus derivados em documentos oficiais foi proibido pela Lei nº 9.010 (BRASIL, 1995).

6 Segundo informações do *site* (<http://www.fsp.usp.br/cbcd/index.php/quem-somos/>), “O CBCD foi, de 1976 a 2016, o Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português. Suas atividades como Centro Colaborador da OMS cessaram no final de março de 2016”.

Os dicionários consultados fazem referência à carga semântica negativa do vocábulo *lepra*: “4 (Fig.) qualquer coisa cujos efeitos perniciosos e contagiosos são comparáveis aos da lepra. 5 (Fig.; Bras., Sul). pessoa má, imprestável.” (HOUAISS, 2009); “4 (Fig.) Vício ou qualquer outro mal moral que afeta as pessoas e se propaga como essa doença. 5 (Reg. Sul) (Fig.) (Pej.) Pessoa má.” (MICHAELIS, 2015); “4 (Fig.) Qualquer coisa que se propaga como a lepra. 5 (Bras. Sul) (Fig.) Pessoa imprestável, ruim.” (AULETE DIGITAL, 2008, verbete atualizado) e “(Fig.) Diz-se de qualquer hábito vicioso e asqueroso que se propaga por várias pessoas ou classes. || (Bras., Sul) (Pop.) Pessoa imprestável, ruim.” (AULETE DIGITAL, 2008, verbete original). No entanto, nenhum deles faz qualquer referência ou comentário quanto à restrição de uso desse vocábulo.

Não há, no Brasil, uma política linguística definida quanto ao léxico especializado. O percurso histórico da implantação do termo *hanseníase*, porém, é um registro peculiar de uma ação glotopolítica explícita. É mister salientar que se tem a implantação de um neologismo, construído a partir do antropônimo Hansen⁷, a que se agregou o sufixo -íase, equivalente ao sufixo -ase, formador de substantivos que indicam estado. Com relação a esse tipo de formação, Alves (2006, p. 32) mostra que “de maneira análoga aos neologismos da língua geral, os neologismos terminológicos são formados pelos processos vernaculares da derivação, da composição, da transferência semântica, das formações sintagmáticas, da redução e pelo empréstimo de outros idiomas”.

O Brasil foi pioneiro na designação da doença por meio de um substantivo derivado do referido antropônimo. Os demais países parecem continuar adotando denominação originária do latim *lepra, ae*, ou, como alternativa, a forma composta a partir de elemento nuclear correspondente ao vocábulo português *mal* usando-se o antropônimo como elemento periférico. Como Portugal utiliza o termo *lepra*, é esse o termo que consta na versão em Português Europeu da GMDN. Há que se ressaltar que, conforme aponta Di Dio (2000) existe um movimento para a eliminação de epônimos nas Ciências Biológicas e da Saúde, com vistas a simplificar e uniformizar a terminologia. A última versão oficial da terminologia anatômica, base da terminologia médica, já atende a essa reivindicação.

Metodologia

Em consonância com o que foi exposto e considerando que não existe um único tipo de texto especializado (GLÄSER, 1982; FREIXA, 2002; CIAPUSCIO, 2003), buscou-se selecionar textos que se enquadravam na categoria de textos acadêmico-científicos e textos tecnológicos, como monografias e artigos científicos, caracterizados pelo alto grau

7 Gerhard Henrick Armauer Hansen, médico bacteriologista norueguês, conhecido pela identificação do bacilo *Mycobacterium leprae* como o agente causador da “lepra” em 1873 e por defender o isolamento das pessoas infectadas (INTERNATIONAL LEPROSY ASSOCIATION, 2017; GRZYBOWSKI; KLUXEN; PÓLTORAK, 2014).

de abstração. Também os critérios propostos por Hoffman (1987) citados anteriormente se observam no âmbito desta pesquisa, a saber:

- 1) **âmbito comunicativo e temático:** publicações científicas sobre o tema da *hanseníase*;
- 2) nível de especialização: textos redigidos por especialistas em nível de pós-graduação;
- 3) canal de comunicação: revistas e publicações científicas;
- 4) tipo de tratamento dado ao tema: investigativo e descritivo.

A pesquisa documental foi essencial para este estudo, que utiliza *corpora* formados por 250 textos, coletados por meio do Google Acadêmico, plataforma que reúne publicações de literatura científica verificadas. Para a recolha desses textos com um mesmo grau de especialização e na diacronia definida (1970-2020), o Google Acadêmico mostrou-se uma base de dados relativamente eficiente. Essa plataforma é um banco de dados virtual de pesquisa de textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação. Lançada em 2004, inclui a maior parte de revistas e livros *on-line* revisados por pares, artigos de conferência, pré-impresões, teses e dissertações, resumos, relatórios técnicos e outras literaturas acadêmicas, entre elas, pareceres de tribunais e patentes. O tamanho do banco de dados não é divulgado pela empresa, que tem sido criticada por não vetar publicações e incluir, em seu índice, revistas predatórias. Mesmo assim, esse mecanismo de busca de textos de literatura acadêmica foi utilizado, por ser aberto, gratuito, de fácil manuseio e oferecer a possibilidade de coletar um número significativo de artigos escritos em décadas anteriores.

Os *corpora* compreenderam, portanto, artigos científicos e textos monográficos elaborados em programas de pós-graduação brasileiros. Deu-se exclusividade a textos escritos já que se concorda, neste trabalho, com Rajagopalan (2008) que afirma que a política linguística, por ser prescritiva e interventora, é dirigida à escrita. Foi fundamental o recorte de textos científicos já que, para a publicação em periódicos científicos, é necessária a revisão por pares, e assim seria possível acompanhar diacronicamente a introdução e a adesão, pelos especialistas, a um termo artificial.

O critério de disponibilidade em ambiente virtual foi o primeiro a ser definido para que o processamento dos textos fosse facilitado. Também foram critérios na coleta de artigos científicos para a composição do *corpus*:

- a) realização de busca no Google Acadêmico, com a palavra-chave *hanseníase* entre aspas, em páginas em português, em cinco períodos distintos: 1970-1979, 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009 e 2010-2020;
- b) exclusão de ocorrências que incluíam registros de patentes.

Os resultados foram acessados de acordo com o parâmetro do Google para ordenação por relevância, que apresenta os documentos em ordem decrescente de citações. Foram selecionados, para cada década, os 50 primeiros documentos que tinham versão em extensão pdf disponível. Foram criadas planilhas para cada período específico, em que os documentos foram referenciados de acordo com as normas da ABNT e salvos com nome específico para remeter ao arquivo coletado em formato pdf. Com o auxílio do programa *Wondershare PDF element Pro*⁸, o material foi convertido para arquivos de extensão txt. Com esses arquivos, foram compostos 5 *corpora* para extração de dados por período.

Para o processamento, utilizou-se o *software AntConc*⁹, versão 3.5.8. A intenção foi estabelecer uma relação do conjunto vocabular pertinente para observar as situações de uso e a relação temporal, já que o movimento para a elaboração da legislação que determinou nacionalmente a terminologia da doença teve início na década de 1970.

Com os *corpora* sincrônicos estabelecidos de modo numericamente comparável, foram buscados os termos *hanseníase* e *lepra* para verificação de sua ocorrência em textos altamente especializados e análise diacrônica dos contextos de uso.

Resultados e discussão

A produção científica brasileira sobre *hanseníase* é bastante alta, tendo inclusive surgido um periódico específico: a revista *Hansenologia Internationalis*¹⁰. Tal fato pode ser interpretado como decorrência de um reflexo da realidade. O Brasil tem um alto índice da doença e apresenta dificuldades em atingir a meta de diminuição de casos proposta pela OMS (REYES, 2013). Ao número alto de doentes soma-se o estigma que a doença carrega ao longo da história, como se vê no excerto do *corpus* transcrito a seguir (Excerto 1).

8 O *Wondershare PDF element Pro* é um pacote de opções para leitura, edição, conversão e compartilhamento de documentos no formato PDF. O acesso é possível pela compra de assinatura semestral na página eletrônica <https://www.wondershare.net/>.

9 Esse utilitário foi desenvolvido pelo Professor Laurence Anthony da Faculdade de Ciência e Engenharia da Universidade Waseda (Japão) e está disponível para *download* em <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

10 Página eletrônica do periódico: <http://hi.ils.br/conteudo.php?pag=5>.

1. Tudo leva a crer, portanto, que os enfermos do Brasil (3 a 4 em cada 1.000 habitantes), da América Latina, Estados Unidos, Espanha e Portugal, bem como seus milhões de familiares, deverão continuar sofrendo o injusto e milenar <estigma da “lepra”> (enquanto perecem as atividades preventivas dessas áreas), a fim de que não pereça a caridade de alguns países, visando a outros países. Prevalecerão as superstições e as lendas, bem como as noções falsas de incurabilidade e extrema contagiosidade da moléstia, aterrorizando o público, envergonhando e ostracizando o paciente e assegurando seu ocultamento dos serviços de saúde. (28 – ROTBERG1975, p. 302).

Assim, é que, na intenção de analisar a dimensão discursivo-textual das ocorrências do termo *hanseníase*, deparou-se com a questão do estigma, o ponto-chave para o movimento de substituição da terminologia, que culminou com a publicação da lei nº 9.010 (BRASIL, 1995). Ressalta-se que o artigo 1º dessa lei diz que “o termo ‘Lepra’ e seus derivados não poderão ser utilizados na linguagem empregada nos *documentos oficiais da Administração* centralizada e descentralizada da União e dos Estados-membros” (grifo nosso).

A substituição impositiva, caracterizada como uma ação glotopolítica explícita, foi uma iniciativa de planificação linguística de grande efeito. Isso pode ser comprovado pela frequência crescente do termo *hanseníase*, nas publicações científicas, paralelamente ao decréscimo da frequência do termo *lepra*, o que revela que, na esfera acadêmico-científica, a legislação conseguiu interferir na normalização linguística (Quadro 1). Pode-se justificar essa normalização ao se levar em consideração que:

- a) médicos sanitaristas e cientistas brasileiros lideraram o movimento de alteração terminológica e muitos deles são os responsáveis pela produção dos textos da primeira sincronia analisada (1970-1979);
- b) por se tratarem de textos científicos de alta especialização, que exigem nível linguístico formal e, conseqüentemente, grande rigor normativo, é esperado que os autores usem a terminologia oficialmente autorizada.

Quadro 1. Número de ocorrências dos termos

Período	Hanseníase	Lepra
1970-1979	455	365
1980-1989	775	88
1990-1999	1.963	205
2000-2009	2.349	221
2010-2020	2.727	162

Fonte: Elaboração própria

Entretanto, ainda que *lepra* e unidades lexicais derivativas sejam excluídas dos textos oficiais, esses termos podem ser empregados em contextos distintos em textos de outras esferas, inclusive a acadêmica. Por isso, a incidência de *lepra*, mesmo em comportamento de redução, se mantém.

No *corpus* da primeira sincronia, além dos contextos em que se questiona o estigma da doença, ainda se vê o uso de *lepra* como termo preferido, embora já se admita a concorrência (Excerto 2). Essa é a única sincronia que apresenta o registro do novo termo entre parênteses ao lado do anterior. O contrário não foi observado. Há, desse modo, uma oscilação entre o “velho” e o “novo”. *Lepra* aparece como palavra-chave em vários artigos.

2. Os esterres do óleo de chalmoogra e hidnocarpo cujas origens de emprego remontam aos séculos passados, foram as medicações mais frequentemente empregadas contra a <lepra, (hanseníase)> até o advento das sulfonas, em 1941. (4 – OPROMOLLA1972, p. 12)

Uma das situações de uso bastante encontrada na sincronia 1980-1989 é a retomada histórica, em que se faz uso de *lepra*, seja em breves narrativas históricas na contextualização da problemática (Excerto 3), seja em nomes de entidades institucionais ou de eventos. Nessa sincronia, observa-se que, junto à substituição da terminologia, também se pode perceber a existência de ações públicas para o controle e o tratamento da doença (Excerto 4). É em 1981 que surge o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN). Essa instituição teve grande importância na conquista da promulgação da Lei 9.010 (BRASIL, 1995).

3. Idêntica é a posição de Brubaker: “Assim vemos os portugueses introduzirem a <lepra> no que é hoje o Brasil, enquanto que sua importação no resto da América do Sul, América Central, México, a região do Caribe e sul dos Estados Unidos é atribuída aos espanhóis (em algumas partes também aos franceses e holandeses). Mais tarde, os escravos africanos trouxeram ao Novo Mundo não só a <lepra> como também população suscetível” Terra, 1925 referia que em 1696, o Governador do Rio de Janeiro procurava dar assistência aos doentes de <hanseníase>, então já em grande número. (10 – Belda1981, p. 26).
4. Portanto, procurou-se identificar os conhecimentos do pessoal de enfermagem sobre <hanseníase> para, posteriormente, analisar a assistência prestada pelos mesmos junto aos pacientes inscritos no Subprograma de Controle da <hanseníase>. (40 – PEDRAZZANI1984, p. 45).

Na sincronia 1990-1999, ainda se observa o uso de *lepra* em narrativas históricas e nomes de entidades institucionais. Outras situações que se podem observar são o fato de *lepra* aparecer como palavra-chave para a indexação do artigo em bases internacionais, como

termo nos resumos escritos em língua espanhola, bem como em citações e referências de materiais consultados. Esses últimos contextos de uso são encontrados também nas sincronias posteriores. Constata-se que se tornam marcas linguísticas características de uma produção científica mais sólida, que busca atender aos padrões internacionais.

O excerto 5 exemplifica a proliferação do conjunto vocabular da *hanseníase*, fenômeno comum na sincronia 2000-2010, conforme os destaques entre *chevrans*. É durante essa sincronia que as políticas públicas se tornam mais difundidas, apesar de o país não conseguir cumprir a meta da OMS.

5. Vinte e quatro por cento dos pacientes apresentaram <reações hansênicas> no tratamento e 9,0% no pós-alta da forma Dimorfa. Verificou-se que 62,0% dos <pacientes hansênicos> tinham contatos intradomiciliares com história de <hanseníase>; 20% dos doentes tinham os pais portadores da enfermidade de formas multibacilares (principalmente Virchowianos); cerca de 20,0% eram os avós e 18,0% referiam-se à <hanseníase> contraída pelos tios; 71% dos contatos intradomiciliares foram examinados durante o tratamento do doente e 19,0% após a alta. Cerca de 10,0% dos contatos não foram avaliados conforme as recomendações do <Programa de Hanseníase>. Somente em 15,5% dos contatos intradomiciliares do <portador de hanseníase> foram verificadas as duas cicatrizes da vacina BCG, preconizadas pelo <Programa de Hanseníase>. (24 – FERREIRA, 2005, p. 5).

A última sincronia analisada traz algumas ocorrências de *lepra* na fala de pessoas entrevistadas (Excerto 6). Vários artigos usam entrevistas como ferramenta de coleta de dados, o que foi interpretado como o surgimento de novas metodologias ou sua diversificação nas pesquisas desenvolvidas nessas datas, e que o estigma se mantém no imaginário de um grupo de pessoas.

6. Por mais pânico que o ex-paciente de hanseníase possa ter em relação ao estigma e preconceito decorrentes da doença, muitas vezes surge a sensação de não saber aquilo que os outros estão realmente pensando dele. Muitas vezes, sente-se exposto e sem ter como reagir a olhares dúbios: Às vezes em casa quando ia parente eu ficava escutando eles dizerem assim: "Meu compadre, minha comadre, essa menina tem essa doença, <lepra>, né?!" (Ana) (19 – MARTINS, 2010, p. 1052).

Desde a primeira sincronia, observa-se a presença da palavra *leprostigma*. Formada por um processo de composição, ela é mais um neologismo cuja autoria é atribuída ao médico A. Rotberg, o mesmo criador do termo *Hanseníase*.

Paralelamente à constatação da necessidade de standardização em domínios prioritários como as ciências da saúde, o dinamismo da língua define a diversidade discursiva. A implantação de uma política linguística para a *hanseníase* não tornou o termo *lepra* obsoleto, e pode ter reforçado seu caráter depreciativo.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar uma questão que foi levantada durante uma pesquisa entre as variantes terminológicas entre PE e PB no âmbito das Ciências da saúde. Ao notar-se que o termo *hanseníase* não constava do Banco de dados do GMDN em PE e que os equivalentes em inglês também não faziam menção a esse termo, buscou-se investigar o caminho que foi tomado pelo Brasil na designação da doença.

Durante esta investigação, percebeu-se um empenho muito forte de alguns médicos de referência que consideraram que a intervenção política para mudança na terminologia da doença era fundamental para a diminuição do estigma e do preconceito contra os pacientes acometidos pela referida moléstia. Essa crença foi tão eficaz que esse grupo movimentou o Congresso Nacional e conseguiu a aprovação de uma lei que trata somente dessa terminologia e que define a *hanseníase* e seus derivados como termo oficial.

Simultaneamente, naquele período, muitos recursos do Ministério da Saúde foram investidos em propagandas para conscientização da população com relação à doença, à forma de contágio e à nova nomenclatura obrigatória. O investimento foi muito grande e pode-se afirmar, pelas frequências obtidas nas análises de textos científicos, que o termo *hanseníase* teve ampla aceitação pela comunidade científica e pelos autores de artigos sobre a doença.

A pergunta que se apresenta no título deste artigo propõe uma reflexão sobre a eficácia de toda essa mobilização para a mudança na percepção da doença pela população e para melhor compreensão dos aspectos sanitários relativos à *hanseníase*. O que se pode perceber, considerando o *corpus* formado para a análise, é que, mesmo no discurso acadêmico-científico, foi necessário que o termo *lepra* continuasse sendo utilizado, tanto para referenciar o novo termo que estava em processo de implantação quanto para a citação de outros textos, já que essa modificação na terminologia oficial da doença só aconteceu no território brasileiro. O cientista que desejar publicar seu trabalho em revistas estrangeiras precisará utilizar os equivalentes para *hanseníase* nas outras línguas para que seu trabalho tenha visibilidade e seja compreendido pelos seus pares estrangeiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. A renovação lexical nos domínios de especialidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 32-34, jun. 2006.

AUGER, P. *Norme – Normalisation – Normalisation terminologique* (Notes de cours). Québec: Université Laval, 1993.

AULETE DIGITAL. [on-line]. *Dicionário Aulete*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2008. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/on-line>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BOULANGER, J. C. Présentation: images et parcours de la socioterminologie. *Meta*, v. 40, n. 2, p. 194-205, jun. 1995.

BRASIL. *Lei nº 9.010 de 29 de março de 1995*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9010.htm. Acesso em: 11 dez. 2016.

CABRÉ, M. T. *Hacia una teoría comunicativa de la terminología: aspectos metodológicos. La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999. p. 129-150.

CABRÉ, M. T. ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? *Foro Hispanico: Revista hispanica de Flandes y Holanda*, Amsterdam. ed. 26, p. 19-34, ago. 2004.

CIAPUSCIO, G. E. *Textos especializados y Terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 2003.

DI DIO, L. J. A. Lançamento oficial da Terminologia Anatômica em São Paulo: um marco histórico para a medicina brasileira. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, v. 46, n. 3, p. 191-193, jul./set. 2000.

DIKI-KIDIRI, M. Un enfoque cultural de la terminología. *Debate Terminológico*, n. 5, ago. 2009 [não paginado]. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/23955> Acesso em: 23 ago. 2018.

DIKI-KIDIRI, M. La diversité dans l'observation de la réalité. In: CABRÉ, M. T. *Terminología y modelos culturales*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Barcelona, 1999.

DORES, M. V. P.; TOLEDO, C. V. S. De "lepra" à "hanseníase": Uma análise lexicológica de base sócio-histórica. *Diacrítica*, v. 32, n. 1, p. 179-208, 2018. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/124>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FAULSTICH, E. Planificação linguística e problemas de normalização. *Alfa*, São Paulo, n. 42 (esp.), p. 247-268, 1998.

FSP/USP. CID-10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. Décima Revisão. Versão 2008. Volume I. Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português (Centro Brasileiro de Classificação de Doenças) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo/Organização Mundial de Saúde/Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>. Acesso em: 10 ago 2017.

FREIXA, J. *Variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambiente*. 2002. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2002. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/1677>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GAUDIN, F. *Socioterminologie*. Une approche sociolinguistique de la terminologie. Rouen: Université de Rouen, 1993.

GAUDIN, F. Socioterminologia: um itinerário bem-sucedido. In: ISQUERDO, A. N., DAL CORNO, G. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. VII. Campo Grande: Editora UFMS, 2014.

GLÄSER, R. The problem of style classification in LSP (ESP). *Proceedings of the 3rd European Symposium on LSP*, Copenhagen, Denmark, 1982.

GRZYBOWSKI, A.; KLUXEN, G.; PÓŁTORAK, K. Gerhard Henrik Armauer Hansen (1841–1912) – 100 years anniversary tribute. *Acta Ophthalmologica*, 92, p. 296-300, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/aos.12159>. Acesso em: 30 set. 2017.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.

HOFFMANN, L. Característiques dels llenguatges d'especialitat. In: HOFFMANN, L. *Llenguatges d'especialitat*: Selecció de textos. (Sèrie Monografies, 1). Edició de J. Brumme. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1998. p. 21-69.

HOUAISS. [on-line]. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INTERNATIONAL LEPROSY ASSOCIATION. *Dr. Gerhard Armauer Hansen*. Disponível em: <http://leprosyhistory.org/database/person1>. Acesso em 23 set. 2017.

ISO 15225. *Medical devices – Quality management – Medical device nomenclature data structure*. International Organization for Standardization, 2010.

ISO 1087. (E/F). *Terminology work – Vocabulary - Part 1: theory and application / Travaux terminologiques – Vocabulaire – Partie 1: théorie et application*. Genève: International Organization for Standardization, 2000.

KRIEGER, M. G. A face linguística da terminologia. *In*: KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. *Temas de terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. UFRGS/Humanitas, 2001.

LINO, M. T.; CHICUNA, A. M.; GRÔZ, A. P.; MEDINA, D. Neologia, terminologia e lexicultura: a língua portuguesa em situação de contacto de línguas. *Filologia e linguística portuguesa*, v. 12, n. 2, p. 187-201, 2010.

MACIEL, A. M. B. Quais são os rumos da Terminologia no século XXI. *In*: ISQUERDO, A. N., DAL CORNO, G. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 3. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p. 371-383.

MICHAELIS. [on-line]. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MDH – Ministério dos Direitos Humanos. Hanseníase: *Histórico da política de profilaxia da "lepra"*. Brasília: MDH, 2017. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/programas/hanseniaze-1/historico-da-politica-de-profilaxia-da-201clepra201d>. Acesso em 23 set. 2017.

MURAD, E. Justificação do Projeto de Lei nº 1.624. *Diário do Congresso Nacional*. Brasília: DCN, 09/11/1991, p. 22485.

OPROMOLLA, P. A. *Informação em saúde: a trajetória da hanseníase no Estado de São Paulo, 1800-2005*. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6132/tde-24102007-151611/pt-br.php>. Acesso em: 23 set. 2017.

OPROMOLLA, P. A.; LAURENTI, R. Hansen's disease control in the State of São Paulo: a historical analysis. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 195-203, fev. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102011000100022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2017.

PANDYA, S. S. The First International Leprosy Conference, Berlin, 1897: the politics of segregation. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 161-177, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2017.

RAJAGOPALAN, K. As políticas linguísticas. *D.E.L.T.A*, n. 24, v. 1, p. 135-139, 2008.

REY, L. *Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

REYES, E. R. Lepra: asunto de preocupación de salud mundial. *Revista Ciencias Médicas*, Habana, v. 19, n. 3, p. 421-432, 2013. Disponível em: <http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/617>. Acesso em: 23 set. 2017.

SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Abr. 2020.

SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WÜSTER, E. *Introducción a la Teoría General de la Terminología y a la Lexicografía Terminológica*. Tradução A. Nokerman. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra, 1998 [1979].

A Teoria das Operações Enunciativas na produção textual: reescritas de conto de fadas por alunos do Ensino Fundamental I

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2964>

Marlene Aparecida Viscardi Mantovani¹

Marilia Blundi Onofre²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a reescrita do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” produzida por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de modo a levantar e descrever as operações enunciativas acionadas especificamente como estratégia de conclusão de narrativa. Os alunos encontram-se no processo de aquisição da língua escrita e, por isso, fundamentamo-nos nos conceitos teóricos defendidos pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – TOPE – do linguista Antoine Culioli. A escolha pela Teoria Enunciativa justifica-se pelo fato de a considerarmos um referencial teórico fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua e, conseqüentemente, o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno.

Palavras-chave: Teoria enunciativa; operações enunciativas; reescrita; conto de fadas; Linguístico-cognitivo.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; viscardi.marlene@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5603-1904>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; blundi@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

The theory of enunciative operations in textual production: rewriting of a fairy tale by elementary school students I

Abstract

This article aims to analyze the rewriting of the Fairy Tale "Little Red Riding Hood" produced by students of the 3rd. year of Elementary School I to raise and describe the enunciative operations specifically triggered as a narrative completion strategy. The students are in the process of acquiring the written language and, therefore, we are based on the theoretical concepts defended by the Theory of Predicative and Enunciative Operations - TOPE - by the linguist Antoine Culioli. The choice for the Enunciative Theory is justified by the fact that we consider it a fundamental theoretical framework for the development of language teaching and learning and, consequently, the linguistic-cognitive development of the student.

Keywords: enunciative theory; enunciative operations; rewritten; fairy tale; Linguistic-cognitive.

Introdução

A pesquisa de Pós-doutoramento *A modalidade Linguística na produção escrita de teses e sínteses: uma análise das reescritas de Contos de Fadas por alunos do Ensino Fundamental I* resultou neste artigo que tem como objetivo apresentar e discutir como o aluno, coenunciador, enquanto sujeito, produz textos com marcas linguísticas de modalização e como ele aciona essas operações linguísticas especificamente como estratégias de conclusão de narrativas. Este estudo se insere na TOPE (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas) proposta pelo francês Antoine Culioli que trata a produção textual como um processo dinâmico e, assim, a atividade linguística torna-se questionadora, aberta e criativa, possibilitando a aprendizagem da língua e da linguagem de maneira construtiva.

A produção textual, os dados, que constituíram o *corpus* foram coletados em situação de sala de aula; a professora titular da sala leu em voz alta para os alunos e, logo a seguir, solicitou a eles que reescrevessem o conto "Chapeuzinho Vermelho". A análise dos dados coletados foi feita sob a ótica da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, observando as marcas linguísticas presentes nestes textos, como a noção de causalidade/consequência, o conceito de domínio nocional da noção certo/errado, a presença do embrião da dissertação nos enunciados, ou seja, o aluno inclui como conclusão da narrativa uma espécie de moral tentando opinar e validar o seu enunciado. Conforme observações e análises, alguns aprendizes conseguiram somente interpretar a narrativa; no caso desse conto, defenderam um caminho a seguir: "obedecer à mamãe e não falar com estranhos" e marcas linguísticas em várias direções: negativa, positiva, negativa e positiva segundo processos doutrinados do que é certo ou errado, de acordo com a experiência físico-cultural e social do aprendiz.

Como se trata de envolvimento com questões de ensino, cabe ressaltar a importância de refletir sobre alguns fundamentos da TOPE. Apesar da Teoria Culioliana não estar voltada exclusivamente para o ensino, ela contribuiu para o desenvolvimento da atividade de linguagem, proporcionando o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, que constrói o domínio nocional e com sua criatividade reflete sobre a própria língua.

Alguns conceitos da TOPE

A TOPE – Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas considera a língua como um sistema de representação da atividade de linguagem produzida por interlocutores em interação. Nesse processo dialógico, realizam-se as operações de representação mental, a referenciação e a regulação.

A representação mental se dá pela forma de apreensão do mundo pelo sujeito. É um processo que se reflete na linguagem e se caracteriza por construir as noções (linguísticas e extralinguísticas) que adquirem forma quando entram em relação com outras noções. Os processos referenciais consistem nas operações de localização das noções em um dado tempo e espaço. A regulação define-se por ser a relação enunciativa instaurada entre os sujeitos enunciadores. Essa operação é central na atividade de linguagem, pois os sujeitos realizam os ajustes na atividade linguagística.

Segundo a teoria de Culioli (1990, 1999a, b), a TOPE – Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, construir um sistema de representações metalinguísticas manipuláveis e operacionais possibilita o estabelecimento de uma correspondência entre as configurações linguísticas, concebidas como agenciamentos de marcadores no texto oral e/ou escrito, e as operações abstratas.

Para Culioli (1999b), a modalidade pode ser considerada uma operação de determinação e sua função ocorre na configuração semântica das representações, na construção dos valores referenciais e na localização das posições enunciativas dos sujeitos. Sendo assim, ela assinala o ponto de vista do enunciador sobre um conteúdo que constrói linguisticamente, evidenciando inclusive o seu posicionamento em relação a um coenunciador.

O sujeito enunciador expõe um conteúdo de pensamento que ele mesmo considera ora como uma verdade, ora como uma hipótese, ora como um questionamento, podendo exprimir uma ordem, uma obrigação ou um desejo. A modalidade opera sobre dois planos: a) relação do sujeito enunciador com o conteúdo que ele mesmo constrói – relação entre sujeito enunciador e a relação predicativa, aqui ocorre a avaliação das chances de realização da relação predicativa; b) relação do sujeito enunciador com o coenunciador – trata-se da relação intersubjetiva.

Segundo Valentim (2004), a modalização é um dos temas menos tratados nos estudos linguísticos, mas, no domínio da lógica ele é privilegiado. Os valores modais confluem para a determinação de qualquer enunciado, juntamente com os valores temporais-aspectuais, resultando da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadores.

Em relação à predicação, o sujeito enunciador, em um primeiro momento, ordena os termos da léxis, decidindo qual termo será a origem da relação predicativa, operação de natureza predicativa. A léxis é considerada pré-modal e pré-assertiva. Ela se reveste de um valor modal mediante operações enunciativas que operam sobre a relação predicativa. Por via dessas operações enunciativas, a enunciação por um sujeito enunciador implica uma modalização. O sujeito enunciador, ao construir uma léxis, constrói um conjunto fechado de relações intraléxicais.

Na relação intersubjetiva, o sujeito enunciador é considerado o centro organizador do enunciado, remete ao interlocutor por meio do seu dizer e, assim, determina duas modalidades fundamentais: 1) modalização que reflete os modos de dizer, de predicar, onde o sujeito recorre aos índices linguísticos que expressam seus modos de apoio; 2) relação intersubjetiva está em jogo, implicando uma distância em relação ao que é visado; situações de desejo, de vontade, de ordem.

Na questão da modalização, o sujeito desempenha um papel fundamental, pois ele se inscreve no sistema linguístico como um parâmetro teórico e metalinguístico e vai acarretando o estabelecimento de uma classe de sujeitos, localizados entre si, responsáveis pela construção de valores referenciais da categoria modalidade.

O sujeito, ao instanciar-se como sujeito enunciador pela e na enunciação, determina valores temporais-espaciais, possibilitando a construção de um sistema de referência. O sistema de referência, considerado como um localizador das estruturas abstratas que o sujeito enunciador constrói pela e na enunciação, é consequência e condição de toda a enunciação.

A categoria linguística da modalidade é definida graças ao conjunto de processos pelos quais o sujeito localiza uma relação primitiva. Culioli (1985) considera que as expressões modais apresentam um “nó de valores” e não funcionam de maneira estanque. A modalidade opera sempre em dois planos: relação do enunciador com o conteúdo que ele diz e a relação do enunciador com o coenunciador. O autor propõe uma descrição metalinguística dos valores da categoria de modalidade, em função das operações enunciativas que as suas ocorrências marcam.

Segundo a TOPE, a modalidade marca um certo tipo de relação entre o sujeito e seu enunciado, que, conseqüentemente, constrói julgamentos. Ela se constrói inicialmente, a partir da representação do sujeito que age sobre o mundo e sobre os outros, dando origem à representação linguística.

As modalidades são: de asserção (afirmação ou negação), de interrogação e de ênfase; a modalidade do necessário, do possível, do eventual ou do provável que indica certa positividade dos enunciados, de possibilidade que suscita divergência entre o possível e o impossível, o que remete à eventualidade (ex.: É possível que...); o possível pode corresponder ao factível, ou seja, significa que algo pode ser feito ou não; no caso de necessidade há um único valor, na qual se destaca a distância em relação à atual realização de algo. Já a modalidade apreciativa é centrada sobre o sujeito enunciador. Nela ocorre a construção de um juízo de valor, uma apreciação sobre uma relação predicativa já constituída e validada. Ela também remete a um jogo de polarização entre o bom/mau que se opera sobre os casos avaliados. Para interpretar este tipo de modalidade, deve-se levar em conta que ela está associada ao grau de agentividade do processo, do termo fonte e da dimensão intersubjetiva do contexto. Enquanto a modalidade intersujeitos marca a relação entre enunciador e um coenunciador/relação entre sujeitos, intitulada como modalidade do sujeito do enunciado. Ela é constituída pelo fato de ser capaz de, poder e dever ou expressões modalizadoras: *Eu preciso, Eu devo...*

Em relação ao conceito de domínio nocional, pode-se dizer que, para a TOPE, ele está ligado ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada indivíduo, portanto, estão em relação com os fatores físicos, culturais e antropológicos do sujeito enunciado.

Os conceitos de domínio nocional e de noção ocupam o Centro da teoria Culioliana e estão ligados ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada indivíduo. As noções são captadas através de palavras, mas não correspondem a um léxico em uma determinada língua, porém apreendemos através de linguagens específicas e, portanto, sempre através de léxicos, ou seja, por meio de ocorrências. O termo domínio nocional remete às ocorrências abstratas (isto é, que eu posso imaginar, imaginável, aproximadamente, o que podemos chamar de passagem à classe) de uma noção tipificada que constituirá o domínio nocional.

Objetivos deste estudo

Por meio da reescrita do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” produzida por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, objetiva-se levantar e descrever as operações enunciativas acionadas especificamente como estratégias de conclusão de narrativas; verificar os processos operatórios utilizados pelos alunos na reescritura; propor aos alunos operar com a língua escrita e, assim, criar novas maneiras de dizer, coenunciar; analisar as marcas do discurso modalizado presentes no texto do aluno.

Metodologia – Constituição do *corpus*

Segundo a teoria Culioliana, a Linguística é uma ciência que possui como objeto de estudo a linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais, por isso, a metodologia visa construir por meio de enunciados de classes de fenômenos com relações instáveis, considerando a linguagem (o enunciado) e a atividade da linguagem (a enunciação), observações e análises das diferentes operações envolvidas na produção textual dos aprendizes.

O *corpus* foi constituído pela reescrita do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, produzida por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola estadual na cidade de São Carlos, interior de São Paulo.

Para Culioli (1999), o objeto a ser observado são os textos orais e escritos; em nosso estudo, optamos pelo escrito, que é a própria enunciação, é a própria linguagem por meio das línguas naturais. A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – TOPE – não trata especificamente sobre o ensino de línguas, mas podemos utilizá-la como base para uma proposta de ensino interacional/dialógica. É uma linguística voltada para os aspectos enunciativos, preocupada com o léxico-gramatical, um modelo descritivo em movimento, sempre em um contexto, não em frases soltas. Para o autor, a situação enunciativa é central e as ocorrências devem ser observadas no contexto enunciativo. O linguista deve estar envolvido no relacionamento que existe entre a atividade da linguagem e os enunciados nas várias línguas naturais.

Outro ponto importante abordado por Culioli se refere às condições de uso, pois se há usos, existem usuários, se há usuários, há intenções e objetivos e uma relação com outras pessoas a quem você se dirige, portanto, na análise da coleta de dados levou-se em conta todas essas questões. Para a Teoria de Culioli, o objetivo é estudar a língua por meio da diversidade dos idiomas.

Em primeiro lugar, obtivemos a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer de número 3.453.724 para analisar os textos dos alunos e, em seguida, escolhemos o conto de fadas muito conhecido pelas crianças: “Chapeuzinho Vermelho”. Entramos em contato com a escola estadual, conseqüentemente com a Direção da Escola, a coordenação, a professora e os alunos. Também providenciamos a autorização e aceitação dos pais e alunos para participarem da pesquisa.

Para a coleta de dados, adotamos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a leitura do conto de fadas, no caso “Chapeuzinho Vermelho”, realizada pela professora da classe para todos os alunos, para evitar interferências; depois foi solicitada a reescrita individual do conto a partir de um ponto da narrativa.

O motivo que nos levou a pesquisar esse assunto foi investigar caminhos para uma reflexão sobre a sua atuação nas práticas de ensino aprendizagem, bem como proporcionar ao educando desenvolver sua criatividade, refletir e operar sobre a própria língua por meio de leitura, reescrita dos contos, aprimorando seu desenvolvimento linguístico-cognitivo. Dessa forma, procurou-se construir conhecimentos que proporcionaram aos aprendizes uma abordagem de ensino/aprendizagem de língua materna em um trabalho prático dentro do contexto escolar, de acordo com o planejamento curricular e plano de ensino da professora da turma. A pesquisadora explorou, no ensino-aprendizagem sob a ótica enunciativa, processos de linguagem que, por sua vez, promoveram o desenvolvimento linguístico-cognitivo nos educandos e também, com esses dados, espera-se contribuir para melhorar a atuação do profissional de Letras.

Algumas análises referentes à reescrita do conto de fadas: “Chapeuzinho Vermelho” sob a ótica da TOPE

Cabe esclarecer que o pré-construto é o lugar específico na narrativa em que o aluno marca um diálogo efetivo com o texto.

Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm

Era uma vez, numa pequena cidade às margens da floresta, uma menina de olhos negros e louros cabelos cacheados, tão graciosa quanto valiosa.

Um dia, com um retalho de tecido vermelho, sua mãe costurou para ela uma curta capa com capuz: ficou uma belezinha, combinando muito bem com os cabelos louros e olhos negros da menina.

Daquele dia em diante, a menina não quis mais saber de vestir outra roupa senão aquela e, com o tempo, os moradores da vila passaram a chamá-la de “Chapeuzinho Vermelho”.

Além da mãe, Chapeuzinho Vermelho só tinha uma avó bem velhinha, que nem conseguia mais sair de casa. Morava numa casinha no interior da mata.

De vez em quando ia lá visitá-la com sua mãe, e sempre levavam alguns mantimentos.

Um dia, a mãe da menina preparou algumas broas dos quais a avó gostava muito, mas, quando acabou de assar os quitutes, estava tão cansada que não tinha mais ânimo para andar pela floresta e levá-las para a velhinha.

[A partir daqui foi solicitada a reescrita]

Então, chamou a filha:

– Chapeuzinho Vermelho, vá levar estas broinhas para a vovó. Ela gostará muito. Disseram-me que há alguns dias ela não passa bem e, com certeza, não tem vontade de cozinhar.

— Vou agora mesmo, mamãe.

— Tome cuidado, não pare para conversar com ninguém e vá direitinho, sem desviar do caminho certo. Há muitos perigos na floresta!

— Tomarei cuidado, mamãe, não se preocupe.

A mãe arrumou as broas em um cesto e colocou também um pote de geleia e um tablete de manteiga. A vovó gostava de comer as broinhas com manteiga fresquinha e geleia.

Chapeuzinho Vermelho pegou o cesto e foi embora. A mata era cerrada e escura. No meio das árvores somente se ouvia o chilrear de alguns pássaros e, ao longe, o ruído dos machados dos lenhadores.

A menina ia por uma trilha quando, de repente, apareceu-lhe na frente um lobo enorme, de pelo escuro e olhos brilhantes.

Olhando para aquela linda menina, o lobo pensou que ela devia ser macia e saborosa. Queria mesmo devorá-la num bocado só. Mas não teve coragem, temendo os cortadores de lenha que poderiam ouvir os gritos da vítima. Por isso, decidiu usar de astúcia.

— Bom dia, linda menina! — disse com voz doce.

— Bom dia! — respondeu Chapeuzinho Vermelho.

— Qual é seu nome?

— Chapeuzinho Vermelho.

— Um nome bem certinho para você. Mas diga-me, Chapeuzinho Vermelho, onde está indo assim tão só?

— Vou visitar minha avó, que não está muito bem de saúde.

— Muito bem! E onde mora sua avó?

— Mais além, no interior da mata.

— Explique melhor, Chapeuzinho Vermelho.

— Numa casinha com as venezianas verdes, logo após o velho engenho de açúcar.

O lobo teve uma ideia e propôs:

— Gostaria de ir também visitar sua avó doente. Vamos fazer uma aposta, para ver quem chega primeiro. Eu irei por aquele atalho lá embaixo, e você poderá seguir por este.

Chapeuzinho Vermelho aceitou a proposta.

— Um, dois, três e já! — gritou o lobo.

Conhecendo a floresta tão bem quanto seu nariz, o lobo escolhera para ele o trajeto mais breve, e não demorou muito para alcançar a casinha da vovó.

Bateu à porta o mais delicadamente possível, com suas enormes patas.

– Quem é? – perguntou a avó.

O lobo fez uma vozinha doce, doce, para responder:

– Sou eu, sua netinha, vovó. Trago broas feitas em casa, um vidro de geleia e manteiga fresca.

A boa velhinha, que ainda estava deitada, respondeu:

– Puxe a tranca e a porta se abrirá.

O lobo entrou, chegou ao meio do quarto com um só pulo e devorou a pobre avozinha, antes mesmo que ela pudesse gritar.

Em seguida, fechou a porta, enfiou-se embaixo das cobertas e ficou à espera de Chapeuzinho Vermelho.

A essa altura, Chapeuzinho Vermelho já tinha esquecido do lobo e da aposta sobre quem chegaria primeiro. Ia andando devagar pelo atalho, parando aqui e acolá: ora era atraída por uma árvore carregada de pitangas, ora ficava observando o voo de uma borboleta, ou ainda um ágil esquilo. Parou um pouco para colher um maço de flores do campo, encantou-se a observar uma procissão de formigas e correu atrás de uma joaninha.

Finalmente, chegou à casa da vovó e bateu de leve na porta.

– Quem está aí? – perguntou o lobo, esquecendo de disfarçar a voz.

Chapeuzinho Vermelho se espantou um pouco com a voz rouca, mas pensou que fosse porque a vovó ainda estava muito gripada.

– É Chapeuzinho Vermelho, sua netinha. Estou trazendo broinhas, um pote de geleia e manteiga bem fresquinha.

Mas aí o lobo se lembrou de afinar a voz cavernosa antes de responder:

– Puxe o trinco e a porta se abrirá.

Chapeuzinho Vermelho puxou o trinco e abriu a porta. O lobo estava escondido embaixo das cobertas, só deixando aparecer a touca que a vovó usava para dormir.

– Coloque as broinhas, a geleia e a manteiga no guarda-comida, minha querida netinha, e venha aqui, até minha cama. Tenho muito frio, e você me ajudará a me aquecer um pouquinho.

Chapeuzinho Vermelho obedeceu e se enfiou embaixo das cobertas. Mas estranhou o aspecto da avó. Antes de tudo, estava muito peluda! Seria efeito da doença? E foi reparando:

– Oh, vovozinha, que braços longos você tem!

– São para abraçá-la melhor, minha querida menina!

– Oh, vovozinha, que olhos grandes você tem!

– São para enxergar também no escuro, minha menina!

– Oh, vovozinha, que orelhas compridas você tem!

– São para ouvir tudo, queridinha!

– Oh, vovozinha, que boca enorme você tem!

– É para engolir você melhor!

Assim dizendo, o lobo mau deu um pulo e, num movimento só, comeu a Chapeuzinho Vermelho.

– Agora estou realmente satisfeito – resmungou o lobo. Estou até com vontade de tirar uma soneca, antes de retomar meu caminho.

Voltou a se enfiar embaixo das cobertas, bem quentinho. Fechou os olhos e, depois de alguns minutos, já roncava. E como roncava! Uma britadeira teria feito menos barulho.

Algumas horas mais tarde, um caçador passou em frente à casa da vovó, ouviu o barulho e pensou: “Olha só como a velhinha ronca! Estará passando mal? Vou dar uma espiada”.

Abriu a porta, chegou perto da cama e... quem ele viu? O lobo, que dormia como uma pedra, com uma enorme barriga parecendo um grande balão!

O caçador ficou bem satisfeito. Há muito tempo estava procurando esse lobo, que já matará muitas ovelhas e cordeirinhos.

– Afinal, você está aqui, velho malandro! Sua carreira acabou. Já vai ver!

Enfiou os cartuchos na espingarda e estava pronto para atirar, mas então lhe pareceu que a barriga do lobo estava se mexendo e pensou: “Aposto que este danado comeu a vovó, sem nem ter o trabalho de mastigá-la! Se foi isso, talvez eu ainda possa salvá-la!”.

Guardou a espingarda, pegou a tesoura e, bem devagar, bem de leve, começou a cortar a barriga do lobo ainda adormecido.

Na primeira tesourada, apareceu um pedaço do pano vermelho, no segundo, uma cabecinha loura; na terceira, Chapeuzinho Vermelho pulou fora.

– Obrigada, senhor caçador, agradeço muito por ter me libertado. Estava tão apertado lá dentro e tão escuro... Faça outro pequeno corte, por favor, assim poderá libertar minha avó, que o lobo comeu antes de mim.

O caçador recomeçou seu trabalho com a tesoura, e da barriga do lobo saiu também a vovó, um pouco estonteada, meio sufocada, mas viva.

– E agora? – perguntou o caçador. – Temos de castigar esse bicho como ele merece!

Chapeuzinho Vermelho foi correndo até a beira do córrego e apanhou uma grande quantidade de pedras redondas e lisas. Entregou-as ao caçador que arrumou tudo bem direitinho dentro da barriga do lobo, antes de costurar os cortes que havia feito.

Em seguida, os três saíram da casa, esconderam-se entre as árvores e aguardaram.

Mais tarde, o lobo acordou com um peso estranho no estômago. Teria sido indigesta a vovó? Pulou da cama e foi beber água no córrego, mas as pedras pesavam tanto que, quando se abaixou, ele caiu na água e ficou preso no fundo do córrego.

O caçador foi embora contente e a vovó comeu com gosto as broinhas. E Chapeuzinho Vermelho prometeu a si mesma nunca mais esquecer os conselhos da mamãe: “Não pare para conversar com ninguém e vá em frente pelo seu caminho”.

Pré-construto: *“E Chapeuzinho Vermelho prometeu a si mesma nunca mais esquecer os conselhos da mãe: Não pare para conversar com ninguém e vá em frente pelo seu caminho”.*

1. *E Chapeuzinha Vermelha aprendeu a escutar os concehos de seus pais. (E Chapeuzinho Vermelho aprendeu a escutar os conselhos de seus pais).³*

Chapeuzinho Vermelho – nome próprio, portanto define, não é uma menina qualquer, é a Chapeuzinho Vermelho que aprendeu – no tempo espaço – os conselhos de seus pais. A ação verbal “aprendeu” está no pretérito perfeito e indica a finalização da ação. Pode-se dizer que estamos na quantificação – a menina aprendeu (agente) – QNT, atua como determinante da construção/realização de aprender a escutar. Observa-se também que ela “aprendeu” em qualquer espaço e tempo a escutar os conselhos de seus pais, trata-se de uma modalidade de asserção de certeza. Vejamos as glosas:

Houve uma aprendizagem (ouvida)

A aprendizagem foi concretizada (escuta)

Houve aprendizagem

Houve um pouco de aprendizagem

A aprendizagem se concretizou um pouco. Estamos falando da qualificação.

“Aprendeu a escutar” – O Processo (verbo) com valores de concomitância/anterioridade e posterioridade. O verbo se encontra no pretérito perfeito, essa ocorrência finaliza o benefício: “Aprendeu a escutar”, observa-se também uma ocorrência temporal, as propriedades intencionais de “aprender a escutar”.

2. *Chapeuzinho vermelho nunca desobedeceria sua mãe ce (se) alguém aparecer (aparecesse) ela continua (continuaría) andando.*

Nesta moral, o aluno utiliza o “nunca”, marca a negação em relação à oposição obedecer/não obedecer, mas também pode ser interpretado como marca de tempo “em momento algum”; o verbo utilizado encontra-se no futuro do pretérito que indica uma possibilidade e,

3 Cabe ressaltar que decidimos manter a escrita dos alunos que traz desvios de grafia, mas as respectivas correções encontram-se entre parênteses.

ao mesmo tempo, essa possibilidade vem negada pela marca “nunca”. Logo em seguida, a marca do condicional (se) é usada para interpretar da seguinte forma: “Ela nunca desobedeceria sua mãe se alguém aparecesse (no caso, o lobo), continuaria andando”. Os tempos verbais indicam uma condição para que se realize ou não o fato e a continuidade se dá por essa marca condicional. A marca da palavra “alguém” revela indeterminação, quem aparecesse ela não pararia para conversar, continuaria andando rumo à casa de Vovó. O aluno une as duas últimas enunciações da narrativa: *E Chapeuzinho Vermelho prometeu a si mesma nunca mais esquecer os conselhos da mamãe (Nunca desobedeceria): “Não pare para conversar com ninguém e vá em frente pelo seu caminho” (se alguém aparecer, ela continua andando)*. Ele utiliza a glosa: “Se alguém aparecesse, ela continuaria andando” para dizer: *“Não pare para conversar com ninguém e vá em frente pelo seu caminho”*

3. *Ela prometeu nunca desrespeita (desrespeitar) os conselhos de sua mãe. Não fale com estranhos.*

Nota-se nesta construção novamente a palavra “nunca”, ou seja, a marca de negação, mas, ao mesmo tempo, o aspecto temporal. Aqui o aluno utiliza o verbo “desrespeitar” para substituir o verbo “esquecer” e, em seguida, uma negação imperativa “Não fale com estranhos” em substituição a “Não pare para conversar com ninguém”. A marca “com estranhos” categoriza apenas o conjunto de pessoas que não se conhece, difere da marca “ninguém” que significa pessoas conhecidas ou não conhecidas.

4. *Nunca mais ouviu se falar no lobo (no lobo), ele nunca mais voltou (voltou) e todos viverão (viveram) felizes para sempre.*

Observa-se nesta moral a repetição da marca “nunca” que é de negação, mas também pode ser vista como um aspecto temporal, “em momento algum” que vem acompanhada da marca “mais”, que indica a intensidade dessa negação, e dessa marca temporal. Como “ele nunca mais voltou, todos ficaram felizes para sempre”. Há também a presença do pronome “Todos” marcando a generalização, uma conclusão da narrativa em que a personagem principal se inclui no termo “todos”. Porém, no uso do termo “no lobo”, pode-se observar que a interpretação do aluno recai sobre o desaparecimento do lobo para que tudo fique bem e tira-se a responsabilidade da personagem principal, Chapeuzinho Vermelho, que não ouviu os conselhos de sua mãe. Seria, portanto, a solução para o problema apresentado: o lobo desaparece, o problema também.

5. *Chapeuzinho vermelho (Vermelho) prometeu a nunca mais desobedecer (desobedecer) a regra da mamãe: não falar com ninguém quando está indo para a casa da vovó.*

Aqui, nota-se, além da marca “nunca”, negação, “mais” para intensificar a negação, a marca negativa do “não” falar com ninguém (indeterminação), ou seja, quando se está indo para a casa da vovó, não se deve falar com ninguém. Tem-se o verbo desobedecer novamente – desobedecer – não obedecer – obedecer. A marca “quando” se refere à temporalidade, ao momento em que a Chapeuzinho está indo para a casa da vovó.

6. *A Chapeuzinho vermelho (Vermelho) prometeu (prometeu) que nunca (nunca) mas (mais) ia desobedecer (desobedecer) a mãe.*
7. *A Chapeuzinho (Chapeuzinho) Vermelho prometeu que nunca (nunca) mais desobedecer-la (desobedecer-la) e que nunca mais (nunca mais) ia para o caminho que mãe manda que ela só (só) ia no caminho (caminho) da nanae (mamãe).*

Tanto no item (6) como no item (7), os aprendizes utilizam novamente a marca “nunca mais” e o verbo “desobedecer” como uma forma de conclusão da narrativa, de acordo com a interpretação do aluno. Porém na (8), nota-se que o aluno reforça mais uma vez a negação com o uso de “nunca mais” ir pelo caminho, só deveria ir pelo caminho indicado pela mamãe, revelando as marcas espaço/temporal.

8. *Chapeuzinho (Chapeuzinho) prometeu pra si mesma (si mesma) que não ia mais conversar (conversar) quando for (fosse) pra casa da vovó singa (siga) sempre o seu caminho.*

A presença da marca “não ia” juntamente com o advérbio “mais” intensifica essa marca negativa. Há também o uso do verbo “conversar”, a marca do imperativo afirmativo “siga” e o advérbio “sempre”, que indicam a aspectualidade de continuidade, Chapeuzinho Vermelho deveria seguir seu caminho, mesmo em outras situações. A marca “seu” indica o “eu, aqui e agora” para indicar o caminho certo/errado, ou seja, o certo seria aquele indicado pela mãe.

9. *la obedecer (obedecer) a mamãe e não ia com versar (conversar) com ninguém (ninguém) desconhecido (desconhecido) e no meio da floresta.*

Nota-se novamente o uso do verbo ir em “ia obedecer”, forma afirmativa, e depois a forma negativa “não ia conversar”. Tem-se, então, a apreciação afirmativa e depois a apreciação negativa. O uso da marca “ninguém desconhecido” é interpretado pelo aluno como se pode conversar com pessoas conhecidas, somente com as desconhecidas não se deve conversar. “E no meio da floresta” indica o lugar dos acontecimentos, a marca espaço/temporal.

10. *Todo mundo a pendeu (aprendeu) essa lição (lição) importante (importante) principau mete (principalmente) Xapeuzinho Ver melio (Chapeuzinho Vermelho) pur (por) sua mãe não confersar (conversar) com esta lós (estranhos) na rua.*

A marca “todo mundo” trata-se de uma generalização; o verbo aprender “aprendeu”, que está no pretérito perfeito, indica uma ação verbal finalizada, algo importante. Em “essa lição”, essa, pronome demonstrativo determinado, é acompanhado do adjetivo *importante*, “uma lição importante”; logo depois, é utilizada a palavra “principalmente” que particulariza o nome: Chapeuzinho Vermelho. Essa lição foi dada por sua mãe que disse: “não conversar com estranhos na rua”. O uso da negativa, com o termo “não”, particulariza o ato de conversar/não conversar com estranhos.

11. *Não pare para conversar com e segue seu caminho.*

Em “Não pare”, o aluno utiliza-se de uma imperativa negativa de forma generalizada; ele também deixou o espaço vazio <.....> que poderia ser preenchido com “ninguém, estranhos, desconhecidos etc.”. Depois da conjunção “e” que liga as duas orações, observa-se mais uma vez uma imperativa, porém agora afirmativa “segue”, referindo-se a uma ordem ou a um pedido que, na narrativa, foi dado pela mãe.

Pré-construto: “– Tome cuidado, não pare para conversar com ninguém e vá direitinho sem desviar do caminho certo. Há muitos perigos na floresta!”

1. *“Tome muito cuidado com a floresta, lá é muito perigoso, não pare para conversar com ninguém”.*

Essa moral foi retirada do meio da narrativa, pelo aluno, para fazer a conclusão. Nota-se dois enunciados na forma imperativa: o primeiro afirmativo, “Tome muito cuidado”, acrescenta a marca “muito” para dar intensidade à ação, logo a seguir vem o advérbio “lá”, que dialoga com a narrativa e retoma “floresta” pelo advérbio de lugar. Depois, em “Não pare para conversar com ninguém”, observamos o uso de um enunciado imperativo negativo “Não pare” e o termo “ninguém” que é uma marca de indeterminação. O aluno interpreta a narrativa e conclui com sua opinião, fazendo uma releitura daquilo que ouviu do conto.

Considerações finais

De posse dos dados coletados, observa-se que os aprendizes utilizaram os diferentes tipos de modalidade. Essas marcas são construídas a partir de noções: o sujeito, no caso, o aluno, constrói o domínio nocional e com sua criatividade utiliza-se de mecanismos enunciativos que o fazem refletir sobre a própria língua e, assim, passa por processos de

particularização e/ou generalização. Após o estudo da reescrita, nota-se a preocupação dos aprendizes em interpretar a narrativa e concluí-la de modo geral, mas observa-se também que alguns aprendizes conseguem iniciar a construção de uma tese (embrião da dissertação) que se valida com a verdade. As marcas linguísticas estão presentes na produção textual sob a forma de modalizações de apreciação, negação, verbos modais, também a noção de causalidade/consequência no que diz respeito a certo/errado, dentro do contexto da narrativa e de acordo com o estado de conhecimento e a atividade de elaboração de experiências de cada aluno.

Há também marcas que se referem à aspectualização, marcando a relação espaço-temporal sobre a qual se instaura a enunciação. Os valores espaciais “lá”, “na floresta”, “no meio da floresta”, “no caminho da mamãe”; os valores temporais de presente, passado e futuro, assim como os valores aspectuais que denotam continuidade/descontinuidade, perfectividade e imperfectividade, interatividade, incoatividade, finalização/não finalização. Importante destacar a presença de verbos no pretérito imperfeito e perfeito do indicativo, próprios do gênero, mas existem verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. Julgo importante citar esse fato, pois as produções textuais são de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental I e demonstram um amadurecimento no seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, um pensar sobre o processo da língua.

REFERÊNCIAS

CULIOLI, A. *Notes du Seminaire de D.E.A.* Université de Paris 7 – 1983-1984. Département de recherches linguistiques (D.R.L.), 1985. p. 1-46.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation – Tome IV – Tours e Détours.* Édition préparée por Rémi Camus – Limoges, Lambert-Lucas, 2018. p. 13-147.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation.* Tome 3, Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation.* Tome 2, Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation.* Tome 1, Paris: Ophrys, 1990.

GRIMM, I. Chapeuzinho Vermelho. In: *Ler e Escrever: livro de textos do aluno/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção dos textos, Claudia Rosenberg Aratangy.* 7. ed. São Paulo: FDE, 2013.

VALENTIM, H. T. *Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do português.* 2004. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2004.

Autoria coletiva e gêneros literários: as concepções filosóficas de Sócrates analisadas pelo viés da crítica textual

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3051>

Marcelo Módolo¹

Resumo

Por meio de instrumental da crítica textual – mormente Cambraia (2005) e Spina (1994) – pretendemos discutir o conceito de autoria em relação ao filósofo ateniense Sócrates. Creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental, sua obra é conhecida principalmente por meio de relatos em obras de escritores que com ele conviveram, especialmente dois de seus alunos, Platão e Xenofonte, bem como pelas peças teatrais de seu contemporâneo Aristófanes. Embora na crítica textual esses temas sejam tratados pela questão de fontes ou transmissão indireta, nesse caso tomam um outro contorno: os gêneros (literários) da Antiguidade. Cada gênero seria responsável por moldar uma autoria distinta para Sócrates, obedecendo a seus critérios de verossimilhança exigidos.

Palavras-chave: Sócrates; autoria; gêneros literários; crítica textual.

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

Collective authorship and literary genres: Socrates' philosophical conceptions analyzed from the perspective of textual criticism

Abstract

This paper discusses the concept of authorship as it relates to Athenian philosopher Socrates from the viewpoint of textual criticism (see esp. Cambraia 2005 and Spina 1994). Although Socrates is renowned as one of the founding fathers of Western philosophy, his work is fundamentally known through reports of those who knew him, especially two of his students, Plato and Xenophon, and contemporary playwright Aristophanes. Textual criticism would usually deal with this situation by resorting to the methods of source criticism as it applies to indirect transmission. This paper, however, tackles the issue through a discussion of literary genres in Antiquity. It is argued that each genre fashions a different authorial persona for Socrates, following the genre's requirements of verisimilitude.

Keywords: Socrates; authorship; literary genres; textual criticism.

Introdução

Neste baralho de cartas desconexas, dispomos assim de pelo menos quatro trunfos (Platão, Xenofonte, Aristófanés, Aristóteles). Mas é necessário ter presente um princípio: os discursos socráticos são um gênero literário. São peças sabiamente escritas, por vezes mais de dez anos depois da morte de Sócrates, segundo as convenções do gênero e as intenções de cada um, e nunca "estenografias em directo", nem sequer crônicas.

(WOLFF, 1987, p. 120)

De determinado ponto de vista, Sócrates pode ser considerado uma personagem quase mitológica, e sua múltipla autoria – entendida como qualidade ou condição de autor, como rezam os dicionários –, reconstituída basicamente a partir de três gêneros literários da Antiguidade: comédia, diálogos (filosóficos) e historiografia. De fato, o que conhecemos da sua vida e da sua contribuição para a Filosofia foi reconstruído em exclusivo graças às obras de outros autores, já que, de acordo com sua ideia de procura contínua e incessante, optou expressamente por uma filosofia oral, com o propósito – ao que nos parece – de fugir do "perigo" que acarretaria fixar em um texto por escrito, de uma vez por todas, os resultados de uma investigação, de uma reflexão². Assim, embora na crítica textual essa condição da transmissão de um "texto" tenda a ser enquadrada nas problemáticas das

2 Alguns comentadores chegam a falar da possibilidade de que Sócrates não sabia ler nem escrever, já que a escrita havia "acabado de chegar" e não estava difundida ou arraigada ainda em Atenas ou na Grécia.

fontes — como texto do qual se extraem informações ou que serve de base para outras obras — e da *tradição indireta*, como transmissão de um texto por citações, paráfrases, etc. (vide CAMBRAIA, 2005, e SPINA, 1994), o assunto ganha, nesse caso específico, um contorno peculiar³.

Sobre sua vida, temos apenas alguns dados essenciais, obtidos sobretudo a partir dos testemunhos de Aristófanes, Platão e Xenofonte, nos quadros de seus respectivos gêneros literários, haja vista a discordância entre esses autores ser maior que os traços comuns. Outrossim, há outros muitos comentadores menores, que não são levados em conta nesta análise. Segundo o helenista Daniel Rossi Nunes Lopes (comunicação pessoal), a partir da primeira metade do século IV a.C., mais de trezentos diálogos teriam sido escritos sobre a figura de Sócrates. Até os dias atuais, o assunto rende livros e estudos diversos, como Kraus (1967), Stone (2001), Wilson (2013) e até filmes, como o clássico *Sócrates* (1971) do renomado cineasta neorrealista italiano Roberto Rossellini.

A autoria coletiva das concepções filosóficas socráticas: Aristófanes, Platão e Xenofonte

Entende-se por autoria, já indicamos, a qualidade ou a condição de autor. É, portanto, atualmente, atributo que resulta do fato de uma pessoa ter feito determinada obra. A autoria, a seu turno, é parte integrante desta, sendo um dos seus elementos constitutivos, pois ela recebe em grande parte as características do escritor que a fez, e isto, mais do que outra coisa qualquer, a distingue das demais, marcando a sua individualidade própria; a obra é um repositório de intencionalidades e depositária de uma agência (GELL, 1998); vide, sobre o tema, ainda as discussões riquíssimas de Agamben (2007), Barthes (2004), Chartier (2014), Gumbrecht (1998) e Hansen e Moreira (2013).

Mas, como qualificar pelo viés da crítica textual a autoria de quem não deixou nenhum escrito? No caso específico, há, no máximo, ideias que, retrabalhadas por outros autores, acabaram por formar um *corpus* filosófico bastante diverso. Segundo a visão preceptoral de Candido (2005)⁴, durante muito tempo — dos fins do século XVIII até a atualidade — deu-se grande importância a teorias que falavam da criação coletiva, apresentando o povo como criador anônimo de obras orais. Devemos aí distinguir a literatura oral popular da literatura erudita. A primeira exprime estados de espírito comuns a um grupo; transmite-se por tradição, de boca em boca, e vai sofrendo as alterações a que esse processo está sujeito. Já, se considerarmos as obras eruditas, isto é, por oposição às populares — em oposição que é sempre relativa e intrassistêmica —, as que são escritas e integram a tradição literária, veremos que a autoria é, em muitos contextos, elemento

3 Agradeço a Eduardo Henrik Aubert e a Maria de Fátima Nunes Madeira a leitura deste texto e as pertinentes sugestões que ofereceram para seu aprimoramento.

4 Muito útil, didática, apesar de incorrer em um certo reducionismo.

indispensável à sua caracterização. Mas aí convém distinguir as obras cujos autores são conhecidos, e, portanto, considerados parte delas, e aquelas cujos autores são ignorados, por um motivo qualquer. De modo geral, à medida que chegamos mais perto do nosso tempo, mais agudo se torna o problema da autoria, mais forte a noção de que é preciso considerar o autor de uma obra, e mais acentuada a reivindicação que ele faz sobre ela. Contribuíram diretamente para isto o desenvolvimento do individualismo e as teorias que dão papel preponderante ao artista no processo criador, bem como o reconhecimento de uma posição e uma função social do escritor. Antes, ele era protegido ou marginal. No mundo moderno, passou a ser um profissional.

No caso de Sócrates, a autoria somente pode ser reconhecida de forma mediata, pelos gêneros literários nos quais ele foi inserido, “criado”, por assim dizer. Se há textos sem autores conhecidos, aqui temos autor sem texto conservado, justamente porque não escrito.

Passemos aos três autores supracitados e seus respectivos gêneros, nos quais “Sócrates” é inserido como personagem.

Diferentes Sócrates, a depender de seu gênero literário

Diante da já assinalada disparidade entre os “Sócrates” que comparecem em Aristófanes, Platão e Xenofonte, durante muito tempo, e até hoje, os historiadores da filosofia se perguntam qual seria o verdadeiro Sócrates ou, ao menos, qual seria aquele mais próximo do Sócrates histórico, vide o trabalho monumental de Magalhães-Vilhena (1984). A pergunta, pensamos, está, se não mal posta, já que é legítimo postular a existência da personagem histórica, certamente formulada de modo a obliterar o relevantíssimo processo efetivamente documentado, que é o da elaboração da autoria de Sócrates na cabeça de uma tradição, vale dizer, o processo de criação do protagonista daquilo que se vai tornando o mito fundador da tradição filosófica. Passemos, agora, a uma análise prévia dos três autores.

Aristófanes

A comédia de Aristófanes (c.445 a.C. – c.388 a.C) – *As nuvens* – constitui a fonte mais antiga sobre Sócrates, vide Aristófanes (1980). Nessa obra, escrita aos 22 anos, Aristófanes zomba, com a sua sátira mordaz, tanto do novo rumo político da democracia ateniense como do transformado clima cultural e educativo da cidade. Os protagonistas dessa comédia são Estrepsíades e o seu filho Fidípedes, que, assediados por credores, esperam aprender com Sócrates a arte da capciosidade dialética para conseguirem se defender das acusações.

Poderíamos extrair dessa comédia de Aristófanes duas informações importantes. Em primeiro lugar, considerações de índole histórica: nos anos 424-423 a.C., Sócrates devia ser já uma figura de destaque em Atenas, para que Aristófanes lhe decidisse atribuir um papel central em sua comédia, apesar de ser um papel humilhante⁵. Em segundo lugar, seria possível extrair alguns pormenores tanto da personalidade de Sócrates como das primeiras fases de sua reflexão filosófica. No texto de Aristófanes, ele já apresenta, mesmo que seja apenas de forma implícita, sua típica maneira de filosofar que voltaremos a encontrar mais adiante nos *Diálogos* platônicos e que o caracterizam, isto é: fazer perguntas, pôr à prova a fecundidade de seu interlocutor, a utilização da arte de maiêutica (a técnica de fazer aflorar a verdade latente em cada um de nós). Pelo modo como Aristófanes descreve Sócrates, não se pode excluir a possibilidade de que, ao comediógrafo e a seus concidadãos, a atitude socrática lhes parecesse, sobretudo de início, extravagante e excêntrica. Observemos a fala de Fidipedes, segundo Aristófanes (1995, p. 6): “Agora eu sei quem são eles! Você está falando daqueles vigaristas, descalços e brancos, daquela turma onde estão o maldito Sócrates e o Cairefon maldito.”

No entanto, a principal acusação que Aristófanes lhe lançava era a de ser o pior dos sofistas e de se interessar exclusivamente por elaborar discursos enganosos, conforme a fala de Estrepsíades, segundo, ainda, Aristófanes (1995, p. 6):

O pessoal diz que eles usam dois raciocínios ao mesmo tempo: o justo e o injusto. Um desses raciocínios – o injusto – derrota o outro – o justo – defendendo as causas injustas. Então, se você me der o prazer de aprender esse raciocínio injusto, eu não vou pagar a ninguém um simples centavo de todas as dívidas que eu contraí por sua causa, meu filho.

Que Sócrates esteja, em diversos aspectos, em dívida com a tradição sofística, é inegável, embora, como veremos a seguir, seu grande mérito esteja em ir um passo além, na autoria cunhada por Platão.

Conforme reconhece Victor Coulon (ARISTOPHANE, 2008), Aristófanes está evidentemente detratando Sócrates na peça. No entanto, “a comédia antiga admitia, contra os particulares, ataques que hoje pareceriam terrivelmente difamatórios” (ARISTOPHANE, 2008, p. 152), em que elementos da realidade – certamente algo da aparência de Sócrates, seu envolvimento com práticas discursivas – são tomados como

5 Seria impróprio considerar a questão da “baixeza de estilo” nessa comédia, já que é uma determinação aristotélica e não parecia estar em voga no tempo de Aristófanes. As comédias, tanto quanto as tragédias de então, faziam parte do mesmo ritual ao deus Dionísio. Além disso, as comédias aristofânicas comumente têm personagens importantes, como políticos, de modo a contrastar com a classificação aristotélica. Aristóteles já mira a comédia média, em que se evitava usar personagens reais famosos, justamente para não os constranger.

elementos de intersecção entre mundo externo e mundo da representação, a que se aplicam as convenções genéricas, como espécies de vetores de adequação do mundo circunstante ao mundo genericamente pré-estruturado da comédia. Como bem nota Humphreys (1913, p. 10), “esses distanciamentos da realidade eram necessários, pois, para o poeta, Sócrates é um conceito de grupo e é satirizado como tal”. A própria inclusão de Aristófanes no *Banquete* de Platão (189a-193d), que, segundo Humphreys, é traço de que a crítica foi entendida em seus pressupostos genéricos, e não como indicativa da apreciação real de Aristófanes sobre Sócrates, é indicativo de que, em uma espécie de processo sistêmico de construção da autoria de Sócrates, sua inclusão na comédia não é indício de elemento destrutivo, ou anticonstrutivo, mas peça articulada e solidária com os demais textos do *corpus*.

Platão

De um ponto de vista cronológico, os diálogos de Platão (c. 428-427 a.C. – c. 348-347 a.C.) representam a segunda possibilidade de construção de autoria, após a obra de Aristófanes, que nos faculta informação sobre o processo de construção da autoria de Sócrates, vide, por exemplo, Platão (2011).

Platão, na qualidade de discípulo direto de Sócrates, transforma o mestre no protagonista indiscutível da maioria de seus textos, descrevendo-o como um homem sábio, justo, o melhor dos educadores e um guia moral. Vide uma das inúmeras descrições em Platão (s.d.):

Eis a verdade, cidadãos atenienses, e eu falo sem esconder nem dissimular nada de grande ou de pequeno. Saibam, quantos o queiram, que por isso sou odiado; e que digo a verdade, e que tal é a calúnia contra mim e tais são as causas. E tanto agora como mais tarde ou em qualquer tempo, podereis considerar essas coisas: são como digo.

Quando se avalia a obra platônica é, no entanto, necessário levar em conta o relevante processo de transformação da figura de Sócrates, sejam quais forem as relações entre esse processo e o Sócrates fora do texto; assim, a distinção entre o Sócrates histórico e o Sócrates platônico, cara à tentativa de extrair a verdade da ficção, segundo a velha diretriz de que já se tratou, vai ressignificada como um processo de longa construção da personagem dentro do gênero e, inextricavelmente, de reconfiguração do gênero com o reprocessamento da personagem.

Segundo Bolzani Filho (2014) adaptado, Platão não escreve seus diálogos “socráticos” com o mesmo objetivo de uma tragédia, mas sim para introduzir uma nova forma de pensar, que será chamada, por ele e pela posteridade, de “filosofia”. Não se trata simplesmente de exercitar um lógos à maneira tradicional, mas de lançar mão dessa tradição, para veicular

uma nova visão de mundo. A mimesis, nas mãos de Platão, obedece a interesses próprios de seu autor, que incluem a elaboração de um *êthos* novo, “filosófico”, na figura do mestre. À luz do esquema aristotélico, trata-se de pintar o retrato, não de um Alcibiades, mas de um “protopilósofo”, que, também conforme o esquema aristotélico, deve ser visto como universal: é o “ser filósofo” que se expressa nessa verossímil personagem, cujo nome próprio e particular é “Sócrates”, e que retoma, para desenvolvê-los, aspectos realmente presentes no Sócrates que viveu em Atenas no século V a.C. Por tudo isso, mais do que a ação, trata-se de destacar o caráter e o pensamento. Talvez se possa então defender que, no caso dos *lógoi sokratikói* – ao menos no caso de Platão –, se opere certa inversão: as *práxeis*, explicáveis em virtude de uma *diánoia* que aponta para um *êthos*, são agora uma forma de beneficiar a construção deste último: Platão visa à elaboração do *êthos* socrático e, para tal, serve-se de uma *práxis* e de uma *diánoia*.

Do ponto de vista da construção da personagem no interior de um gênero – desde que se entenda que o gênero não é fetiche, mas um conjunto de práticas discursivas aptas a se mesclar em todos complexos, multigenéricos – pode-se remeter à história do encontro entre Sólon e Creso nas *Histórias* de Heródoto (I, 30-33), como espécie de modelo ou manifestação de modelo apto a ser captado por Platão. Heródoto narra como Sólon foi visitar o rico Rei Creso, em Sardis, por quem foi abrigado em seu palácio. Creso lhe mostra todos os tesouros e lhe pergunta se ele já vira homem *ὀλβιώτατος*, pelo que entende homem mais rico. Sólon responde que sim, citando exemplos de homens que tiveram sorte mais favorável, entendendo por *ὀλβιώτατος* aquele que é mais feliz. O desacordo vai se estendendo conforme Creso renova a pergunta, esperando ser sancionado como o *ὀλβιώτατος*, sempre frustrado, até que, em longo discurso a Creso irritado, Sólon indica que, em todas as coisas, é preciso investigar o fim, pois só as coisas findas poder-se-ia julgar se foram favoráveis ou não. Ao longo do discurso, vai contrapondo à compreensão limitada do conceito de *ὀλβιος* subentendida por Creso uma noção mais complexa. O diálogo é afim aos múltiplos passos platônicos em que Sócrates desfaz as preconceções de seus interlocutores a respeito do sentido de determinadas palavras, impondo-lhes, no próprio intercurso, definição refinada por procedimentos de distinção e de exemplificação. Assim, sem dúvida, há modelos genéricos que respondem, ao menos parcialmente, pela construção da personagem de Sócrates no diálogo filosófico tal qual nos foi legado por Platão.

Xenofonte

Embora Xenofonte tenha sido um polígrafo, ele passou a ser conhecido como historiador, formando, ao lado de Tucídides e Heródoto, a tríade canônica de historiadores gregos antigos. Modernamente, porém, segundo Cerdas (2016) adaptado, contesta-se muito sua qualidade enquanto historiador e até mesmo a sua integração a esse cânone. Segundo ainda Cerdas (2016), a literatura recente sobre esse autor segue igualmente tendência da segunda metade do século XX de encarar o discurso historiográfico não como um campo isolado, mas um terreno misto entre a literatura e a ciência.

Conforme Hayden White (1995, p. 17), se no século XIX acreditava-se que a história, ou o conhecimento histórico, era um domínio autônomo, no século XX, pensadores “[...] expressaram sérias dúvidas sobre o valor de uma consciência especificamente “histórica”, sublinharam o caráter fictício das reconstruções históricas e contestaram as pretensões da história a um lugar entre as ciências.”.

Trabalhos como o de Roland Barthes (2004b), questionando a construção do discurso historiográfico, pensam a obra do historiador como um discurso que, como tal, se estabelece por meio de uma série de dispositivos linguísticos e estruturais, que tornam a obra pertencente a um gênero, o historiográfico, e que, portanto, é passível de ser reconhecido pelos seus leitores. O gênero historiográfico, então, é a manifestação do uso de categorias discursivas – que se assemelham às do discurso literário – na organização e apresentação do fenômeno histórico, o que implicitamente indica, segundo White (2009), a ficcionalização dos dados históricos. O conceito de ficcionalização usado por White não se refere à narrativa cuja matéria é inventada, mas sim ao uso de uma determinada organização dos dados históricos a fim de se criar um enredo que é, como narrativa, semelhante ao tipo de organização da ficção, por exemplo, a dos romancistas. A própria construção do “efeito de real” que se dá na transposição do acontecimento histórico em escrita é, conforme Barthes (2004b), o mesmo recurso usado por Flaubert, na tentativa de apagar o enunciador para criar a impressão de que os eventos ocorreram tal qual são narrados, sem a organização de um autor por trás da narrativa.

Dito isso, é de se destacar a obra mais importante de Xenofonte, *Memoráveis, ou ditos e feitos memoráveis de Sócrates*, composta por quatro livros que narram as vivências do filósofo, vide Xenofonte (1980). Destaca-se, ainda, que Xenofonte é também autor de uma segunda *Apologia de Sócrates*, que funciona como uma espécie de contrapeso da homônima platônica, e de alguns escritos tidos como menores, como o *Econômico* ou o *Banquete*.

Para avaliar esses relatos, seria preciso levar em conta uma série de considerações além das palavras iniciais desse subcapítulo. Antes de mais nada, destacaríamos que Xenofonte foi, em sua juventude, testemunha direta da pregação socrática, enquanto as *Memoráveis* remontam à maturidade do autor: encontramos, assim, perante um significativo lapso temporal que, provavelmente, influenciou na sua reconstrução da atividade de Sócrates. As opiniões sobre a obra de Xenofonte atravessaram fases mutáveis no decurso dos séculos. Enquanto filósofos como Hegel e Nietzsche exaltaram seu valor e destacaram a fidelidade (em sua opinião, inclusive superior à platônica) com a qual o historiador teria descrito a figura de Sócrates, outros, como Bertrand Russel, questionaram severamente a capacidade de Xenofonte reproduzir, de maneira adequada, a contribuição de Sócrates, precisamente em razão de sua falta de formação filosófica. Para observar pormenorizadamente essas questões, vide Bermudo (2015).

Porém, segundo Dorion (2006), tudo leva a crer que nem Xenofonte nem Platão conceberam o projeto de expor fielmente o pensamento de Sócrates. Os escritos socráticos desses autores resultam de um gênero literário, o logos sokratikos, que é explicitamente reconhecido por Aristóteles e que autoriza, em virtude de sua natureza, uma grande liberdade de invenção, tanto no que se refere à encenação como quanto ao conteúdo, a saber, as ideias expressas pelas diferentes personagens.

Conclusões

Evidentemente, o reconhecimento de que o Sócrates de que dispomos é um emaranhado de discursos concatenados em um processo de estabelecimento de uma persona autoral que carrega aquele nome não esvazia, já alertamos, a reflexão sobre a existência de um Sócrates histórico.

Afinal, o processo de construção de autoria é solidário com a existência daquela personagem, com cuja experiência de vida se vai entretecendo sem solução de continuidade; os textos de que dispomos vão certamente reverberando realidades intersubjetivas em que Sócrates participou, em vida e na projeção das intencionalidades infundidas em suas palavras que ganhavam objetividade no processo social de sua rememoração e reelaboração.

Vimos que o pensamento de Sócrates foi reinterpretado muitas vezes, inclusive em tempos recentes, a partir de diferentes perspectivas, até mesmo opostas. Portanto, a pergunta que, neste ponto, poderíamos fazer é a seguinte: apesar das várias possibilidades de leitura, também por causa da falta de fontes diretas, o que mais profundamente caracteriza o pensamento socrático é o que pode continuar a nos servir de inspiração, principalmente em relação ao método maiêutico.

Na crítica textual, a questão da autoria é tratada sob as perspectivas, seja das fontes, seja da tradição indireta. O tema deve ser mais comum em estudos sobre edição de textos clássicos, já que em textos medievais e modernos parece ser uma questão mais rara. No entanto, no caso socrático é algo mais complexo do que a mera tradição indireta, pois Platão provavelmente não terá escrito seu trabalho a partir de textos escritos de Sócrates, mas sim de sua memória em relação ao que este disse, uma vez que a tradição oral era a norma na Antiguidade.

Se uma mesma obra (ou temática) de Sócrates foi transmitida por mais de um comentador, haveria espaço para uma colação⁶ para se discutir o grau de diferenciação

6 Colação: comparação (*collatio codicum*) de todos os testemunhos de um texto para reconhecer todas as suas variantes. Operação necessária para a constituição do processo genético (para os testemunhos autógrafos) ou do estema (para as tradições), ou para a organização dos cadernos na bibliografia material.

que esse tipo de transmissão propicia. Portanto, é para ser fiel à nossa convicção de que a questão socrática não pode ser resolvida, mas também pela preocupação de ilustrar a diversidade das representações de Sócrates que já se encontra em seus testemunhos imediatos, que optamos por apresentar, em nome e em lugar de um inapreensível, mas talvez vislumbrável, Sócrates histórico, os diferentes retratos de Sócrates esboçados por nossas principais fontes: Aristófanes, Platão, Xenofonte.

Os gêneros não são a concretização artística de uma essência “natural” e inerente a eles, mas são sistemas abertos, sujeitos às misturas, mudanças e reformulações de acordo com as necessidades de diferentes contextos culturais e sociais. Isso significa que, se os gêneros não têm uma natureza, eles têm uma história (WHITE, 2009), que vai se construindo à medida que é atualizado e reatualizado pela própria experiência dos escritores. Deste modo, assim se constroem a multiplicidade “dos Sócrates” que encontramos na literatura aqui brevemente exposta.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio de bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 2 (processo número 308793/2019-6) concedida ao autor.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O autor como gesto. In: AGAMBEN, G. *Profanações*. Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 55-63.

ARISTÓFANES. *As nuvens*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. 2. ed. Coleção Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ARISTÓFANES. *As nuvens*. Tradução Mário da Gama Kury. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3kylwt3>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ARISTOPHANE. *Comédies: tome I, les Acharniens, les Cavaliers, les Nuées*. Ed. Victor Coulon. Tradução Hilaire van Daele. Paris: Les Belles Lettres, 2008 [1923].

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. *Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 57-64.

BARTHES, R. O discurso da história. In: BARTHES, R. *Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 163-190.

BERMUDO, J. M. *Sócrates: mestre da filosofia e da vida*. São Paulo: Salvat, 2015.

BOLZANI FILHO, R. Imagens de Sócrates. *Kl é o s*, n. 18, p. 11-31, 2014.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CANDIDO, A. *Noções de análise histórico-literária*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

CERDAS, E. *A história segundo Xenofonte: historiografia e usos do passado*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2luJ3hD>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CHARTIER, R. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. Tradução Luzmara Curcino e Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DORION, L. A. *Compreender Sócrates*. São Paulo: Vozes, 2006.

GELL, A. *Art and agency: an anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

GUMBRECHT, H. U. O autor como máscara. In: GUMBRECHT, H. U. *Modernização dos sentidos*. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 97-108.

KRAUS, R. *Sócrates: sua vida pública e privada*. Tradução Marina Guaspari. Coleção Vidas Extraordinárias. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi, 1967.

HANSEN, J. A.; MOREIRA, M. *Para que todos entendais: poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra*. Apresentação, edição, notas e glossário João Adolfo Hansen e Marcello Moreira. v. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUMPREYS, M. W. *Aristophanes' Clouds*. Boston: Ginn and Company, 1913.

MAGALHÃES-VILHENA, V. *O problema de Sócrates: o Sócrates histórico e o Sócrates de Platão*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates. Êutifron. Críton*. Introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2011.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução Maria Lacerda de Souza. (s.d.). Disponível em: <https://bit.ly/3wRwRe7>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ROSSELLINI, R. *Sócrates*. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2IEQz9c>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SPINA, S. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Ars Poética: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

STONE, I. F. *O julgamento de Sócrates*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. Apologia de Sócrates*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução Líbero Rangel de Andrade, por meio da versão francesa de Eugène Talbot. 2. ed. Coleção Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

WHITE, H. "Reflections of "genre" in the discourses of history". *New literary history*, v. 40, n. 4, p. 867-877, 2009.

WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Tradução José Laurencio de Melo. São Paulo: EDUSP, 1995.

WILSON, E. *A morte de Sócrates*. Tradução Maria de Fátima Siqueira de Madureira Marques. Revisão técnica de Flávia Schlee Eyler. Rio de Janeiro: Record, 2013.

WOLFF, F. *Sócrates*. Coleção Estudos Gerais. Tradução Manuela Torres. Lisboa: Teorema, 1987.

Os nomes de origem indígena dos municípios paulistas: uma classificação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2865>

Eduardo de Almeida Navarro¹

Resumo

Um fato que chama a atenção ao se observarem os nomes dos municípios do estado de São Paulo é a forte presença de topônimos com origem em línguas indígenas. Quase trinta e sete por cento deles são derivados do Tupi Antigo, da Língua Geral Paulista, do Guarani, do Nheengatu e de outras línguas não Tupi. Foram atribuídos por falantes dessas línguas, espontaneamente, entre os séculos XVI e XIX, ou por não falantes delas, artificialmente, no século XX. Nosso trabalho visa a analisar tais topônimos e classificá-los de acordo com as línguas de onde provieram e de acordo com a sua adequação ou inadequação linguística e/ou geográfica. Procuramos também compreender as causas da intensa nomeação artificial em línguas indígenas no século XX, um dos fenômenos socioculturais mais interessantes do Brasil no século passado.

Palavras-chave: toponímia; estado de São Paulo; línguas indígenas.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; edalnava@yahoo.com.br; <http://orcid.org/0000-0002-8001-8766>

Classification of indigenous origin names of the municipalities of São Paulo state

Abstract

A fact that draws attention when observing the names of São Paulo's municipalities is the strong presence of toponyms with origins in indigenous languages. Almost thirty-seven percent of them are derived from Ancient Tupi, from Língua Geral Paulista, Guarani, Nheengatu, and other non-Tupi languages. They were assigned by speakers of such languages, spontaneously, between the 16th and 19th centuries, or by non-speakers of such languages, artificially, in the 20th century. Our paper aims at analyzing such toponyms and classifying them according to the languages from which they originated and according to their linguistic and/or geographical adequacy or inadequacy. We also seek to understand the causes of the intense artificial naming in indigenous languages in the 20th century, one of the most interesting socio-cultural phenomena in Brazil in the last century.

Keywords: place names; state of São Paulo; indigenous languages

Introdução

O sistema toponímico paulista é constituído majoritariamente de nomes em língua portuguesa. Alguns de tais nomes remontam às primeiras décadas após o descobrimento do Brasil, em 1500. Outros são nomes muito recentes. Em seguida vêm os nomes de origem indígena, alguns também muito antigos, remontando ao século XVI ou, mesmo, à pré-história brasileira, e outros muito recentes, criados artificialmente no século XX, quando já não se falavam mais aquelas línguas de maior importância histórica e toponomástica para o estado de São Paulo, a saber, o Tupi Antigo e a Língua Geral Paulista (ou Língua Geral Meridional). Ao nos referirmos a tais nomes como sendo de *origem* indígena, estamos considerando somente os morfemas em si, sem levarmos em conta se eles foram criados por falantes nativos ou não. Pode-se dizer que o nome *arara*, enquanto um morfema, seja de origem tupi. Os topônimos, porém, podem ser criações artificiais, à medida que não tenham sido atribuídos por falantes da língua da qual se originaram. Assim, ao tratarmos de *topônimos de origem indígena*, estamos considerando somente o nome do ponto de vista de sua forma. Isso para evitarmos ambiguidade, fazendo outrem supor a existência de um nomeador indígena, o que, muitas vezes, não é o caso.

Além disso, é preciso considerar que os nomes de origem indígena de que aqui tratamos seguem os processos fonético-fonológicos da língua portuguesa. Assim, fones não existentes em português realizam-se de diferentes formas no caso dos topônimos. É o que ocorre, por exemplo, com o fone [i] do tupi antigo, que se realiza em português como

[i] ou [u]. O mesmo ocorre com o fone [β] daquela língua, que se realiza como [b] ou [v]. Com relação à consoante oclusiva glotal [ʔ], ela desaparece nos nomes portugueses de origem indígena.

Dos 645 municípios do estado de São Paulo, 238 têm nomes que, total ou parcialmente, são de origem indígena, isto é, quase 37 por cento do total.

O atual estado de São Paulo ocupa um território que, pelo Tratado de Tordesilhas, de 1494, estendia-se, em sua maior parte, por terras que caberiam à Espanha. Em território que caberia a Portugal, São Paulo estendia-se pelas capitanias de São Vicente, Santo Amaro e São Tomé, conforme a divisão delas feita por El-Rey D. João III na década de 30 do século XVI.

A presença europeia no que é o atual estado de São Paulo remonta aos primeiros anos dos Quinhentos. Habitavam o litoral de São Vicente índios que falavam o Tupi Antigo. Índios falantes dessa língua adentravam também o interior, pelo Vale do Tietê, por centenas de quilômetros. Havia, ademais, nas capitanias mencionadas, outros índios que lhes eram aparentados linguisticamente, como os tamoios (tupinambás) e os tupiniquins, além de índios não tupis, falantes de línguas do tronco Macro-Jê.

Os europeus tiveram, desde cedo, de aprender a língua da costa. Com efeito, a população de índios era imensamente superior à população europeia. Assim, muitas vezes, os nomes indígenas dos lugares foram usados pelos europeus e muitos deles mantiveram-se até os dias de hoje. É caso de topônimos como *Anhangabaú*, *Itanhaém*, *Peruíbe*, *Paranapiacaba* etc.

Desde as primeiras décadas do século XVI, desenvolveu-se na capitania de São Vicente um próspero tráfico de escravos índios. Organizavam-se incursões ao interior com tal objetivo. A Língua Brasília, nome colonial para o Tupi Antigo, avançava rumo ao interior no século XVII. Formava-se lentamente a Língua Geral Meridional ou Paulista, à medida que as bandeiras dos vicentinos tomavam contato com os guaranis das atuais terras de Mato Grosso do Sul e com índios falantes de línguas do tronco Macro-Jê. A Língua Geral Paulista foi, assim, supra-étnica, isto é, falada não somente por índios Tupis, mas também por europeus, escravos africanos e índios de outras línguas e etnias. Ela teve influências também do Guaraní, dados os contatos que os paulistas mantiveram com seus falantes no Paraguai e em outras regiões que atualmente fazem parte do Brasil, como o oeste do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul.

Os vicentinos, nos três primeiros séculos do Brasil colonial, avançaram rumo ao interior em várias direções. Foram eles os que descobriram as Minas Gerais, os primeiros civilizados que chegaram às terras de Goiás, de Mato Grosso (hoje dividido em dois estados), os

primeiros a devassarem as terras do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul. Foi-se constituindo o que Alfredo Ellis Jr. (1951), historiador paulista da primeira metade do século XX, chamou de *Paulistânia*, isto é, o vasto interior colonizado e influenciado cultural e socialmente pelos paulistas.

O Tupi Antigo desapareceu no final do século XVII e, na vasta Paulistânia, a Língua Geral Paulista passou a tomar-lhe o lugar em meados dos Seiscentos, tendo sido usada até o final do século XIX, desaparecendo naquela época com a grande onda migratória europeia para a província de São Paulo. Ela deixou poucos documentos escritos, mas muitos topônimos com origem nessa língua são perfeitamente reconhecíveis: *Butantã*, *Bussocaba*, *Botucatu*, *Votorantim*, *Botujuru* etc.

O século XVIII assistiu ao surgimento de uma nova formulação teórica acerca da sociedade humana: o Iluminismo. Um de seus maiores representantes, Jean Jacques Rousseau, nobilitou o índio ao criar o *mito do bom selvagem*. Conforme nos mostrou Melo Franco (1991), os textos dos cronistas e dos viajantes quinhentistas e seiscentistas forneceram as informações etnológicas de que Rousseau se serviu para formular aquela representação do homem americano. As mazelas da civilização são questionadas com base num passado idealizado, livre da opressão e da desigualdade. Tais ideias conduziram a formulações teóricas libertárias que levariam às revoluções burguesas e serviram de referência para as ideias de democracia, de igualdade dos homens perante a lei, de direitos fundamentais do ser humano, ou seja, o que define em linhas gerais o projeto da Idade Contemporânea.

No plano estético e intelectual, o Romantismo foi a consequência de tais concepções do homem e do mundo no século XIX. As tradições históricas e nacionais deveriam suplantar os modelos provindos da Antiguidade Clássica. Os pastores da Arcádia dariam lugar a outros paradigmas humanos, relacionados ao passado das diferentes nações. No Brasil, um deles foi o índio, não o que vivia ainda no interior e nos sertões do país, mas o que os havia habitado em outros séculos. Surge, assim, um índio mitificado, que forneceria representações à cultura brasileira dos Oitocentos, inclusive à sua literatura e à sua onomástica. O nacionalismo brasileiro gesta-se a partir de tais fundamentos ideológicos. Neles também se basearão as formas de nacionalismo político surgidas no século XX, como o Integralismo de Plínio Salgado.

O mito do Tupi, como já foi chamado tal fenômeno no Brasil, bem analisado na obra de Schwamborn (1998), teve, assim, muita vitalidade e contribuiu para nobilitar um tipo humano ancestral do país.

Em 1901, ao publicar a obra *O Tupi na Geografia Nacional*, o engenheiro baiano Teodoro Sampaio, que participou de importantes obras de saneamento da capital paulista no início do século XX, iniciava a Tupinologia no Brasil, um ramo de estudos das línguas indígenas

brasileiras que encontraria boa fortuna nas décadas seguintes. Sua obra influenciou os literatos e artistas que inauguraram o Modernismo no Brasil, com a Semana de Arte Moderna de 1922 e foi muito usada para a criação de topônimos naquela década.

Em 1928, Oswald de Andrade, parafraseando Shakespeare, apresentava em seu *Manifesto Antropofágico* a ideia de que o dilema do Brasil seria *Tupi or not Tupi*. O indianismo modernista traria novos contornos ao indianismo árcade e ao romântico, dos séculos anteriores.

Em 1935, um ano após a fundação da Universidade de São Paulo, foi criada em sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a cadeira de Língua Tupi, tendo à frente dela o professor Plínio Ayrosa. Naquela época ainda não havia clareza das diferenças entre o Tupi Antigo, as línguas gerais dele provenientes e o Guarani. Com efeito, não se conhecia bem qual fosse o léxico do Tupi Antigo, uma vez que não se publicara ainda um dicionário dele. Muitos creram na existência do *Tupi-Guarani*, que é, na verdade, uma família linguística e não uma língua específica.

O Brasil vivia na década de trinta do século XX um momento histórico de forte nacionalismo político, reflexo da ascensão do nazifascismo na Europa. Contudo, a derrota do eixo na Segunda Guerra Mundial criava um ambiente político desfavorável à ditadura de Vargas, o que levaria à sua deposição em 1945. Com sua recondução ao poder por meio do voto popular, em 1950, novo alento tomou seu ideário nacionalista. Com efeito, poucos dias após seu suicídio, o recém-empossado presidente Café Filho, em 3 de setembro de 1954, sancionava a Lei nº 2311, que instituiu em todas as faculdades de Filosofia e Letras do país a cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi. Eram os últimos ecos de um projeto nacionalista que já não encontrava ambiente propício no mundo do Pós-Guerra.

Metodologia

Utilizamos, para a presente pesquisa, dados obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traz informações históricas sobre todos os municípios brasileiros, incluindo-se aí os 645 municípios paulistas. Classificamos os nomes de origem indígena de tais municípios sob dois aspectos:

- a) Quanto às línguas das quais se originaram;
- b) Quanto à sua adequação geográfica e linguística, quando se tratar de nomes criados artificialmente no século XX e atribuídos por não falantes de línguas indígenas.

Quanto às línguas das quais se originaram os topônimos, classificamo-los em *nomes com origem no Tupi Antigo ou na Língua Geral Paulista, no Guarani, no Nheengatu, em línguas do*

tronco Macro-Jê, em Quíchua ou em nomes híbridos, isto é, criados com palavras de mais de uma língua. Para isso, utilizamos os vocabulários de Barbosa (1971) e Viégas (1971), os dicionários de Carvalho (1987) e Navarro (2013) para o Tupi Antigo, o de Stradelli (1929) para o Nheengatu e os de Montoya (1639) e Guasch (1948) para o Guarani. Finalmente, utilizamos a obra de Cardoso (1961) para línguas não Tupi (as do Tronco Macro-Jê e as da América Andina). Para a análise dos nomes híbridos, foram utilizadas todas as obras acima citadas.

As classes de topônimos analisados basearam-se fundamentalmente no significante, isto é, no nome em si. Assim, por exemplo, no caso de *Arandu*, o significante, o termo em si, permite classificá-lo como Guarani. A existência do fenômeno da queda da sílaba pós-tônica, a diferenciar palavras do Tupi Antigo e do Guarani, permite-nos facilmente reconhecer as desta última origem. É o que sucede, por exemplo, com os nomes *Cajati*, *Itaberá*, *Itaju*, *Ipiguá*, *Guapiaçu*, *Piraju* e *Tuiuti*. Se tivessem origem no Tupi Antigo, escrever-se-iam *Cajatiba*, *Itaberaba*, *Itajuba*, *Ipiguara*, *Guapiruçu*, *Pirajuba* e *Tuiutiba*. O mesmo se diga de *Votorantim*, que tipifica uma classe de nomes que incluem os étimos *butura*, *votura*, *botura*, da Língua Geral Paulista (como *Botucatu*, *Votuporanga* etc.), o que permite classificá-lo imediatamente como originário desta língua geral.

Deste modo, foi considerado o nome enquanto uma palavra e não o ato de sua atribuição a algum lugar, o que produziria problemas de difícil resolução. Com efeito, o nome em si pode ser *espontâneo* (como é o caso do nome do Rio Tietê, criado em tempos imemoriais, podendo remontar, inclusive, aos tempos pré-cabralinos, isto é, à pré-história do Brasil), mas a atribuição dele a algum lugar pode ser *artificial* (como a nomeação do município paulista de Tietê, em época conhecida, isto é, o ano de 1867). O nome Tietê, por provir do hidrotopônimo *Rio Tietê*, que percorre todo o estado de São Paulo, poderia ter sido atribuído a centenas de diferentes adensamentos humanos situados às suas margens. O fato de ter sido atribuído a uma vila em especial, já no século XIX, implica artificialidade.

Assim, o nome escolhido para a nomeação de um município pode provir de palavras ou de composições historicamente registradas, figurando em textos coloniais ou fazendo parte do léxico de línguas indígenas ou de línguas gerais. Pode ter sido atribuído por falantes de tais línguas ou pode, também, ter sido criado artificialmente, numa época em que a língua na qual o nome em questão foi gerado não era mais falada. O nome indígena pode, enfim, ter sido atribuído por não falantes de línguas indígenas, sendo aquele, no entanto, muito antigo e criado quando tais línguas eram efetivamente usadas.

Em todo o mundo, a toponímia artificial incide notadamente sobre os adensamentos humanos: cidades, distritos, vilas etc. Já os nomes dos elementos físico-naturais do espaço, tais como, rios, riachos, morros, serras etc., eles são muito resistentes a mudanças e a nomeações artificiais e quase sempre provêm de nomeações espontâneas no passado, mas que podem ocorrer novamente séculos depois, desta vez de modo artificial.

Não criamos aqui classes separadas para os nomes com origem no Tupi Antigo e na Língua Geral Paulista. Isso porque, muitas vezes, é impossível saber se aqueles nomes não surgiram muito antes da época em que foram registrados pelos colonizadores. Assim, um nome anotado no século XVIII, em que a Língua Geral Paulista foi amplamente falada, pode remontar aos séculos anteriores e isso geraria conclusões equivocadas sobre a língua em que o nome foi formado. Com efeito, como os nomes que se referem aos aspectos físicos do espaço geográfico tendem a manter-se durante séculos, seria difícil, em certos casos, saber se tiveram origem no Tupi Antigo (falado até o final do século XVII) ou se a tiveram na Língua Geral Paulista, falada de meados dos seiscentos até meados do século XIX.

No caso de nomes mistos, tomamos para análise somente o nome de origem indígena. Tal é o caso do nome *Embu das Artes*, em que, ao nome registrado em textos quinhentistas, *Embu*, foi acrescentada, por ato oficial, em 2011, a expressão *das Artes*.

Há casos em que as informações históricas fornecidas pelo IBGE são imprecisas acerca do significado que o criador do topônimo queria que ele tivesse. Por exemplo, sobre o nome do município de *Jarinu* há a informação de que ele significaria *Campo Largo*. No entanto, o brasão daquele município exibe no seu centro uma palmeira. Assim, é provável que a intenção do nomeador tenha sido criar um topônimo com o significado de *campo das palmeiras jarás*.

Quanto à adequação dos topônimos artificiais, classificamo-los em duas categorias principais:

Topônimos adequados – São aqueles formados corretamente e atribuídos a lugares onde as línguas das quais se originaram foram efetivamente faladas. Ou, ainda, são nomes de origem Tupi já incorporados ao léxico do português. Se compostos, obedecem às regras de composição das línguas das quais se originaram.

Topônimos inadequados:

Do ponto de vista geográfico: formados corretamente do ponto de vista gramatical, mas atribuídos a lugares onde a língua da qual se originaram nunca foi falada. Um nome geograficamente inadequado pode ser também aquele que remete a fatos naturais que não são próprios do lugar que ele nomeia.

Do ponto de vista linguístico: formados incorretamente, sem respeito às regras de composição das línguas das quais se originaram ou com errada ortografia, semântica etc. Contudo, tais topônimos nomeiam lugares em que as línguas usadas em sua criação foram faladas no passado. Às vezes, quando a intenção do nomeador não for

bem conhecida, isto é, quando não se souber que sentido quis dar ao nome que criou, levaremos em conta a mera forma deste. Se puder ser considerado um nome com origem indígena, não o trataremos como linguisticamente inadequado.

Após a pesquisa da história dos municípios paulistas e da origem indígena de seus nomes, elaboramos o Quadro I, em que os topônimos aparecem classificados segundo os critérios anteriormente apresentados. Ao lado de todos os topônimos aparecem os anos em que eles foram atribuídos a algum adensamento humano. Quanto aos topônimos linguisticamente inadequados e inconsistentes, eles estão acompanhados por três asteriscos (***)

Quadro 1. Classificação dos nomes de origem indígena atribuídos aos municípios paulistas (O ano de criação do distrito, do patrimônio, da freguesia, da vila ou do município que leva o nome em questão aparece entre parênteses.)

Nomes com origem no Tupi Antigo ou na Língua Geral Paulista	
Aguai (1944)	Birigui (1914)
Alambari (1861)	Biritiba Mirim (1924)
Angatuba (1908) ***	Boituva (1906)
Anhembi (1906)	(Bom Sucesso de) Itararé (1995)
Anhumas (1928)	Borá (1934)
Apiá (1771)	Boraceia (1938)
Araçariguama (1701)	Borborema (1909)
Araçatuba (1917)	Borebi (1898)
Araçoiaba (da Serra) (1821)	Botucatu (1843)
Arapeí (1944)***	Braúna (1928)
Araraquara (1817)	Buri (1907)
Araras (1869)	Buritama (1927) ***
Ariranha (1907)	Cabreúva (1830)
Arujá (1852)	Caçapava (1855)
Atibaia (1747)	Caiabu (1944) ***
Avaí (1919)	Cajobi (1913) ***
Avanhandava (1925)	Cajuru (1846)
Avaré (1891)	Canitar (1944)
Bariri (1890)	Capão (Bonito) (1843)
Barueri (1918)	Capivari (1826)
Bauru (1896)	Caraguatatuba (1847)
Bertioga (1944)	Carapicuíba (1928)
	Catanduva (1910)
	Catiguá (1938)
	Corumbataí (1919)

Cotia (1723)	Itapirapuã (Paulista) (1944)
Embaúba (1944)	Itaporanga (1899)
Embu (das Artes) (1880)	Itapuí (1938)
Embu-Guaçu (1944)	Itapura (1858)
Guaíçara (1922)	Itaquaquecetuba (1838)
Guaimbê (1934)	Itararé (1885)
Guapiara (1902)	Itariri (1914)
Guará (1914)	Itatiba (1877)
Guaraçaí (1938)	Itatinga (1891)
Guaraci (1921)	Itirapina (1900) ***
Guarantã (1921)	Itirapuã (1900)
Guararapes (1934)	Itobi (1898) ***
Guararema (1898)	Itu (1653)
Guaratinguetá (1630)	Itupeva (1951)
Guareí (1871)	Ituverava (1899)
Guariba (1904)	Jaborandi (1924)
Guarujá (1832)	Jacareí (1653)
Guataparã (1938)	Jaci (1925)
Iacanga (1909) ***	Jacupiranga (1870)
Ibaté (1900)	Jaguariúna (1944) ***
Ibirá (1906)	Jandira (1948)
Ibirarema (1944)	Jarinu (1911)
Ibitinga (1885)	Jaú (1859)
Ibiúna (1944)	Jeriquara (1926) ***
Igaraçu do Tietê (1903)	Jumirim (1944)
Igarapava (1907)	Jundiá (1651)
Igaratá (1906)	Juquiá (1853)
Iguape (1635)	Juquitiba (1907)
Indaiatuba (1830)	Macatuba (1925)
Inúbia Paulista (1959)	Macaubal (1944)
Ipaussu (1915)	Manduri (1907)
Iperó (1950)	Marabá (Paulista) (1953)
Ipeúna (1944)	Maracaí (1919)
Iporanga (1830)	Marapoama (1936)
Ipuã (1944) ***	Mauá (1934)
Irapuã (1930)	(Mineiros do) Tietê (1944)
Itaí (1920)	(Mirante do) Paranapanema (1953)
Itajobi (1906)	Mococa (1911) ***
Itanhaém (1549)	Mogi (das Cruzes) (1611)
Itaoca (1908)	Mogi Guaçu (1740)
Itapecerica (da Serra) (1841)	Mogi Mirim (1751)
Itapetininga (1770)	Mombuca (1934)
Itapeva (1766)	Mongaguá (1948)
Itapevi (1920)	Morungaba (1919) ***
Itapira (1890) ***	Motuca (1925)

<p>Nhandeara (1935) *** Nipoã (1923) *** Nova Guataporanga (1953) Nuporanga (1896) Ocaçu (1944) *** Orindiúva (1935) Pacaembu (1948) Paraguaçu (Paulista) (1923) Paraibuna (1812) Paranapanema (1859) Paranapuã (1949) Parapuã (1944) Pariquera-Açu (1935) Peruíbe (1959) Piacatu (1944) Pindamonhangaba (1690) Piquerobi (1928) Piracaia (1836) Piracicaba (1877) Pirajuí (1907) Pirangi (1913) *** Pirapora (do Bom Jesus) (1892) Pirassununga (1842) Piratininga (1906) Porangaba (1919) Potim (1981) Potirendaba (1919) *** (Salto de) Pirapora (1911) Santana de) Parnaíba (1625) (Santópolis do) Aguapeí (1953) (São Bento do) Sapucaí (1858) (São Luiz do) Paraitinga (1773) Sarapuí (1844) Sorocaba (1654) Sumaré (1945) Tabapuã (1907) Tabatinga (1911) Taciba (1944) Taguai (1945) Taiacu (1903) Taiúva (1908) Tambaú (1892) Tanabi (1906) Tapiraí (1944) Tapiratiba (1906)</p>	<p>Taquaritinga (1907) Taquarituba (1944) Taquarivaí (1959) Tarumã (1927) Tatuí (1822) Taubaté (1645) Tejupá (1944) Tietê (1867) Timburi (1916) Tupã (1934) Tupi (Paulista) (1953) Turiúba (1944) Ubarana (1925) Ubatuba (1557) Ubirajara (1944) Uru (1934) Urupês (1944) Votorantim (1911) (cachoeira) Votuporanga (1944) Sarutaiá (1906)</p> <p>Nomes com origem no Guarani</p> <p>Arandu (1944) Caiuá (1922) Cajati (1944) Echaporã (1944) Guapiaçu (1944) Guarani (d'Oeste) (1959) Iepê (1927) Ipigua (1927) Itaberá (1905) Itaju (1928) Piraju (1906) Poá (1919) Pongaí (1927)*** Tuiuti (1902)</p> <p>Nomes com origem no Nheengatu</p> <p>laras (1944) *** Icém (1914) *** Irapuru (1948) *** Miracatu (1944) *** Murutinga do Sul (1953) *** Pindorama (1917) *** (São João de) Iracema (1948)***</p>
---	---

Nomes com origem em línguas do tronco**Macro-Jê**

Chavantes (1917)
Guarulhos (1600)
Iacri (1938)
Tremembé (1866)

Nome com origem no Quíchnua

Guaíra (1908) ***

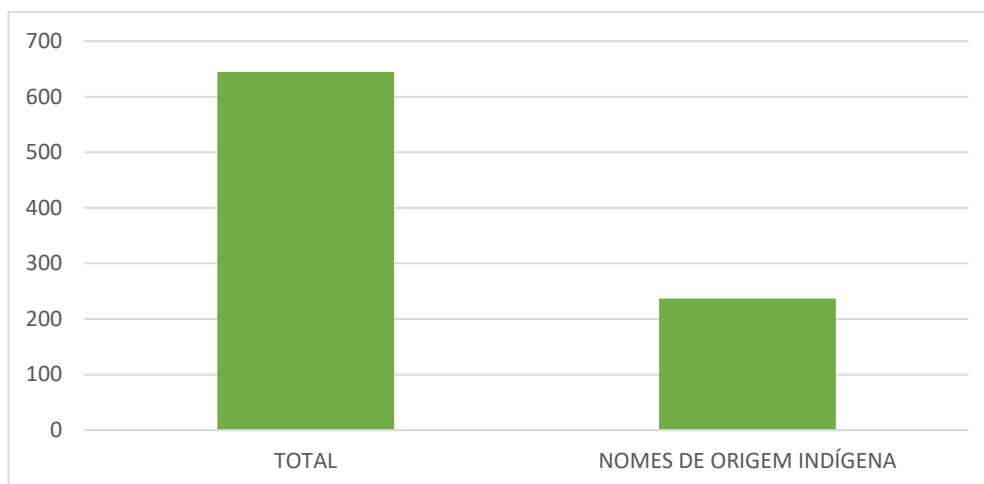
Nomes híbridos

Buritizal (1944)
Indiaporã (1948)
Iracemápolis 1923)
Itápolis (1906)
Jaboticabal (1857)
Mairiporã (1948)***
Narandiba (1944)***
Pirapozinho (1936)
Pitangueiras (1881)
Taquaral (1919)

Análise dos topônimos classificados no Quadro 1

- Dos 238 nomes de municípios paulistas com origem em línguas indígenas, 30 foram considerados inadequados linguisticamente e/ou geograficamente.

Gráfico 1. Número de municípios com nomes de origem indígena em relação ao total



Fonte: Elaboração própria

A nomeação em línguas indígenas de adensamentos humanos (freguesias, vilas, distritos, municípios etc.) feita por iniciativa oficial ocorreu no Brasil principalmente no século XX. Grande número deles, porém, são hidrotopônimos, orotopônimos, zootopônimos ou fitotopônimos e são muito mais antigos que os povoamentos aos quais foram atribuídos, remontando sua origem aos tempos coloniais. Os topônimos artificiais foram quase todos criados na primeira metade do século XX. Após a década de 50, em que foram criados 12 topônimos, houve apenas mais uma criação de nome de município de origem indígena no estado de São Paulo, o de Bom Sucesso de Itararé, em 1995.

- O ano de 1944 destaca-se por ser de grande produtividade toponímica, sendo que 35 topônimos surgiram então (cerca de 15% do total). Isso foi consequência do decreto-lei n. 5.901 do presidente Getúlio Vargas, de 21 de outubro de 1943, que estabelecia normas para a “*eliminação no país, da repetição de topônimos de cidades e vilas*”. O artigo 7º, III desse decreto-lei rezava o seguinte:

Como novos topônimos deverão ser evitadas designações de datas, vocábulos estrangeiros, nomes de pessoas vivas, expressões compostas de mais de duas palavras, sendo, no entanto, recomendável a adoção de nomes indígenas ou outros com propriedade local.

- Dos 238 topônimos de origem indígena, 202 tiveram origem no Tupi Antigo ou na Língua Geral Paulista, 14 no Guarani, 7 no Nheengatu, 4 em línguas do tronco Macro-Jê, 1 em Quíchua e 10 híbridos.

- Há diversos nomes tomados da obra *O Tupi na Geografia Nacional*, de Teodoro Sampaio, que, com muitas etimologias equivocadas, contribuiu para a criação de topônimos inadequados. As informações históricas fornecidas pelo IBGE, providas de fontes locais, citam frequentemente aquele autor.

Os topônimos inadequados

Dos 238 topônimos de origem indígena, 22 foram aqui considerados inadequados do ponto de vista linguístico, ferindo regras de composição, de derivação ou tendo sido formados com lexemas inexistentes nas línguas indígenas em que seus idealizadores pretendiam que tivessem origem. Tais topônimos são os seguintes:

Angatuba (1908) – A criação desse topônimo foi uma tentativa de traduzir parcialmente o nome da Freguesia do Espírito Santo da Boa Vista, existente desde 1872. Talvez seu criador quisesse traduzir algo como *Lugar do Espírito (Santo)*. O nome em questão, porém, poderia significar, em Língua Geral Paulista, *Ocorrência do Espírito, Ajuntamento de Espíritos*. Se a intenção do nomeador foi criar um nome em Tupi Antigo, foi desrespeitada uma regra de composição nesta língua e o nome deveria ter sido *Anduba* e não *Angatuba*.

Arapeí (1944) – Tal nome figura na obra de Theodoro Sampaio já mencionada: “*Arapehy s.c. Arabé-y, o rio das baratinhas, dos lambaris*” (p. 198). Com efeito, conforme as informações históricas que o IBGE fornece sobre tal município, foi criado em 1891 um distrito com o nome de Alambari, subordinado ao município de Bananal. Tal distrito foi extinto em 1892 e seu território foi anexado ao município de Bananal. Em 1944, é novamente criado o distrito, então com a denominação de Arapeí, também subordinado àquele município mencionado.

Como se vê, novamente a obra de Sampaio contribuiu para a criação de topônimo inadequado. Nenhum dicionário consigna *arabé* como sendo "*lambari*". Sucede que, por força do mencionado decreto-lei de 1943 que determinava que não poderia haver nomes iguais de municípios brasileiros e já existindo os municípios de Alambari, em São Paulo, e Lambari, em Minas Gerais, optou-se por *Arapeí*, que absolutamente não significa o que os criadores do referido topônimo queriam designar.

Buritama (1927) – A forma correta seria, em Tupi Antigo, *Buriretama*. O segundo elemento da composição está indevidamente reduzido.

Caiabu (1944) – Tal nome teve por fonte, certamente, a obra de Sampaio, que, na p. 212, escreve o seguinte: "*CAIABÚ corr. CAÁ-YBÚ, a fonte ou olho d'água da mata*". Ora, tal etimologia, em Guarani, é correta, mas nada indica que fosse essa a intenção do nomeador ao criar o nome *Caiabu*.

Cajobi (1913) – O IBGE informa que tal nome seria a tradução do antigo nome do distrito de paz de Monte Verde, o que é incorreto. É possível que a etimologia dada pelo IBGE esteja equivocada e que a intenção do nomeador tenha sido outra. Com efeito, tal nome poderia provir de *cajubi*, *cajubim* da língua geral meridional, designações comuns de certas aves galiformes, cracídeas.

Iacanga (1909) – Pretendeu-se, aqui, traduzir com tal nome "*cabeceira de rio*". Não há nenhum fundamento para isso, pois o termo *akanga*, do Tupi Antigo, não inclui tal sentido. Segundo o IBGE, Theodoro Sampaio teria dado a tal nome a etimologia de "*nascente d'água*", o que não tem fundamento.

Ipuã (1944) – A criação de tal nome foi uma tentativa de se traduzir o topônimo *Olhos d'Água*, distrito do município de São Joaquim. Ocorre que *olhos d'água*, em Tupi Antigo, traduz-se por *'Ytororoma*.

Itapira (1890) – O nome mais adequado seria, aqui, *Itabira*, para traduzir parte de seu antigo nome: *Penha* (do Rio do Peixe).

Itirapina (1900) – A forma adequada seria *Ibitirapina*. O primeiro elemento da composição está indevidamente reduzido.

Itobi (1898) – A criação de tal nome foi uma tentativa de se traduzir o topônimo *Rio Verde*, nome antigo de um distrito de Casa Branca, SP. Contudo, a forma correta seria *lobi* (para ter origem no Tupi Antigo: *'y-oby*).

Jaguariúna (1944) – A intenção do nomeador foi traduzir para o Tupi Antigo “*rio da onça preta*”. O nome, contudo, significa “*rio preto da onça*”. Isso porque o adjetivo *un* foi posposto ao segundo termo da composição (y > i).

Jeriquara (1926) – Se, de fato, a intenção do nomeador foi traduzir “*refúgio das tartarugas*”, em Tupi Antigo (etimologia que o IBGE apresenta para o referido nome), temos, aqui, uma composição incorreta. A forma mais adequada seria *Jeriquaquara* ou, ainda melhor, *Juruquaquara* (de *îurukûá* – “*tartaruga marítima*” + *kûara*, “*buraco*”, “*refúgio*”). O primeiro elemento da composição está indevidamente reduzido. Sucede, ademais, que o município em questão situa-se no interior e não no litoral, onde vivem as tartarugas marítimas chamadas *îurukûá*, em tupi antigo (Marcgrave, 241). É possível que a etimologia apresentada pelo IBGE esteja equivocada e que o nome do município provenha de *îurikûara*, nome de erva que cresce na floresta, que era usada para curar úlceras venéreas malignas (Piso, 196).

Mairiporã (1948) – O nome é híbrido e tal hibridismo teve como causa o desconhecimento das diferenças entre o Nheengatu e o Guarani por parte de seu criador: *mairi*, em Nheengatu é *cidade* e *porã* é palavra Guarani, significando *bonito(a)*.

Mococa (1911) – Tal nome foi criado no século XX e, talvez, sob influência da obra de Theodoro Sampaio (1987, p. 284), que apresenta a seguinte etimologia para ele: “*Mococa* corr. *Mô-coga*, *fazer roça*; *o roçado*; *a plantação*”.

Tal etimologia se Sampaio é completamente equivocada e tal nome somente pode significar “*casa de mocós*” (do Tupi Antigo *mokó-oka*, “*refúgio de mocós*”, roedor caviídeo (*Kerodon rupestris*), encontrado desde o PI até MG. Assim, dependendo do sentido pretendido para tal nome, ele será linguisticamente inadequado ou não.

Morungaba (1919) – Tal nome foi tomado da obra de Teodoro Sampaio citada anteriormente. Segundo esse autor, aquele nome significaria *baliza* (o que não tem fundamento), podendo proceder também de “*morangaba* [...], *que exprime beleza, formosura*” (SAMPAIO, 1987, p. 286). O IBGE, contudo, informa que o nome significa “*colmeia*” ou “*lugar onde moram as abelhas*”, o que é um absurdo.

Narandiba (1944) – Tentou-se criar, aqui, um nome que traduzisse *laranja*. O nome é híbrido e tal hibridismo teve como causa o desconhecimento das diferenças entre o Tupi Antigo e o Guarani por parte de seu criador. *Ndiba* é forma nasalizada de *tyba*, termo do Tupi Antigo que significa *ocorrência, ajuntamento*. No entanto, o termo *narã* não é Tupi, mas Guarani.

Nhandeara (1935) – A forma adequada seria *Nhandeiará*, para traduzir *Nosso Senhor*. O termo está indevidamente reduzido.

Nipoã (1923) – Segundo o IBGE, a criação de tal nome foi uma tentativa de se traduzir *campo redondo*. Se essa tiver sido a intenção do nomeador, o topônimo deveria ser, então, *Nhuapuá*.

Ocaçu (1944) – Aqui houve desrespeito a uma regra de composição do Tupi Antigo, pois nunca se usa o sufixo nominalizador *-a* na fronteira de palavras. A forma adequada seria, assim, *Ocuçu*.

Pirangi (1913) – Aqui houve desrespeito a uma regra de composição do Tupi Antigo, pois se antepôs o adjetivo qualificativo ao substantivo. A forma correta seria *Ipiranga*, para traduzir *rio vermelho*.

Pongaí (1927) – A criação de tal nome foi uma tentativa de se traduzir o topônimo *Saltinho*, patrimônio surgido em 1913. No livro de Teodoro Sampaio (1987, p. 306), aparece o verbete iniciado pelo lema *ponga*, que ele traduziu por "*baque, a queda com ruído, o que se lança abaixo*". Certamente foi daí que se tomou a palavra que originou aquele nome sem sentido. *Ponga*, em Tupi Antigo, é *batida, percussão*, donde *gûyrá-ponga*, "*pássaro que bate*", isto é, cujo canto parece os sons metálicos do bater de ferro em bigorna (Marcgrave, 201). *Saltinho* seria bem traduzido por *Ituí*, *Ituim* ou *Itumirim* (considerando-se a fonologia portuguesa). *Pongaí* significa, na verdade, *batidinha*.

Potirendaba (1919) – A forma adequada seria *Ibotirendaba* (*lugar em que se assentam as flores das plantas*). O primeiro elemento da composição, *potyra*, efetivamente significa, em Tupi Antigo, *flor*, mas é necessariamente possuível, e, assim, deveria ter sido escrito com um determinante (*ybotyra > ibotira: flores das plantas*).

- Consideramos como *geograficamente inadequados* todos os topônimos artificiais com origem no Nheengatu e o nome *Guaíra*, de origem Quíchua. Com efeito, o Nheengatu é uma língua geral da Amazônia e não foi coerente nomearem-se municípios no estado de São Paulo com topônimos daquela origem. A única língua geral falada no estado de São Paulo foi o Tupi Austral. O Nheengatu é a Língua Geral Amazônica, também chamada Tupi Moderno (RODRIGUES, 1986, p. 39).

Com relação ao nome dos municípios de *São João de Iracema* e *Iracemápolis*, deve-se dizer que são provenientes da literatura romântica do século XIX, que teve grande importância na produção onomástica do Brasil. Os escritores românticos como José de Alencar (autor da obra *Iracema*) e Gonçalves Dias (autor de *Últimos Cantos*) foram influenciados tanto pelas gramáticas de Tupi Antigo (notadamente a do Padre Luís Figueira, publicada

em 1621), quanto pelo Nheengatu da Amazônia. No caso do nome *Iracema*, ele está registrado nos *Vocabulários* de Stradelli (1929), do Nheengatu:

Iracema – enxame de abelhas (p. 475)

Assim, por essa razão supramencionada, consideramos tal nome como sendo de origem Nheengatu, uma vez que, em Tupi Antigo ou na Língua Geral Paulista, tal nome seria *eisema*, *saída de mel* ou, ainda, *saída de abelhas*. Com efeito, a etimologia apresentada para tal nome por José de Alencar em seu romance, isto é, *lábios de mel*, não tem fundamento.

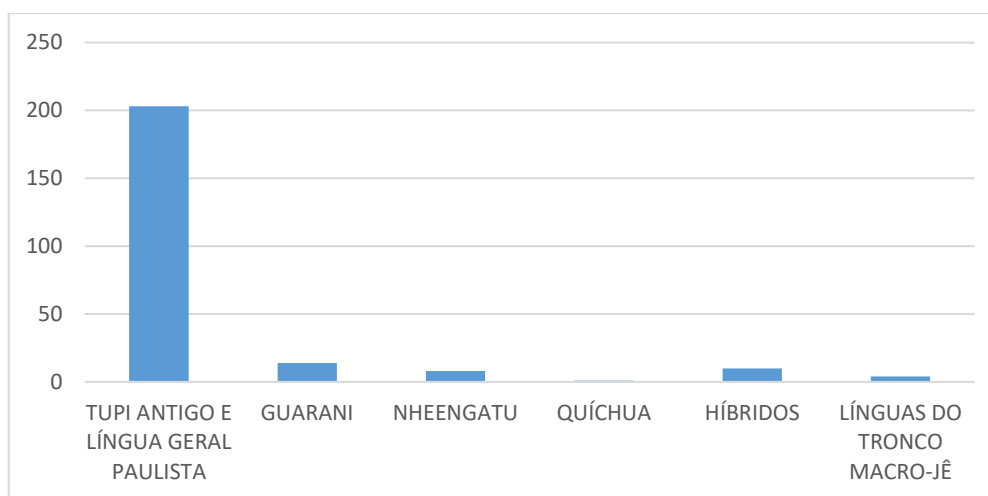
Com relação ao nome *Guaira*, que consideramos proveniente do Quíchua, língua que nunca foi falada em parte alguma do que hoje é o estado de São Paulo, alguns pretendem ser tal nome de origem Guarani. No entanto, há fortes evidências em contrário a tal hipótese. Cardoso (1961, p. 236) lembra, em abono da hipótese da origem quíchua do referido nome, que o principal porto da Venezuela chama-se *La Guaira*. Rojas (*apud* CARDOSO, 1961, p. 234, tradução nossa²) célebre americanista venezuelano, também atribuiu a tal topônimo origem quíchua (de *huayra*, equivalente a “vento”, “brisa”):

E na topografia atual do Paraná, no estado brasileiro desse nome, figura o vocábulo *Guaira* como nome de um salto e de uma ilha. Tudo isso nos prova que o vocábulo quíchua *huayra* foi aceito desde tempos remotos pela nação Guarani, que o substituiu por *Guaira*. (tradução nossa).

Por outro lado, não vemos inadequação na nomeação de municípios com palavras de origem Guarani em algumas partes do oeste e noroeste paulista, uma vez que houve ali efetiva influência dessa língua no passado. Sucedeu, contudo, que, como já dissemos anteriormente, havia confusão, até mesmo nos meios universitários, sobre as diferenças entre o Tupi e o Guarani e a criação de certos topônimos pode ter sido fruto de tal equívoco. É difícil, contudo, especificar tais nomes e também os que são geograficamente inadequados em Tupi Antigo e em Língua Geral por não se terem informações precisas da geografia linguística de todo o território paulista.

2 No original: “Y en la topografía actual del Paraná, en la provincia brasilera de este nombre, figura el vocablo Guayra como nombre de un salto y de una isla. Todo esto nos prueba que el vocablo quéchua *huayra* fué aceptado desde remotos tiempos por la nación Guarani, que lo sustituyó con el de Guaira”. (Aristides Rojas, *Estudios históricos*, 66)

Gráfico 3. Língua indígena de origem dos nomes dos municípios paulistas



Fonte: Elaboração própria

Conclusões

São Paulo, por conta de sua história e de seu passado, ostenta grande porcentagem de topônimos espontâneos com origem no Tupi Antigo e na Língua Geral Paulista, nomes com centenas de anos de existência, criados por falantes daquelas línguas, quer índios, quer mamelucos, quer colonos luso-brasileiros.

Na nomeação de origem indígena de seus municípios, a de natureza artificial é maciçamente dominante. Isso não significa, como já mostramos anteriormente, que os nomes atribuídos aos lugares também sejam artificiais na mesma medida em que o é seu processo de nomeação. Com efeito, 2 de tais nomes foram oficializados no século XVI, 11 no século XVII, 9 no século XVIII, 50 no século XIX e 166 no século XX, quando não mais se falava o Tupi Antigo e a Língua Geral Paulista no estado de São Paulo. Sem dúvida alguma, tal fato explica-se pelo momento histórico em que grande parte do oeste paulista foi colonizado e incorporado à economia e à vida sócio-política da província (e depois estado) de São Paulo. Justamente por esse fato é que ocorreu nomeação artificial intensa na República Velha. A frente pioneira avançava e, ao mesmo tempo, o nacionalismo político fortalecia-se.

Assim, no prefácio da terceira edição de seu livro já mencionado, Teodoro Sampaio (1928, p.41) escreveu:

A predileção dos brasileiros pelos nomes indígenas na denominação dos lugares é hoje tão acentuada que a toponímia primitiva vai aos poucos se restaurando e às localidades novas dão-se, de preferência, nomes tirados da língua dos ameríndios tupis. [...]

Há aqui um sentimento nacionalista, que se quer integrado e vívido, como que a dizer que, da raça americana, vencida, nem tudo se perdeu e que se, no sangue dos descendentes, a dosagem diminui a se apagar, a memória dos primitivos íncolas perdurará com os nomes dos lugares onde a civilização ostenta seus triunfos.

Na Era de Vargas, a nomeação de origem indígena foi, como se viu, incentivada por um decreto-lei. Porém, a partir da década de 50, a nomeação dessa natureza perdeu vigor. O Brasil passaria, com efeito, com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), a viver um novo momento histórico, caracterizado por desnacionalização econômica e abertura para o capital estrangeiro. Isso, sem dúvida, é uma das causas da ausência quase absoluta de novos nomes de origem indígena para os municípios paulistas a partir da década de 60.

Contudo, o mau conhecimento das diferenças entre o Tupi Antigo, as línguas gerais dele provindas e o Guarani, além do despreparo linguístico e gramatical dos criadores dos topônimos artificiais anteriormente apresentados (fossem fazendeiros, engenheiros, políticos e até professores universitários), levou a muitos erros e inadequações. Com efeito, 15% dos nomes apresentados são incorretos do ponto de vista gramatical, lexical ou geográfico, como a presente pesquisa mostrou.

Outro fato que chama a atenção é a ínfima presença de línguas do tronco Macro-Jê na toponímia paulista. Se considerarmos a grande presença de índios Guaianá, Kaingang, Maromomi (ou Guarulhos) etc., todos falantes de línguas daquele tronco linguístico no passado do atual território paulista, é impressionante o fato de nomes delas não terem participado mais intensa e extensamente da nomeação dos lugares de São Paulo. Alguns existem (não a nomear municípios) e permanecem até hoje não traduzidos. Um deles é o nome *Cumbica*, provavelmente da língua dos Maromomi.

É preciso, finalmente, que se diga que os nomes artificiais surgidos no século XX não deslustram a riqueza da toponímia de origem indígena no estado de São Paulo. Muitos deles, provindos dos tempos coloniais, surgidos quando sua população efetivamente falava línguas indígenas, juntamente com o Português, constituem um patrimônio histórico imaterial incalculável. Há que impedir que eles sejam alterados por veleidades políticas, que podem, de forma irresponsável, eliminar esse vínculo que temos com o passado dos lugares.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. *Iracema – Lenda do Ceará*. Rio de Janeiro: Tipografia de Viana & Filhos, 1865.

ANDRADE, O. Manifesto Antropofágico. *Revista de Antropofagia*, São Paulo, n. 1, p. 3-7, 1928.

BARBOSA, A. L. *Pequeno Vocabulário Tupi-Português*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1971.

CARDOSO, A. L. *Toponímia Brasília*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CARVALHO, M. R. *Dicionário Tupi (Antigo)-Português*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1987.

DIAS, A. G. *Últimos Cantos*. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851.

ELLIS JR., A. *O café e a Paulistânia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1951.

GUASCH, A. *Diccionario Guarani Castellano y Castellano Guarani*. Buenos Aires: 1965 (edição do autor).

IBGE CIDADES. Brasília, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.cidade.ibge.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2020.

LEITE, R. *A Língua Geral Paulista e o "Vocabulário Elementar da Língua Geral Brasília"*. 1913. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1913.

MARCGRAVE, G. *História Natural do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

MELO FRANCO, A. A. *O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa: as origens brasileiras da teoria da bondade natural*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1991.

MONTOYA, A. R. *Tesoro de la Lengua Guarani*. Madrid: Iuan Sanches, 1639.

NASCENTES, A. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Gráfica Jornal do Comércio, 1955.

NAVARRO, E. A. *Dicionário de Tupi Antigo: A Língua Indígena Clássica do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2019.

PISO, G. *De medicina brasiliensi*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1948.

RODRIGUES, A. *Línguas Brasileiras – Para o Conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROJAS, A. *Estudios Históricos: Orígenes Venezolanos*. Caracas: Imprenta y Litografía del Gobierno Nacional, 1891

SAMPAIO, T. *O Tupi na Geografia Nacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

SCHWAMBORN, I. *O Guarani era um Tupi? Sobre os Romances Indianistas de José de Alencar*. Fortaleza: Casa de José de Alencar / Programa Editorial, 1998.

STRADELLI, E. Vocabulários de língua-geral português-nheengatu e nheengatu-português. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 158, 1929.

VIEGAS, A. P. *Vocabulário Português-Tupi, Tupi-Português*. Campinas: Instituto Agrônomo, Serviço de Divulgação Técnico-Científica, 1971.

Semiótica, enunciação e o discurso na internet: a experiência de ensino de um curso *on-line*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2901>

Ana Carolina Cortez Noronha¹

Resumo

Este artigo apresenta um curso de extensão universitária oferecido em plataforma digital pela FFLCH-USP em julho de 2020 sobre semiótica, enunciação e o discurso na internet. O curso teve como proposta a apresentação dos conceitos semióticos de análise enunciativa do nível discursivo com base em Fiorin (2002) e Barros (2002) e sua aplicação de análise no discurso encontrado na internet conforme os trabalhos de Barros (2015). Este texto traz considerações sobre o desenvolvimento do conteúdo do curso, reflexões sobre o modo como se deu a interação entre ministrante e participantes e a apresentação de uma análise construída por ambos, em conjunto, no decorrer do curso, sobre conteúdo tirado de redes sociais.

Palavras-chave: ensino de semiótica; enunciação; curso *on-line*; discurso na internet; regimes de interação.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
anacoronha@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0002-4045-677X>

Semiotics, Enunciation and the Discourse on Internet: the experience of an online course

Abstract

This paper presents an online course that happened in July 2020 on the digital platform, offered by the Department of Extension of the Faculty of Philosophy, Letters, and Human Sciences of the University of São Paulo. It was about semiotics, enunciation, and the discourse on the internet. The course had the purpose of presenting semiotic concepts for the analysis of the enunciation and the discursive level based on Fiorin (2002) and Barros (2002), and how these concepts apply to the analysis of the discourse on the internet according to Barros (2015). This text brings considerations on the development of the course, reflects on the interaction between instructor and participants, and presents an analysis built together by them, during the course, over content extracted from social media.

Keywords: teaching of semiotics; enunciation; online course; discourse on the internet; regimes of interaction and meaning.

Introdução

Este artigo tem por objetivo expor conceitos e ideias que embasaram um curso sobre enunciação e discurso na internet, relatar essa experiência e, a partir dela, buscar algumas considerações sobre esse tipo de interação para o ensino. O curso foi ministrado na edição de inverno de 2020 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH, USP) e se encontra disponível no canal da FFLCH-USP no YouTube².

Os cursos de extensão da FFLCH USP são voltados ao público geral, configurando um serviço prestado pela universidade à comunidade. Parte-se do conceito de que a universidade deve aproximar-se de um público mais amplo e disseminar o saber para além de seus muros. A oferta de cursos de inverno de 2020 aconteceu em meio ao inesperado evento da pandemia de COVID-19 que atingiu o mundo e, de modo especialmente dramático, o Brasil. Isso fez com que não apenas as matrículas, mas também os cursos acontecessem de forma *on-line* para o ano de 2020. A procura pelas matrículas, uma vez disponíveis a todo o território digital, foi tão grande que fez com que os servidores da faculdade não aguentassem a demanda e entrassem em colapso, o que obrigou a Extensão Universitária a postergá-las e realizá-las em momentos diferentes para os cursos de extensão oferecidos. Por causa disso também alguns cursos, incluindo

² Link para a aula 1, parte 1 (a partir da qual se podem encontrar as seguintes): <https://youtu.be/BQP09rNTKyk>. Acesso em: 15 set. 2020.

o nosso, foram postergados, o que, no nosso caso, causou o (único) inconveniente de ter sido oferecido concomitantemente aos outros dois cursos de semiótica que também aconteceram nessa edição de inverno.

A proposta de nosso curso foi a de apresentar o conceito de enunciação a partir do ponto de vista da semiótica francesa e, referente a ele, os conceitos de sintaxe e semântica discursivas com que a semiótica propõe analisar o discurso. Nossa ideia era a de que aqueles que se propõem a análises discursivas com o auxílio da teoria semiótica nem sempre estão familiarizados com essa que entendemos ser uma parte da análise que é mais estrutural, de cunho gramatical, no sentido de organização basilar e estruturadora, que concerne ao exame da sintaxe e da semântica do nível discursivo da teoria. Cremos ser importante esse conhecimento como seria o de uma mecânica da máquina linguística, que faz funcionar os motores da linguagem colocados em funcionamento por um falante enunciador, que deles se utiliza livremente e sem se dar conta. Ao analista, no entanto, cabe conhecer os meandros dessas engrenagens para poder melhor compreender seu funcionamento e os efeitos de sentido que são gerados nos casos de cada pequena alteração, muitas vezes imperceptível para os não-analistas, que se pode operar no fazer linguageiro.

Como enunciário deste curso, havíamos concebido, a princípio, um público que já tivesse tido algum contato com a teoria semiótica francesa ou com ao menos alguma teoria linguística de texto. Embora isso não tenha sido colocado como uma restrição, ficou como uma recomendação. Mas o que se deu foi um pouco diferente do que havia sido planejado e, como consequência do evento *on-line*, atingiu-se uma audiência bem mais ampla. Falaremos um pouco também sobre as questões que decorreram dessa amplitude neste texto.

Concepção e organização do conteúdo do curso

O conteúdo do curso foi pensado para ser dado em oito horas, organizadas em dois dias de aula que foram subdivididos em quatro partes. Para o primeiro dia, (i) o conceito de enunciação para a semiótica francesa e (ii) sintaxe discursiva: os conceitos de debreagem e embreagem de pessoa, tempo e espaço. Para o segundo dia, (iii) semântica discursiva: temas, figuras, o conceito de isotopia e o ator da enunciação e (iv) o discurso na internet: construção sintática e semântica do sujeito da enunciação na internet.

Para o desenvolvimento desse conteúdo, nosso apoio se deu principalmente sobre os trabalhos de Diana Barros (2002, 2015), José Luiz Fiorin (2002) e Greimas e Courtés (s/d [1979]). Os exemplos de análise, quando não foram utilizados os que haviam sido propostos por esses autores, foram retirados principalmente de autoras contemporâneas como Adichie (2003), Davis (2016, 2017), Myrtes (2019) e de redes sociais na internet.

Organizamos uma apresentação de *slides* com os principais conceitos e exemplos com vistas a trazer clareza e organização didática na exposição. Para esses *slides*, inserimos as informações de modo mais compacto, privilegiando os exemplos, os esquemas e alguma informação visual que ajudasse o público na memorização do conteúdo. A apresentação foi disponibilizada, ao final do curso, para os participantes em uma pasta compartilhada no Google Drive. O curso foi ministrado utilizando o Google Meet, aplicativo para encontros *on-line* que permite a participação de até cem pessoas. Nosso público oscilou entre 55 e 70 pessoas durante os dois encontros.

O primeiro momento do curso, após as apresentações da coordenação e da ministrante, foi explicar para os alunos que o curso tinha por objetivo apresentar uma visão introdutória dos estudos sobre a enunciação e sobre as análises do discurso da internet e que nossa intenção era a de apresentar os conceitos, algumas vezes dizer de onde vieram, dizer como eles se desdobram e, por fim, mostrar exemplos de análises. Explicitamos que para se fazer um curso sobre enunciação, com objetivo introdutório e em um tempo curto como o que concebemos, foram necessários recortes sobre o conteúdo e algumas sintetizações, além de não havermos deixado espaço para as discussões teóricas sobre os desdobramentos do conceito de enunciação e sua visão por outras vertentes da semiótica ou mesmo por outras áreas de análise do discurso. Por esse motivo, foi deixada a recomendação, para aqueles que desejassem prosseguir com as análises enunciativas, que posteriormente recorressem aos textos indicados na bibliografia, e para aqueles que precisassem de um pouco mais de conhecimento da semiótica greimasiana, que procedessem ao *site* do Grupo de Estudos Semióticos, GES-USP³, buscando mais especificamente pelo Laborino, que é o grupo de estudos introdutórios.

Figura 1. *Slide* utilizado para ilustrar que o sujeito da enunciação é constituído por enunciador mais enunciatário. Na imagem, Angela Davis em movimento nas ruas, EUA, 1974



Fonte: <https://bit.ly/3hM0Ez0>. Acesso em: 15 set. 2020.

³ <http://semiotica.fflch.usp.br/>

O discurso na internet: construção sintática e semântica do sujeito da enunciação na internet

A ideia principal do curso estava voltada para as análises do discurso na internet, com base no trabalho de Diana Barros (2015), cujos trabalhos sobre a complexidade discursiva na internet são desenvolvidos a partir dos estudos da enunciação, da combinação de análises do nível sintático e do nível semântico do discurso. Entendemos que eles são de crucial importância para os analistas que, nos dias de hoje, se dedicam a compreender a circulação dos discursos das mais variadas esferas que compõem os subconjuntos desse grande todo compreendido como *o mundo on-line*. Foi por esse motivo que dedicamos quase três quartos do curso para primeiro explicar os mecanismos que subjazem a essas análises, para, por fim, abordar mais especificamente as análises de Barros.

Assim, depois de apresentar os conceitos sobre a enunciação e de apresentar como a semiótica concebe a sintaxe e a semântica discursivas, incluindo exemplos de análises, a última parte do curso dedicou-se a mostrar como Barros (2015) aplica esses conceitos para analisar o discurso na internet, com o intuito de exemplificar a riqueza de análises que são possíveis a partir deles. A seguir, apresentamos um pouco dessas ideias que foram desenvolvidas no curso. Antes, fazemos a ressalva de que talvez tenhamos cometido um certo exagero ao usar no título do curso “discurso na internet”, porque “a internet” corresponde a um vasto mundo, muito diverso e complexo. Esse mesmo exagero encontramos em aproximações diversas, feitas por outros pesquisadores que também buscam estudar os discursos que circulam no meio digital. A generalização, no entanto, vale, tanto no nosso caso como nos outros, pela tentativa de, ao se analisar uma parte do discurso produzido nesse universo, se construir ideias de como se podem erigir bases de análises discursivas para essa totalidade inatingível.

Para adentrar o trabalho de Barros, julgamos importante, previamente, ressaltar um ponto fundamental em relação ao sujeito da enunciação, conceito central para essas análises. Recorremos aqui a um artigo de Juan Alonso, publicado na *Estudos Semióticos*, que se intitula “As aparências enganam”. Diz assim (ALONSO, 2019, p. 157, grifo nosso):

Ora, o desejo de transparência, de acesso à verdade sem restrições, sem obstáculos, por via direta, significa *aspirar à possibilidade de enunciados sem as condições de produção, sem enunciação, isto é, significa pretender a palavra sem os sujeitos que a enunciam e sem as diversas modalizações que os caracterizam*. Pois bem, a linguística e a semiótica nos ensinam que todo enunciado é resultado de um ato de enunciação que carrega em si os signos de tal ato, os estigmas da presença de um sujeito, de suas condições e de suas competências reais, como desejos, dúvidas, capacidades, conhecimentos, etc.

A questão que se coloca é que o analista da linguagem não pode jamais cair na tentação de separar o sujeito do discurso produzido e, também, precisa estar ciente de que o sujeito que se encontra no discurso é um simulacro do sujeito enunciador, e nunca um sujeito ontológico. Lembremo-nos que Greimas (1974) nos diz, já em 1973, em palestra proferida aqui no Brasil, que “todos os *eu* que encontramos no discurso enunciado não são jamais os sujeitos da enunciação, são simulacros”.

A partir dessa constatação, ou melhor, desse princípio da análise da enunciação, continuando na questão do sujeito, tem-se que a finalidade da comunicação, como já se sabe, é sempre persuadir. Um enunciador sempre busca estabelecer com seu enunciatário um contrato de fidedignidade, que o leva a crer que seu discurso é verdadeiro. Essa crença é construída por meio de estratégias de manipulação que visam a construir um efeito de sentido verdadeiro. É aqui que se coloca o jogo entre o ser e o parecer que constroem o efeito de verdade no texto.

Quando nós pensamos que o efeito de verdade é algo do qual só nos demos conta com o advento da internet e da proliferação de notícias mentirosas e verdades construídas, nos deparamos com Greimas, em *Sobre o Sentido II* (2014 [1983], p. 131) dizendo que a “verdade” deixou de ser uma *adequação* à “realidade” referencial para se tornar uma adequação ao nosso próprio universo cognitivo. Trata-se, portanto, de se colocar em evidência, para o analista do discurso, que, no texto, a “verdade” constitui-se por meio de interdefinições, inter-relações de um universo próprio do sujeito ou de um grupo de sujeitos, ou seja, ela passa a ser o produto de uma semiose.

O estabelecimento dessas interdefinições exige reflexão, algo que exige tempo do sujeito e que, contemporaneamente, vem sendo (ainda mais) dificultado pela velocidade acelerada de circulação das informações e pela grande quantidade delas que estão disponíveis. Desse modo, os sujeitos recorrem mais ao *crer* – que se assenta sobre uma base fiduciária – do que ao *saber* – cuja existência se assenta sobre uma base lógica (GREIMAS, 2014). O saber exige um estabelecimento lógico de uma rede de conceitos a fim de constituir uma “verdade”, enquanto o *crer* se orienta na direção de se assumir uma rede que já tenha sido estabelecida por outro sujeito. A verdade, aí, emerge como a relação entre o que foi produzido pelo discurso e os valores que nele circulam⁴.

Adentrando o trabalho de Diana Barros (2015) sobre a complexidade do discurso na internet, a segunda questão a ser levada em conta é a de que o discurso na internet traz algumas particularidades que são efeito de sua característica de ser um “termo complexo” entre a fala e a escrita, trazendo características e os valores positivos e negativos associados a ambas. As análises de Barros iniciam-se apoiadas em um estudo anterior

4 Essas ideias encontram-se também desenvolvidas em artigo que publicamos na revista *Estudos Semióticos* (NORONHA, 2019).

dela mesma sobre as diferenças entre a fala e a escrita. Estabelecer essa diferença é importante porque a linguagem na internet mistura traços próprios a cada uma delas, apresentando-se quase como um hibridismo de fala e escrita. A escrita, por exemplo, idealmente, é planejada e durativa, e a fala, não planejada, por isso apresenta traços de reelaboração, e é mais pontual. Desse ponto resultam efeitos de mais formalidade para escrita e mais informalidade para a fala. Há ainda as características referentes ao espaço e ao sujeito, analisadas para ambas. Aqui, nos atemos aos efeitos de sentido, conforme especificados pela autora. Para os textos falados e escritos, os efeitos de sentido temporais, espaciais e actoriais são, para a fala, de proximidade, subjetividade, descontração, informalidade, incompletude, simetria, reciprocidade, cumplicidade, e, para a escrita, os de distanciamento, formalidade, completude, assimetria, afastamento. Esses efeitos de sentido têm valorações positivas ou negativas nos diferentes textos.

Considerando, desse modo, os discursos na internet como um termo complexo, especifica-se que os termos complexos são aqueles que se caracterizam pela relação e...e, e correspondem ao eixo dos contrários no quadrado semiótico. Trata-se de uma junção do tipo concessiva: fala (subjetiva, descontraída, incompleta), embora escrita (distante, objetiva, completa). Assim, a comunicação na internet apresenta-se, ao mesmo tempo, próxima e distante; descontraída e formal; incompleta e completa; subjetiva e objetiva. Decorre disso que ela tenha seus sentidos exacerbados, já que engloba as possibilidades de interação das duas modalidades, tanto falada quanto escrita, e daí resultam sua interatividade intensa, a longa conservação de seus conteúdos e a grande extensão de seu alcance (BARROS, 2015).

A partir dessa constatação, Diana Barros parte para o exame da organização enunciativa e veridictória dos discursos na internet para observar como são interpretados, se verdadeiros ou falsos, e também suas características de público ou privado e autoria e anonimato. Para fazer essas análises, são examinadas a sintaxe e a semântica discursivas.

Na sintaxe discursiva, os efeitos dos enunciados feitos em debreagem enunciativa, usando a primeira pessoa, são de aproximação, subjetividade e mesmo de identificação entre enunciador e enunciatário. A relação entre ambos constrói um fazer crer por parte do enunciador, mais do que um fazer saber, e leva o enunciatário a interpretar o discurso da internet como verdadeiro. Mais ainda, nos aponta Barros, que por causa da grande quantidade de saber armazenado na internet e da interatividade acentuada entre os sujeitos – disponíveis, conectados, “a um click de distância” um do outro –, decorrem desse discurso os efeitos de desmascaramento da mentira e de revelação do segredo.

No caso dos recursos semânticos, principalmente o da figurativização do ator da enunciação, as estratégias, nos diz Diana Barros (2015), parecem caminhar na direção contrária àquelas dos procedimentos sintáticos. Os procedimentos sintáticos, com

o uso de debreagem enunciativa, criam o efeito de aproximação e subjetividade; nos procedimentos semânticos, no entanto, os temas aparecem, muitas vezes, figurativizados por meio de pseudônimos, nem sempre revestidos de nomes próprios ou outras formas de concretização, o que dificulta a formação de totalidades discursivas e a construção plena do ator da enunciação. Como decorrência, tem-se o anonimato, que permite a construção do sujeito da enunciação e até do ator-narrador, mas não a do ator da enunciação pleno, porque não apresenta uma totalidade. Tem-se, daí, um efeito de irresponsabilidade, sancionada negativamente pela sociedade (ibid., p. 25).

Há, ainda, a questão do público *versus* privado, outro termo complexo que caracteriza o discurso na internet. Tudo indica que, na internet, rompe-se essa distinção, dado que os sujeitos têm um espaço público onde expõem suas posições privadas e fazem isso, muitas vezes, de modo anônimo, o que amplia seu poder por causa da ampla extensão da internet. Aliado ao efeito de sentido que a internet possui como local de armazenagem do saber (popularmente se ouve dizer que “se não está no Google não existe”, ou “o Google sabe de tudo”), tem-se as condições para a criação (e circulação da voz) de um sujeito exacerbado, que Diana Barros (2016) caracteriza como decorrente da “intensificação do excesso”.

Construção de análise com os participantes

Depois de explicitados e exemplificados os conceitos, e de termos mostrado como Diana Barros (2015) tem caracterizado o discurso na internet, trouxemos aos participantes do curso alguns tuítes do perfil de Rita Lobo, do *site* de culinária Panelinha⁵, para que, juntos, pudéssemos realizar alguns esboços iniciais de análise, apontando recursividades figurativas e temáticas que pudessem caracterizar esse ator da enunciação e que mostrassem quais os efeitos de sentido daí decorrentes. Essa experiência foi concebida como uma tentativa de se apresentar aos participantes como se buscam essas recorrências em um conjunto de textos que pudesse ser tomado como *corpus*. Esses tuítes também nos permitiram apresentar diálogos que se estabelecem entre textos, na medida que continham usos inusitados de objetos do cotidiano e também críticas a acontecimentos políticos recentes. Foi uma opção nossa que o conteúdo das análises que propusemos aos participantes não adentrasse o campo do polêmico, bastante abundante no discurso encontrado na internet, para que pudéssemos nos concentrar na aplicação dos conceitos vistos durante o curso em vez de arriscarmos-nos a adentrar o campo das discussões que nos desviariam do foco. Durante o curso, foram mostrados, mais rapidamente, tuítes em que o mesmo perfil tece comentários irônicos referindo-se a questões políticas do momento, como a sugestão de receitas com laranja no dia em que foi preso Fabrício Queiroz, ligado à família Bolsonaro e suspeito de transações ilícitas. Nossa escolha, nesse caso, foi a de minimizar o risco, mostrando esses tuítes apenas quando já estávamos quase terminando o tempo de análise e já tinham sido feitas as análises dos textos que mostramos a seguir.

⁵ Na rede social Twitter, perfis @RitaLobo e @Panelinha.

Os enunciados produzidos nesse perfil e que faziam parte do *corpus* escolhido mostravam, em um dos textos sincréticos, Rita usando uma abobrinha como telefone, em frente a uma barraca de feira, com a chamada “Rita, help!” (conforme reproduzido na figura 2). A imagem postada estabelece uma relação entre um legume, objeto do universo culinário no qual a apresentadora se insere, ressignificado por causa da posição em que está sendo segurado, da expressão facial de quem o segura e da situação de ajuda à qual remete o enunciado “Rita, help!”, que aparece no canto esquerdo, na parte de baixo da imagem. O pedido por ajuda contido em “Rita, help!” mais a “abobrinha-telefone” que o sujeito segura remetem ao funcionamento de um *helpdesk* disponível para atender, a qualquer momento, às solicitações de ajuda por meio de ligações telefônicas de seu público – daí o diálogo apresentado no texto verbal, que se inicia com um “alô”.

Figura 2. Imagem utilizada em *slide* do curso: Rita, help!

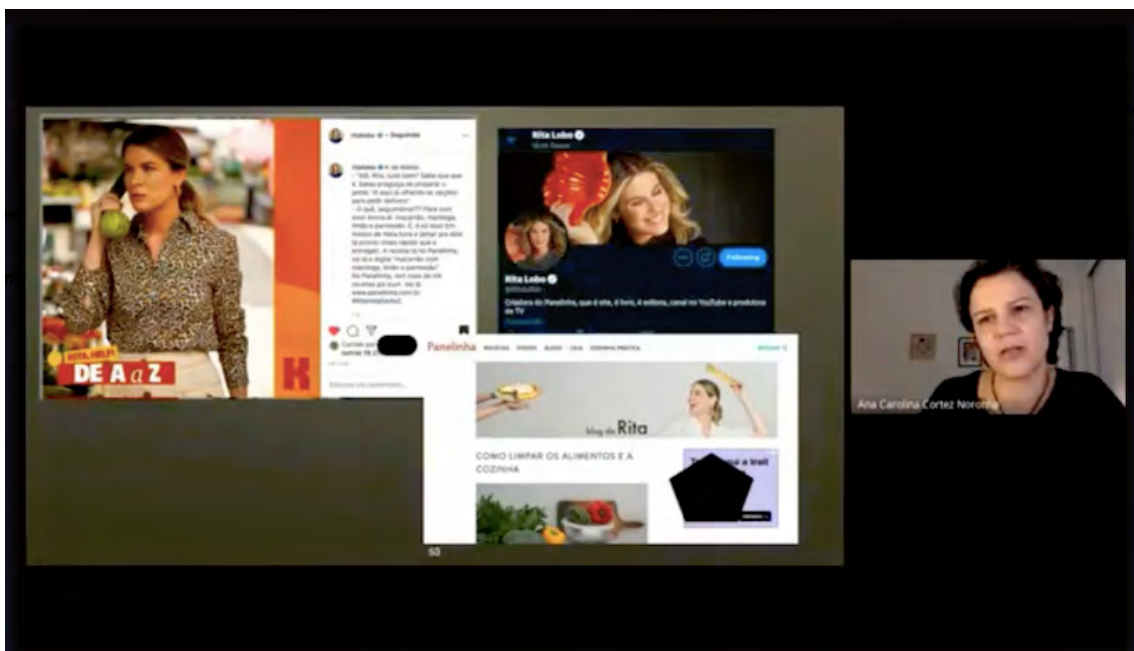


Fonte: Post do perfil de Rita Lobo na rede social Instagram. Coletado em 24 de julho de 2020.

No entanto, o fato de esse objeto ser uma abobrinha também remete à expressão “falar abobrinha” (falar uma bobagem) que se soma à expressão facial algo indignada de Rita na imagem para mostrar a indignação que acomete a apresentadora pelo fato de alguém ter lhe ligado para dizer que estava “com preguiça de preparar o jantar”. A resposta de Rita lhe recomenda uma receita “pá-pum” e assim se constrói, para o enunciatário, que “ter preguiça de cozinhar” é uma bobagem, é “falar abobrinha”, já que a receita é fácil e “mais rápido que a entrega [de comida]”, conforme informação do texto verbal.

Os participantes do curso foram capazes de identificar que o olhar direcionado a alhures, mostrado nas imagens (figura 3), constitui uma debreagem enunciativa, e contrasta com o efeito produzido pelo diálogo do texto verbal, uma debreagem enunciativa. Também comentaram sobre a ressignificação que as imagens trazem a objetos cotidianos do universo da culinária, como o uso de uma vasilha em forma de flor como um adereço de cabelo, o uso de uma torta como se fosse uma coroa. Essas rupturas constroem uma isotopia do uso inusitado e ressignificado que esse ator da enunciação Rita Lobo traz para a culinária: cozinhar como algo fácil e rápido (“mais rápido que a entrega”), um ato que se estende à família toda (e não apenas da mulher), cozinhar o simples (arroz e feijão, abobrinha) ao mesmo tempo que essa cozinheira é uma mulher sofisticada. Sofisticação e simplicidade parecem estar na oposição fundamental dos valores dessa totalidade de textos e, a seu modo, os participantes notaram e verbalizaram essa oposição. O contraste entre o simples e o sofisticado, entre os objetos do cotidiano culinário e seu uso inusitado também se apresenta na escolha da estratégia sintática: debreagem enunciativa no texto imagético, enunciativa no texto verbal. Essas primeiras identificações de traços recorrentes que adquirem significados e constroem o ator da enunciação desse conjunto de textos apresentados inserem-se no universo que buscávamos como objetivo de que eles se sentissem competencializados para dar os primeiros passos em uma análise de textos da internet (de postagens de uma rede social, neste caso).

Figura 3. Imagem da gravação da aula do curso Semiótica, Enunciação e o Discurso na internet, de 30 de julho de 2020



Fonte: Arquivo próprio

Das interações acontecidas no curso

O curso foi ministrado por meio de encontros síncronos utilizando a ferramenta de reunião *on-line* Google Meet. Esse tipo de encontro permite que ministrante e participantes estejam no mesmo horário e na mesma sala virtual, o que, em tese, se entende como uma aula. Por não partilharem do mesmo espaço físico, mas sim do mesmo tempo, pode-se pensar que essa aula virtual fica entre uma aula presencial, na qual os sujeitos ocupam os mesmos espaços e tempos, e uma aula gravada, em que o tempo da aula gravada pelo professor é anterior ao da aula assistida pelo aluno.

Em um primeiro momento, combinou-se com os alunos que eles permaneceriam com seus microfones desligados e que proporiam suas perguntas quando quisessem e por meio do bate-papo escrito. Ao mesmo tempo, eles foram bastante incentivados a proporem suas dúvidas e questões. Nossa estratégia foi ler as colocações dos participantes enquanto íamos fazendo a exposição dos *slides* e essa dinâmica, a nosso ver, trouxe a vantagem de tornar o desenrolar do curso mais parecido com o de uma aula, pela interação, apesar da grande demanda de atenção para se dar conta do desenvolvimento do curso e, ao mesmo tempo, olhar para o bate-papo e ir respondendo ao que era colocado. Consideramos que essa abertura tenha sido fundamental para que o curso pudesse ir se desenvolvendo de forma mais significativa para os participantes, e a partir dela foi possível explicitar alguns pontos que nos teriam passado despercebidos se não tivessem sido questionados (como uma questão feita sobre os dêiticos, nomenclatura não tão evidente para os alheios à área de letras, que havia nos passado despercebida). Porque se, normalmente, já há dificuldades na produção do discurso de ensino no que se refere à concepção de um enunciatário, em um curso *on-line* aberto a toda a comunidade digital, essa concepção tende a se tornar ainda mais imprecisa, pela amplitude de origem do auditório e de conhecimento prévio que ele traz consigo. É sabido que os sujeitos apreendem aquilo que estão prontos para compreender, cada um a seu tempo, e por isso, são bem-vindas flexibilidade e abertura para que os enunciatários possam se colocar e, assim, ajudar a construir o (dis)curso.

Eric Landowski, em *Interações arriscadas* (2014), propõe refletir sobre a relação entre a construção do sentido e as modalidades de interação com base na noção de risco. Para isso, ele desdobra o nível narrativo para além dos regimes da programação e da manipulação, já conhecidos, estendendo-os para os regimes do ajustamento e do acidente⁶. Nesses quatro regimes de interação, perseguindo-se o caminho do menos para o mais arriscado, vai-se da quase ausência de risco (programação), cujo regime de sentido é o “insignificante”, para o risco limitado (manipulação), num regime de sentido de “ter significação”, depois para o ajustamento, cujo regime de sentido é o do “fazer

6 O regime da programação opera sob a lógica da regularidade, o da manipulação, sob a lógica da intencionalidade, o do ajustamento, sensibilidade e o do acidente funda-se sobre a lógica da aleatoriedade.

sentido" para, por fim, chegar-se ao regime do acidente, da "insensatez". Esses regimes de interação não são estanques e perfazem percursos, que podem ir da programação, passando pelo ajustamento e chegando até o acidente ou, ao contrário, iniciar-se no acidente, passando pela manipulação para chegar até a programação. Na sala de aula, eles podem acontecer simultânea ou alternadamente (LANDOWSKI, 2016).

Durante a parte inicial da aula, em que se fez a exposição de conceitos, o regime de interação (LANDOWSKI, 2014) em que se encontram enunciador e enunciatário se situou mais entre programação e manipulação, no eixo da prudência. Entretanto, quando se chegou à parte final do curso, durante a atividade de análise conjunta descrita no item anterior, a interação movimentou-se em direção ao ajustamento, pois as questões se intensificaram, a participação ficou mais ativa e houve, pelo lado dos participantes, até mesmo o uso do microfone para a troca de ideias.

Nossa ideia, ao incentivarmos a participação e ao propormos a análise conjunta de um pequeno *corpus* selecionado, foi a de minimizar o risco da falta de sentido que se corre em um curso *on-line* pelo excesso de programação. Ao não ver os participantes, o ministrante do curso arrisca seguir *apesar* dos alunos e assim fazer da aula algo que esteja mais caracterizado como uma aula gravada, assíncrona, do que uma aula síncrona, como era o caso. Dadas as dificuldades de o compartilhamento dar-se apenas pelo espaço virtual, o reforço da interação por meio do diálogo buscou intensificar o efeito de proximidade.

O ponto positivo da construção conjunta de uma análise de um texto da internet, como fizemos, é que por meio dela é possível mostrar o modo de se iniciar uma análise sobre um *corpus* e acreditamos que também seja de construir com os participantes uma certa consciência da própria capacidade de análise, guiando-os conforme iam fazendo suas sugestões, buscando aplicar a elas a metalinguagem utilizada pela semiótica, buscando clarear os conceitos recém vistos à luz dessa teoria. O ponto negativo é que se trata de uma abordagem que dá bastante amplitude para a sugestões dos mais variados matizes analíticos, e a análise avança pouco e lentamente, caso se comece a considerar um número maior de sugestões de participantes. Por outro lado, considerá-las constitui importante estratégia de interação. Também não foi possível, no espaço e tempo do curso e no modo escolhido de se fazer a análise, um aprofundamento de questões que se mostraram no *corpus* que havíamos selecionado.

Sempre há alguma complexidade em se lidar com o risco inesperado contido nas sugestões que podem aparecer. No entanto, pode-se dizer que lidar com o inesperado se apresenta como uma característica esperada de alguém que se disponha a adentrar uma sala de aula (presencial ou virtual). Se tivéssemos trazido uma análise pronta, teríamos ganhado em profundidade e precisão analíticas, mas provavelmente não teríamos obtido resultados tão bons de interação. Essa abertura do convite para a análise em construção funcionou como estímulo à participação e à exposição ao risco daqueles que são mais

iniciantes. Pelo *fazer sentir* do ajustamento, nessa parte da aula, fomos acolhendo as sugestões que os participantes iam fazendo pela ferramenta de bate-papo, ao mesmo tempo em que esses iam formulando suas perguntas mediante a apresentação das imagens e a condução da análise. Embora, nesse regime de interação, haja maior risco, tem-se um sujeito que leva em conta o outro como um sujeito também dotado de um querer, o que seria um modo não apenas de persuasão, mas de interação, mais desejável porque mais democrático e inclusivo. Lembrando, ainda, que no ajustamento abrem-se perspectivas mais amplas de criação de sentido. Se a análise estivesse pronta e tivesse sido apresentada aos participantes, a aula teria permanecido no regime da programação, da regularidade, e da manipulação, no exercício da persuasão.

Assim, de nossas observações sobre o desenvolvimento do curso, pode-se perceber que a abertura em direção ao outro, o participante, explicitada por meio de incentivo constante à participação por meio de perguntas e pelo acolhimento delas, foi fundamental para construir a força de um discurso que construiu o efeito de proximidade entre enunciador e enunciatário. Essa abertura ao diálogo consistiu em uma estratégia de persuasão, por meio do qual se buscou a construção do curso como um espaço de inter-relação. Isso foi feito durante todo o curso, desde o início, quando foi solicitado aos participantes que informassem seus locais de origem e área de estudos, teve continuidade durante as exposições, com a leitura dos comentários e perguntas e teve, nessa parte de análise que se deu no final do curso, um momento no qual se intensificou a troca entre os sujeitos. Esse foi o modo como concebemos que seria possível atenuar a aridez que um curso *on-line* pudesse ter, principalmente nas condições de distanciamento social em julho de 2020. A aula *on-line* precisa de interação, caso contrário ela poderia ser um vídeo gravado e disponibilizado em algum lugar, e teria menos características de uma aula, pendendo mais para uma exposição. É nessa dualidade entre a interação espontânea (mais arriscada, do *fazer sentido*), que se tem na aula síncrona, e o programado (menos arriscado), da aula assíncrona, que reside a caracterização de uma aula (presencial ou *on-line*).

Considerações finais

Houve algumas coisas que pensamos poderem ser feitas de outro modo, depois de passado o curso. Teria sido útil, quando entramos em contato com os participantes para lhes dizer que estavam inscritos e que enviaríamos o *link* da sala do Google Meet na véspera, que tivéssemos já disponibilizado algum material de leitura, para aqueles que tivessem tido essa curiosidade ou vontade de chegar com maior preparo. Isso teria permitido um maior conhecimento do que tratava o curso e possivelmente teria impactado positivamente no aprendizado, uma vez que, para aqueles que chegaram com pouca ou nenhuma informação sobre o assunto, o curso ficaria como um segundo contato, depois de um primeiro via leitura. Ainda que nossa proposta não tivesse previsto avaliação do aprendizado, é conhecida a eficácia dessa abordagem para os resultados. O fato de os participantes terem origem em diferentes áreas do saber e partirem de diferentes níveis

de conhecimento sobre o tópico não foi um impeditivo para a transcorrência do curso, ainda que certamente tenha influenciado bastante no modo como cada um aproveitou as informações.

Teria sido interessante também ter solicitado e recolhido um *feedback* com perguntas pensadas de antemão, feitas com mais preparo e maior elaboração e endereçadas aos participantes para que expressassem sua percepção a respeito do curso e da própria absorção de informações, com a finalidade de melhorarmos-lo em próximas edições (caso ocorram). Isso poderia ter sido feito por meio de algum formulário pronto do Google, já que tínhamos os *e-mails* de todos os participantes e estávamos nos comunicando por meio dessa plataforma. O que fizemos foi apenas, ao final, agradecê-los pela participação e nesse momento recolhemos algumas considerações breves que eles fizeram espontaneamente. Essas considerações foram positivas, como tendem a ser, via de regra, pois aqueles que têm críticas dificilmente as colocam nesse espaço breve e fortuito do final da aula. Tendemos a achar, no entanto, que se tratou de uma experiência bastante positiva.

Nossa ideia, como colocado a princípio, era de colocar aqueles que se interessam em contato com a análise do nível discursivo da semiótica francesa para, em seguida, mostrar o trabalho de Diana Barros sobre o discurso na internet. Em tempos de distanciamento social, como temos no momento por causa da pandemia do vírus SARS-CoV-2, e de aumento do uso dos espaços digitais para convivência, trabalho e ensino-aprendizagem, compreender as especificidades do discurso na internet passa a ser ainda mais importante. Essa é uma mudança que permanecerá e já vem ganhando o nome de “ensino híbrido”, de mistura de modos presencial e virtual. Desse modo, esperamos que este texto que ora se apresenta possa ter, de algum modo, não apenas registrado essa experiência, mas também contribuído com algumas ideias sobre cursos *on-line* para que outros possam se aventurar por esses caminhos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. *Hibisco roxo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

ALONSO ALDAMA, J. As transparências enganam. *Estudos Semióticos* [on-line], São Paulo, v. 15, n. 1. p. 152-161, ago. 2019.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do Discurso*. Fundamentos Semióticos. São Paulo: Humanitas, 2002.

BARROS, D. L. P. de. A complexidade discursiva na internet. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 13-31 2015.

BARROS, D. L. P. de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 58:1, 2016.

CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. Campinas: Cortez, 2011. p. 393-437.

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DISCINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, J. L. *As astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, R. de S. Crise de veridicção e interpretação: contribuições da Semiótica. *Estudos Semióticos* [on-line], São Paulo, v. 15, n. 2, p. 15-30 dez. 2019.

GREIMAS, A. J. A Enunciação (uma postura epistemológica). Cópia PDF traduzida por Jean Cristtus Portela e Maria Lúcia V. P. Diniz do texto original: L'énonciation (une posture épistemologique). *Significação – revista brasileira de semiótica*, 1974. Disponível em: <http://semiotica.fflch.usp.br/sites/semiotica.fflch.usp.br/files/u45/enunciacao-Greimas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, [1979].

LANDOWSKI, E. Regimes de sentido e formas de educação. Tradução Luíza Silva. *Entreletras*, Araguaína, v. 7, n. 2, p. 8-14, jul./dez. 2016.

LANDOWSKI, E. *Interações Arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

MYRTEES, A. *Mauricea*. São Paulo: Editora Edith, 2019.

NORONHA, A. C. C. Considerações semióticas sobre o uso de tecnologia digital em salas de aula. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 280-291, 2019.

O gênero proposta de redação e o ato responsivo nas temáticas redacionais do ENEM: diálogo e discurso na proposta de redação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2872>

Cláudia Oliveira¹
Camila Ludovice²
Ricardo Wotckoski³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo demonstrar, por meio de duas propostas de redação do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, dos anos de 2011 e 2018, as relações dialógicas que se estabelecem entre as propostas e os contextos histórico, social e cultural, em momentos distintos. A pesquisa demonstrou que, embora os exames tenham uma intercorrência temporal de quase uma década, ambas se dão sob impacto relevante da internet. Todavia, a primeira ocorre sob a euforia do novo, enquanto a segunda, com forte influência da manipulação resultante do controle de dados. Sobre esses aspectos são os candidatos desafiados à reflexão e à tomada de posição a respeito do tema.

Palavras-chave: ato responsivo; gênero proposta de redação; redação do ENEM, dialogismo.

1 Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil;
claoliv@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7695-1679>

2 Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil;
camilaludovice@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5998-7597>

3 Faculdade de Tecnologia (FATEC), Mococa, São Paulo, Brasil;
rwotckoski@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7105-9286>

The gender proposal of writing and the responsive act in the editorial themes of ENEM: dialogue and discourse in the proposal of writing

Abstract

This article aims to demonstrate, through two writing proposals of the National High School Exam - ENEM, in the years 2011 and 2018, the dialogical relationships that are established between the proposals and the historical, social, and cultural contexts, in distinct moments. The research showed that, although the exams have a temporal complication of almost a decade, both take place under the relevant impact of the Internet. However, the first occurs under the euphoria of the new, while the second, with a strong influence of the manipulation resulting from data control. On these aspects, the candidates are challenged to reflect and take a stand on the topic.

Keywords: responsive act; genre writing proposal; ENEM writing, dialogism.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar, por meio de duas propostas de redação do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM –, dos anos de 2011 e 2018, como ocorrem as relações dialógicas entre as temáticas ora analisadas e o contexto histórico, social e cultural do Brasil em épocas distintas. Nosso objetivo será, por meio da análise das propostas, demonstrar como ocorrem diálogos constantes entre as propostas e o que ocorreu socialmente no Brasil nos anos da vigência das propostas de redação em questão. É importante, aqui, ressaltar que, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a nota da redação possui papel crucial na composição da nota final do participante, o que impacta, de forma considerável, sua entrada na universidade pública, bem como no acesso ao apoio estudantil e financiamentos afins.

As propostas de redação do ENEM aqui estudadas têm como ponto de intersecção o enunciado, distantes no tempo e no espaço. A proposta de redação do ENEM do ano de 2011 teve como temática “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado” época em que redes sociais como Orkut, Facebook vinham à tona e os usuários de tais redes ainda não sabiam como se posicionar em relação à exposição. Já no ano de 2018, a temática redacional do Exame se fez por meio da proposta: “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”. Nesse momento, a preocupação social se volta à exposição dos dados pessoais, em meio à manipulação desses advinda dos algoritmos.

Para tanto, tomaremos as propostas em questão e discutiremos pontos em comum entre elas e o que, em seu interior, possui intrínseca relação contextual histórica e social, a partir da ideia de que todo discurso não possui ineditismo, mas possui vozes anteriores que se

intercambiam com as vozes do autor. Como arcabouço teórico, traremos as concepções de dialogismo de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo russo.

O cotejamento entre as propostas de redação traz à tona uma reflexão acerca de um Brasil que vivenciava, em 2011, o florir das redes sociais e, em 2018, por outro lado, preocupava-se com a exposição dos dados pessoais dos usuários da internet. Em ambos os períodos, percebe-se o problema da exposição do usuário, quer seja em redes sociais ou em quaisquer *sites* a que se tem acesso.

Para Bakhtin (2003a), os ingredientes do ato de formação estética devem se pautar no conteúdo, na relação com o mundo, na forma, enquanto intervenção do autor. Para ele, a verdadeira noção central da pesquisa estética não deve ser o material, deve ser a arquitetônica composicional, a construção e a estrutura da obra, como intersecção entre material, forma e enunciado. Assim, a perfeição estética se encontra na imperfeição, no inacabamento do sentido. Como postulada por ele, a ideia de dialogismo nos leva à reflexão de que os enunciados permeiam discursos entre si, já que, ainda que distantes no tempo e no espaço, os diálogos sociais são irrepetíveis, mas não são inéditos. Nesse contexto, embora haja diferenças nas propostas analisadas, visto que os ideários acerca da internet são distintos, em função do tempo e do espaço, muito se encontra de congruência quando colocadas em análise, frente às preocupações sociais e em relação ao tempo-espaço.

A hipótese presente é a de que se vivenciam momentos sociais com aspectos distintos, mas que se complementam sob a égide da manipulação advinda da internet. O direito ao acesso à rede, a mudança de hábitos do então usuário da televisão, o perigo de arruinar reputações e a monitoração constante, presentes em “Viver em rede no século XXI...”, se fazem repetir em “Manipulação do comportamento do usuário...”, a partir da abordagem do traçado de retratos automatizados do gosto dos usuários de internet, do rastreamento do banco de dados, da complacência com o gosto do consumidor e das decisões feitas ao homem pela máquina. Assim, faz-se um convite à reflexão do lugar da internet na sociedade e das consequências que o uso inadequado dessa pode trazer.

Percebe-se, portanto, um dialogismo entre as propostas compostas em um interregno temporal de sete anos, que configura a presença da onipresença da manipulação do usuário da internet em quase todas as instâncias da vida social do cidadão, quer seja por meio da exposição indiscriminada nas redes sociais, quer seja pelo despreparo do usuário em expor dados e não perceber a obediência informada da qual passa a fazer parte. Nesse contexto, será privilegiada a busca pela presença do dialogismo, criada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, dentro do instituto do estudo da linguagem.

Bakhtin e o dialogismo

O filósofo russo Bakhtin, em sua concepção de dialogismo, nos traz a ideia de que a presença de dois enunciados, ainda que distantes no tempo e no espaço, quando com aspectos congruentes entre si, trazem consigo relações dialógicas que demonstram, ao menos, uma identidade ou um ponto de vista em comum. Para ele:

Qualquer resenha da história de alguma questão científica (independente ou incluída no trabalho científico sobre uma determinada questão) realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. (BAKHTIN, 2006, p. 331).

Desse modo, o aspecto em comum dos temas gera questões dialógicas. São, portanto, os enunciados aquilo que o enunciador produz com consciência, uma vez que o processo de enunciação se constitui por meio de vozes sociais. Quando um enunciado se encerra, não há acabamento, frente à presença de respostas e réplicas. Nesse ínterim, as propostas de redação ora analisadas se fazem constituir por meio de vozes sociais, produzidas por seus autores e ecoadas quando repetidas e vivenciadas por seus interlocutores, manifestando-se, portanto, no embate com a palavra do outro.

Sobre a palavra do outro, Bakhtin (2006, p. 379) afirma que:

Por palavra do outro enunciado, produção de discurso, eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, qualquer outra palavra não minha. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro.

É, para Bakhtin, trabalho do crítico o recolhimento dos dados materiais para a reconstituição do contexto histórico e a explicação deste por meio das leis sociológicas, psicológicas e biológicas, tendo a interpretação como diálogo. Assim, ao analisarmos enunciados, buscaremos vozes sociais que se cruzam e intercambiam em uma cadeia repleta de réplicas e tréplicas, localizando pontos de natureza sociológica, biológica e psicológica. É, portanto, a relação dialógica uma réplica social. Nessa instância, tanto no enunciado, como no discurso, há a constituição dialógica do dizer, conforme preconiza Bakhtin (2006, p. 199):

Em toda parte, há certa intersecção, consonância ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior das personagens. Em toda parte, certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas.

Destarte, tem-se como balizamento das ideias do filósofo russo que o discurso do outro influencia de dentro para fora o discurso do autor, que se reflete no discurso e lhe dá tom e significado externo, nascendo, assim, o sentido a partir do encontro de sujeitos. Para ele, o diálogo é forma composicional do discurso, uma concepção estreita do dialogismo. Aquilo que se profere vem do outro, não vem da gramática ou das gramáticas. É a consciência, portanto, um jogo de vozes, de valores que presidem a organização do discurso, dado pelo outro. Compreender significa avaliar.

Os enunciados proferidos evidenciam relações dialógicas constantes, mesmo que estejam separados um do outro no espaço e no tempo. Isso é decorrente do que Bakhtin denomina como consciência plural, plurivocal, heteroglóssica. Assim:

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo. (BAKHTIN, 2006, p. 371).

Percebe-se, portanto, que não ocorre isolamento em nenhum momento em relação ao enunciado, uma vez que esse faz parte de uma cadeia de vozes que se medeiam por meio das relações dialógicas. Sem elas, não há de se falar em tecer comparações.

Análise da proposta de redação do ENEM 2011 sob uma perspectiva histórica e dialógica

Em 24 de janeiro de 2004, foi criada a rede social Orkut, pelo engenheiro turco do Google Orkut Büyükkökten. A maioria dos usuários dessa rede se encontrava no Brasil e na Índia. Nessa ocasião, a rede social teve, no Brasil, mais de 30 milhões de usuários, ultrapassada somente pela rede social Facebook, que teve seu auge no Brasil por volta do ano de 2012 (ANDRADE, 2020).

As redes sociais trazem, em sua intenção, o objetivo de interação entre seus membros, por meio de troca de interesses, busca de eventos, trocas de informações profissionais e afins. No entanto, o que ocorre é que, sendo novidade a partir dos anos 2000, tais inserções nem sempre foram bem elaboradas pelos internautas, visto que a sociedade estava inserida em um contexto que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001, p. 13) intitula de pós-moderno:

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro, eles afetaram as

instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar. Quanto aos indivíduos, porém – eles podem ser desculpados por ter deixado de notá-lo; passaram a ser confrontados por padrões e figuras que, ainda que “novas e aperfeiçoadas”, eram tão duras e indomáveis como sempre.

Nesse contexto, tem-se como ideário que as relações sociais até então consideradas sólidas, têm sido esfaceladas em função da modernidade. A partir desse evento, entende-se, portanto, que a sociedade necessita da discussão acerca do conviver em rede no século que nasce, o século XXI, o que deixa claro que a proposta de redação do ENEM tem como objetivo discutir a necessidade de a sociedade volver seu olhar para a questão da privacidade e perceber a força centrífuga oriunda dos elementos de manipulação social.

É neste marco que se configura a presença da normatização das regras impostas pelo Estado, por intermédio da Lei 12.965, de 23 de abril de 2014, conhecida como Marco Civil da Internet, que traz à tona questões de ajustes em relação à privacidade, como os abaixo elencados:

- Art. 3º A disciplina do uso da internet no Brasil tem os seguintes princípios:
- I - garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento, nos termos da Constituição Federal;
 - II - proteção da privacidade;
 - III - proteção dos dados pessoais, na forma da lei;
 - IV - preservação e garantia da neutralidade de rede;
 - V - preservação da estabilidade, segurança e funcionalidade da rede, por meio de medidas técnicas compatíveis com os padrões internacionais e pelo estímulo ao uso de boas práticas;
 - VI - responsabilização dos agentes de acordo com suas atividades, nos termos da lei;
 - VII - preservação da natureza participativa da rede;
 - VIII - liberdade dos modelos de negócios promovidos na internet, desde que não conflitem com os demais princípios estabelecidos nesta Lei.

Assim, compreende-se que a Lei, que tem como objetivo primaz cuidar da privacidade do cidadão, embora traga tal proteção de forma eficaz, garantida em seus artigos, chega tarde ao país, vez que as questões de privacidade já vinham sendo discutidas pelo corpo social, bem como na proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, três anos antes de sua implementação.

Nesse contexto, buscamos analisar o conteúdo do tema e da coletânea, denominada pela banca do ENEM como “textos motivadores”, a fim de buscarmos quais os diálogos possíveis entre o que se propõe ao candidato e a realidade social do país à época da construção do tema. Além disso, há de se ressaltar como as ideologias governamentais da época se fazem presentes, ainda que implícitas, na construção dos temas do Exame Nacional do Ensino Médio. Para tanto, iniciaremos nossa análise com o tema proposto: “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”.

Na proposta de redação, observa-se, aqui, uma afirmação: a de que os brasileiros, no ano da proposta, 2011, já vivem em rede e que os limites entre o postado e o que deve ser resguardado devem existir. Se tais limites devem existir, ainda que implícito, fica claro na proposta que há perigo ao usuário das redes.

Importante salientar que, para que a temática da prova em discussão se entenda por completa, a fim de abarcar todas as exigências da banca, é necessário que haja:

- a) Seleção, organização e interpretação de fatos, opiniões e argumentos mobilizados em defesa de um ponto de vista;
- b) Elaboração de proposta de intervenção relacionada ao tema.

Infere-se, portanto, que na elaboração do tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio há um convite ao candidato para pensar não somente o assunto, mas uma articulação que envolva todo o cerne temático. Além disso, há a cobrança de uma solução que atenda à problemática evidenciada pelo autor do texto, com vistas ao tema, o que o exame chama de proposta de intervenção.

Nos textos motivadores da proposta de redação do ENEM do ano de 2011, há a presença de três elementos, abaixo elencados e analisados individualmente:

Texto 1 da coletânea

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. Galileu. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

O texto 1, da coletânea da análise em questão, traz um texto do gênero notícia que aborda a questão do direito ao acesso à rede, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2011, posto que, à época da prova, não era comum o compartilhamento da rede em espaços divididos e públicos.

Texto 2 da coletânea

A internet tem ouvidos e memória

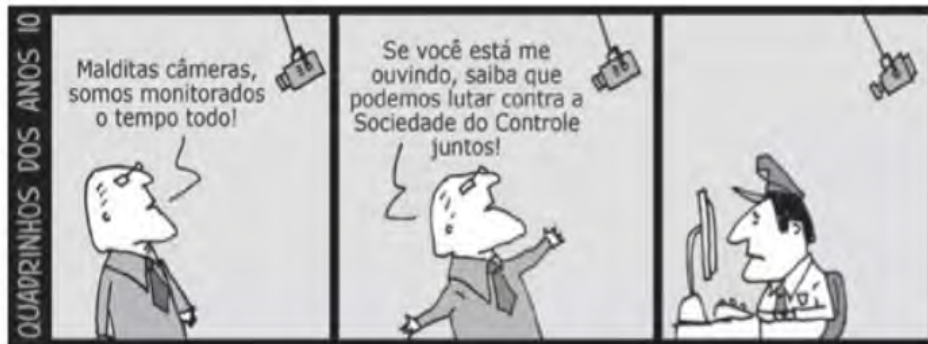
Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil na rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado)

O texto 2, também do gênero notícia, mostra a mudança de hábitos da população em relação ao abandono do uso da televisão, em busca do acesso à internet. O excerto também alerta o leitor a compreender que, em função das novas exigências sociais, em que não estar conectado equivale a não ter uma espécie de identidade social, é necessária a presença da ponderação em relação àquilo que se publica ou não, vez que a internet é um ambiente de cunho social e tudo o que está nela sendo posto é de cunho público.

Figura 1. ENEM de 2011: tema da redação



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

Fonte: educação.português. Disponível em: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/redacao/enem-2011-tema-da-redacao.html>. Acesso em: 30 ago. 2020

Texto 3 da coletânea

O terceiro texto da coletânea pertence ao gênero tirinha e nele consta a ideia de que aquele que monitora também está sendo monitorado, vez que não se sabe quem vigia quem. Para Koch (2018, p. 44):

Além dos conhecimentos descritos, a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas. É, portanto, baseado em conhecimentos interacionais que o produtor configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado.

Assim, tem-se que o leitor da coletânea da proposta de redação do ENEM, a saber, o candidato, ao se defrontar com os textos motivadores, terá acionado seus conhecimentos prévios, tanto no que diz respeito ao direito universal à rede, estipulado pela ONU, como pela advertência ao cuidado que se tem de tomar ao expor comentários e afins na internet, em função da constante vigilância. Isso traz à tona as ideias de Bakhtin, já que aqui evidencia-se um diálogo constante entre o tema da redação, que aborda uma preocupação social dos anos 2010 vinculada a um novo fenômeno social, que é a troca da audiência da televisão pela internet.

Tem-se, portanto, nos textos motivadores um balanceamento entre o que o produtor da coletânea traz ao leitor da prova e o conhecimento interacional desse, o que se dá por meio de um diálogo, mediado pela condição social da época da produção do texto, conforme preconizam as ideias bakhtinianas.

Análise da proposta de redação do ENEM 2011 sob uma perspectiva histórica e dialógica

No ano de 2018, a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio teve como tema "A manipulação do controle de dados do usuário pela internet". Essa temática torna possível analisar quais pontos de vista há em comum com o tema de redação do ano de 2011, bem como quais as diferenças relacionadas ao conteúdo da proposta, sob o ponto de vista dialógico. Assim, tem-se na proposta de redação os seguintes textos de apoio:

TEXTO I

Às segundas-feiras pela manhã, os usuários de um serviço de música digital recebem uma lista personalizada de músicas que lhes permite descobrir novidades. Assim como os sistemas de outros aplicativos e redes sociais, este cérebro artificial consegue traçar um retrato automatizado do gosto de seus assinantes e constrói uma máquina de sugestões que não costuma falhar. O sistema se baseia em um algoritmo cuja evolução e usos aplicados ao consumo cultural são infinitos. De fato, plataformas de transmissão de vídeo começam a desenhar suas séries de sucesso, rastreando banco de dados gerado por todos os movimentos dos usuários para analisar o que os satisfaz. O algoritmo constrói assim um universo cultural adequado e complacente com o gosto do consumidor, que pode avançar até chegar sempre a lugares reconhecíveis. Dessa forma, a filtragem de informação feita pelas redes sociais ou pelos sistemas de busca pode moldar nossa maneira de pensar. E esse é o problema principal: a ilusão de liberdade de escolha que muitas vezes é gerada pelos algoritmos.

VERDÚ, Daniel. *O gosto na era do algoritmo*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com>. Acesso em: 11 jun. 2018 (adaptado)

O texto 1 da coletânea traz um texto do gênero notícia, no qual trazem-se as informações de que há, por detrás das sugestões oferecidas ao internauta, uma inteligência artificial imbuída de valores predeterminados, em função da existência de algoritmos que fazem o usuário supor que está escolhendo, quando, na verdade, está sendo direcionado a escolher aquilo que as plataformas digitais sugerem. Eis a temática abordada acerca da manipulação.

Nesse contexto, tem-se o ideário de que as necessidades individuais, embora tidas como do cidadão, não são dele, vez que é a indústria cultural que dita os valores, conforme preconiza Adorno (1986, p. 70):

Se a organização da sociedade impede, de um modo automático ou planejado, pela indústria cultural e da consciência e pelos monopólios de opinião, o conhecimento e a experiência dos mais ameaçadores eventos e das ideias e teoremas críticos

essenciais; se, muito além disso ela paralisa a simples capacidade de imaginar concretamente o mundo de um modo diverso de como ele dominadoramente se apresenta àqueles pelos quais ele é construído, então o estado de espírito fixado e manipulado torna-se um poder real – um poder de repressão – quanto outrora o oposto da repressão, o espírito livre, quis eliminá-la.

Assim, tem-se que os monopólios de opinião são agentes manipuladores e detentores de um poder que reprime o pensamento livre e a livre escolha. Atrelando as ideias do pensador ao primeiro texto de apoio da proposta de redação ora analisada, evidencia-se que além da escolha predeterminedada ao usuário da internet, ainda há a preponderância da indústria cultural, que aliena o espírito livre do cidadão e lhe tira o poder de escolha.

TEXTO II

Nos sistemas dos gigantes da internet, a filtragem de dados é transferida para um exército de moderadores em empresas localizadas do Oriente Médio ao Sul da Ásia, que têm um papel importante no controle daquilo que deve ser eliminado da rede social, a partir de sinalizações dos usuários. Mas a informação é então processada por um algoritmo, que tem a decisão final. Os algoritmos são literais. Em poucas palavras, são uma opinião embrulhada em código. E estamos caminhando para um estágio em que é a máquina que decide qual notícia deve ou não ser lida.

PEPE ESCOBAR. A silenciosa ditadura do algoritmo. Disponível em: <http://outraspalavras.net>. Acesso em: 5 jun. 2017 (adaptado).

O texto II da coletânea da prova de redação do ENEM, do gênero dissertativo-argumentativo, traz os fatos acerca da filtragem de dados e como isso ocorre em termos logísticos. Dessa forma, demonstra ao leitor que aquilo que deve ou não ser lido é definido por um sistema de algoritmos. Assim, ao final do texto, ocorre a argumentação, por parte do autor, de que a máquina decide o que estamos lendo ou não.

Sabe-se que, muito antes do surgimento do Estado, decisões e conflitos se resolviam por intermédio da autotutela, em que se vigia o aforismo da lei do mais forte. Com o advento da organização social corporificada pelo Estado, passou-se da esfera privada para a esfera pública, em que o Estado, suficientemente fortalecido impõe-se sobre os particulares e prescinde da voluntária submissão desses por meio da autoridade. No entanto, tanto as decisões estatais, como as individuais perderam força frente às decisões do cidadão após o advento dessa nova forma de manipulação, em que uma terceira voz “dialoga” com o usuário da internet, fazendo-o pensar que as escolhas são dele. Assim, fatores históricos e culturais arraigados são postos de lado, abandonando-se todo o idealismo social, em função de imposições midiáticas de interesse que fazem as escolhas do internauta, o que cria um novo fenômeno social, confirmado pelo gráfico que segue no texto III:

Figura 2. Tema de redação ENEM 2018: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

TEXTO III

Utilização da Internet

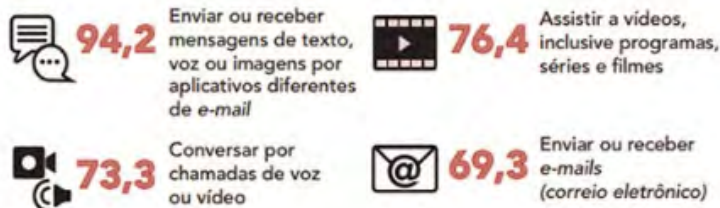
64,7% das pessoas de 10 anos ou mais de idade utilizaram a Internet.



Cerca de **85%** dos jovens de 18 a 24 anos de idade e **25%** das pessoas de 60 anos ou mais de idade utilizaram a Internet.

Cerca de **75%** das pessoas de 10 anos ou mais de idade que não acessaram a Internet, não o fizeram por não saberem usá-la ou por falta de interesse.

Finalidade do acesso à Internet (%)



Internet no Brasil em 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 18 jun. 2018 (adaptado).

Fonte: Imaginie. Disponível em: <https://www.imagineie.com.br/temas/tema-de-redacao-enem-2018/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

O terceiro texto da coletânea, do gênero gráfico, demonstra o número de pessoas conectadas à internet, trazendo os seguintes dados:

- Há um número considerável de pessoas (64,7%) com mais de 10 anos que faz uso da internet;
- 75% dessa faixa etária que não usa a internet não o faz por desconhecimento ou desejo próprio;
- Há praticamente igualdade de acesso entre os gêneros (63,8% homens e 65,5% mulheres) em relação ao uso da internet;

- d) Dentre essas pessoas, aquelas com 18 a 24 anos que utilizaram a rede compõem 85%;
- e) 25% desse grupo é composto por jovens;
- f) A internet é utilizada, majoritariamente, para o envio ou recebimento de mensagens diversas (94,2%), assistir a vídeos diversos (76,4%), conversar por chamadas (73,3%) e 69,3% para enviar e receber *e-mails*.

Tem-se, portanto, por meio do gênero gráfico, um indicativo informativo que traz o ideário de que há uma gama considerável de pessoas, de todas as faixas etárias, que faz uso da internet, para fins diversos, o que nos faz chegar à conclusão de que, na atualidade, a presença desse meio de comunicação se tornou imprescindível. Nesse contexto, o texto IV, da coletânea, demonstra como essa exposição à internet se torna alvo fácil para a manipulação e, por conseguinte, para o controle de dados:

TEXTO IV

Mudanças sutis nas informações às quais somos expostos podem transformar nosso comportamento. As redes têm selecionado as notícias sob títulos chamativos como “trending topics” ou critérios como “relevância”. Mas nós praticamente não sabemos como isso tudo é filtrado. Quanto mais informações relevantes tivermos nas pontas dos dedos, melhor equipados estamos para tomar decisões. No entanto, surgem algumas tensões fundamentais: entre a conveniência e a deliberação; entre o que o usuário deseja e o que é melhor para ele; entre a transparência e o lado comercial. Quanto mais os sistemas souberem sobre você em comparação ao que você sabe sobre eles, há mais riscos de suas escolhas se tornarem apenas uma série de reações a “cutucadas” invisíveis. O que está em jogo não é tanto a questão “homem *versus* máquina”, mas sim a disputa “decisão informada *versus* obediência influenciada”.

CHATFIELD, Tom. Como a internet influencia secretamente nossas escolhas. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

Tem-se, nessa esfera, um texto de cunho dissertativo-argumentativo, com informações relevantes de como os filtros de escolha são elaborados e como as escolhas individuais da sociedade atual são postas em risco, em meio a questões éticas que estão sendo deixadas de lado, frente a esse novo fenômeno social.

Nesse contexto, as temáticas de redação propostas nos anos de 2011 e 2018 possuem relações intercambiáveis de diálogo, em que há a presença de pontos convergentes e divergentes.

O dialogismo entre os temas de redação do ENEM

De acordo com a análise ora apresentada, temos como pressuposto a ideia advinda do filósofo russo Mikhail Bakhtin de que as relações dialógicas permeiam a vida, ainda que textos distintos estejam em locais e tempos distintos. Assim, por meio do discurso dialógico, buscamos compreender como as temáticas redacionais do Exame Nacional do Ensino Médio dialogam entre si, ao encontro das necessidades atuais da sociedade, à época em que foram produzidas.

Nesse contexto, é importante ressaltar como os temas das redações em análise permitem que o discurso que traz as necessidades sociais emergja e seja aceito pela sociedade contemporânea. Para isso, buscaremos entender como o tema “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e privado”, produzido em 2011, serve de palco para o que foi aplicado no ano de 2018. Assim, a abordagem da primeira temática em relação à internet passou por alterações. O primeiro fragmento da coletânea do ano de 2011 é uma publicação da revista *Galileu*, do mesmo ano. Nesse excerto, o acesso à rede, livre e gratuito, é anunciado como um novo direito humano. Já na proposta do ano de 2018, aquilo que seria um direito fundamental sete anos antes torna-se um problema, o que é demonstrado por um fragmento, cujo título é “O gosto na era do algoritmo”, de publicação do mesmo ano, no *site* “brasil.elpais”. Nesse fragmento, há a abordagem de que os gostos dos usuários da internet são traçados e direcionados, por meio da filtragem de informações, a escolhas que, supostamente, dão ao usuário a liberdade de escolha, mas, que verdadeiramente, levam-no à manipulação por meio do controle de dados. Mesmo com divergências nesse sentido, as congruências são evidentes, vez que, apesar de as propostas terem enfoques diferentes, a crítica se faz bastante parecida. Em 2011, embora se mostre o direito à rede, tem-se na proposta a necessidade de se ter limites entre o que se publica ou não. Em 2018, mostra-se a consequência da inadequação das publicações, visto que aquilo que se torna público, torna-se manipulável.

É nesse ponto que os aspectos congruentes se tornam claros e as relações dialógicas se fazem presentes. Nessa perspectiva, enquanto efeitos da alteridade, buscamos a manifestação da linguagem como uma das vertentes do processo composicional, seja por meio da ironia, seja por meio da crítica direta ou velada, sob um viés histórico e social, a partir de uma confluência de discursos, que forma um tabuleiro social, merecedor de uma análise do contexto de produção do enunciado. Pode-se inferir, a partir de tal assertiva, que os discursos, não isentos de responsabilidade, que abarcam fatores contextuais históricos, são passíveis de controle e vigilância, e de censura social, por serem formas de contestação de valores preestabelecidos socialmente ou impostos por instituições que regem *ad eternum* as sociedades, justamente por estarem situados em determinado tempo e espaço, o que lhes delimita questões histórico-ideológicas.

A inspiração para a primeira proposta analisada veio do fenômeno das redes sociais, que se intensificou no ano de 2011, momento em que a rede “Orkut” se consolidou e dava

voz à nova rede que se intensificou, a partir desse ano, o “Facebook”. Além da crítica à exagerada postagem daquilo que é privado, há de se ressaltar a questão da perda de liberdade, à luz daquilo que é explicitado no segundo texto da coletânea do ano de 2011, que mostra, por meio de uma publicação no *site* Terra, a necessidade de se ponderar aquilo que é publicado em redes sociais, posto que o que o que é levado em conta é a mudança de hábitos pela qual passou o brasileiro, que outrora passava o tempo em frente à televisão. Desse modo, percebe-se, nesse diálogo, com a proposta de 2018 que os temores se consolidaram, a partir da contemplação do explicitado no texto 2, da coletânea da proposta do ano de 2018 de que a filtragem de dados já é uma realidade e define aquilo que o usuário da internet lê ou não.

Embora as propostas tenham sido produzidas em épocas díspares, a ideologia prevalece. Nesse âmbito, os cronotopos se alternam, mas o discurso se mantém e aborda, com precisão habitual, a temática existente entre ambos, a partir da instauração de um diálogo entre cidadão e polícia.

Há ainda de se dissecar as outras várias relações dialógicas, quando na apresentação das propostas. O Texto 3, apresentado no ano de 2011, traz um texto do gênero “tira”, de A. Dahmer, extraído do *site* malvados.wordpress.com, que remonta à frase “Quem vigia o vigia que vigia quem te vigia?”, exposta no documentário acerca do livro *1984*⁴, de George Orwell dialoga, de forma direta, com o exposto na proposta de redação do ano de 2018, que trata, claramente, do controle e vigilância do internauta. Ainda nesse âmbito, no que concerne à manipulação e controle, a proposta de 2018 traz, no texto final de apoio, a questão da quantidade de informações que os sistemas têm sobre o usuário, em relação à quantidade de informações que o usuário tem sobre o sistema. Tal excerto foi extraído do *site* da BBC, e tem como título “Como a internet influencia secretamente nossas escolhas”, de Tom Chatfield.

Eis que nos fragmentos acima emergem o desejo e a necessidade de proteção, bem como a consciência de que esses não serão efetivos, em função da supremacia da internet em relação ao cidadão comum.

Esse indivíduo, em nome da coletividade se vê imposto pelos códigos sociais de imposição e submissão. São códigos que dialogam com outros códigos, como a presença da força, quer seja do Estado, da Igreja, da Escola, da Família ou da Mídia, representada pela internet, que surgem e ressurgem a qualquer momento e se reforçam em tempos e locais distintos, irrepetíveis, no entanto, com algo em comum, não inédito.

4 Livro publicado em 1949, pelo britânico George Orwell, que trata de uma distopia frente à imposição de um líder, “Grande Irmão”, em uma sociedade que se submete à opressão, por meio de constante vigia.

Assim, com os elementos extraídos dos textos de apoio das propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, tem-se clara a incapacidade do representante da instituição estatal em enxergar a fragilidade do cidadão comum, enquanto a internet se faz detentora do poder oriundo de outras instituições basilares.

Entendemos, portanto, que enunciados congruentes, ainda que distantes na questão tempo-espacial possuem relações intrínsecas entre si, relações dialógicas, uma vez que cada tempo e espaço trazem consigo marcas históricas e ideológicas que podem intercambiar entre si. O posicionamento e a confrontação ético-axiológicos medeiam os discursos. As convicções dos participantes do diálogo são determinadas pela sua leitura de mundo.

Torna-se essencial afirmar que os enunciados são produzidos sem consciência pelo enunciador, que os faz por meio de vozes sociais. Quando um enunciado se encerra, não há acabamento, com a presença de respostas e réplicas. Os motivos espaço-temporais ensejam a presença de tais réplicas e tréplicas.

Assim, em ambas as propostas, encontra-se a voz do corpo social presente na voz do autor. Em um contexto atual de pós-modernidade, ocorre, portanto, um conflito que torna as instituições de cerceamento comportamental esfaceladas e tendentes às múltiplas formas de rejeição. O sujeito, diante de restrições sociais, traz consigo modos de se manter no usufruto que lhe permite viver e conviver socialmente, mas se depara, justamente, com a força oculta da internet, o que lhe traz a manipulação. Essas nuances são percebidas em ambas as propostas aqui discutidas.

Assim, têm-se as relações dialógicas presentes nos textos que demonstram o processo de reificação do cidadão, em busca de uma voz ativa em um processo que justamente lhe oferece o contrário. Dessa forma, é relevante que se busque abrir a discussão acerca das imposições advindas, uma vez que se ouve falar aleatoriamente sobre a temática proposta sem que se abram discussões relevantes.

Daí a primazia evidenciada em “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado” e “Manipulação do comportamento pelo controle de dados na internet”, separadas pelo interregno temporal de sete anos, mas que buscam, em comum, a presença marcante da submissão do indivíduo ao meio cultural e ideológico que o cerca.

É importante frisar que diante das premissas falidas do modelo institucional de força e proteção ao cidadão, bem como a fragilização da imagem paternal do Estado e da descrença nesse, o cidadão não encontra mais barreiras fortes o suficiente para protegê-lo, o que, por conseguinte, gera nele a necessidade de arcar com a quebra da tensão pulsional que o conduz.

Por fim, cabe salientar que a relevância dos textos de apoio aqui demonstrados contribuiu, em muito, para o pensamento acerca dos parâmetros culturais e ideológicos e de cunho perceptivo dos papéis do corpo social. São excertos que advêm de textos inovadores que se contrapõem ao pensamento de aceitação e submissão, em busca de individualidade e convicção.

Considerações finais

Nosso estudo desenvolveu-se a partir das reflexões sobre as relações dialógicas entre as propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio dos anos de 2011 e 2018, por meio das contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Embora haja um interregno temporal entre a composição das propostas em questão, buscamos analisar o que ambas traziam em comum em relação ao pensamento cidadão e às questões sociais e históricas em ambos os períodos.

Obtivemos, portanto, a verificação de que, passada quase uma década, as forças impositivas advindas da internet se fazem presentes, ainda que a população a ela reaja de forma diversa, vez que, em uma primeira análise, há a presença da novidade frente ao novo, trazido pelas redes sociais e, no segundo, jaz a força da imposição manipulativa por meio do controle de dados.


Portanto, em um Estado civilizatório, o cidadão, dito comum, embora ceda seus desejos ao aparato social, não só se faz presente não como um ser alienado e que aceita as imposições vindas das instituições, mas aceita as forças impostas por elas, aspecto extremamente relevante e presente nas propostas analisadas. Tal assertiva ganha mais contornos a partir do momento em que as propostas se popularizam e tendem, ainda que inconscientemente, a levar o cidadão à reflexão acerca da temática e quiçá, ao afastamento das forças impostas pelas instituições, sejam elas quais forem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Sociologia*. Organização de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1986.

ANDRADE, G. *O que é Orkut*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/o-que-e-orkut/>. Acesso em: 30 set. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



BAKHTIN, M. O problema do autor. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 173-192.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Análise funcionalista do caso Ablativo na língua armênia ocidental

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2929>

Deize Crespim Pereira¹
Sarkis Ampar Sarkissian²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar os usos e funções do caso Ablativo na variedade linguística ocidental do idioma armênio. O *corpus* se constitui de ocorrências coletadas em jornais digitais armênios, publicados na Armênia e na diáspora. A análise é qualitativa e baseada em pressupostos teóricos da Gramática Funcional de Dik (1997) e da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Procuramos identificar as funções semânticas e sintáticas do substantivo marcado com morfologia de Ablativo. Partimos inicialmente da hipótese de que os diversos usos empiricamente constatados do caso Ablativo podem ser explicados como funções ou sentidos inter-relacionados, associados a um morfema, e de que tais sentidos poderiam ser generalizados em termos da categoria conceptual de "origem".

Palavras-chave: caso Ablativo; língua armênia ocidental; Linguística Funcional.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
deize.pereira@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8157-3000>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
sarkis@usp.br; <https://orcid.org/0000-0003-1167-5946>

Functional analysis of the Ablative case in Western Armenian language

Abstract

This paper aims to analyze the uses and functions of the Ablative case in the Western Armenian language. The data were collected from Armenian digital journals, published in Armenia and the Armenian Diaspora. The analysis is qualitative and based on theoretical tools of Dik's Functional Grammar (1997), and Halliday's Systemic-Functional Grammar (1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). We seek to identify the semantic and syntactic functions of the noun marked with the Ablative case. We start from the hypothesis that the different uses of the Ablative case could be explained as interrelated functions or meanings, associated with a particular morpheme and that these meanings could be generalized in terms of the conceptual category of "origin".

Keywords: Ablative Case; Western Armenian language; Functional Linguistics.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo uma análise qualitativa dos usos do caso Ablativo na variedade linguística ocidental do armênio, sob uma perspectiva funcionalista. O *corpus* se constitui de ocorrências coletadas de textos publicados em doze veículos de comunicação digitais da Armênia e da diáspora ocidental. Os pressupostos teórico-metodológicos são retirados da Gramática Funcional de Dik (1997) e da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O artigo está dividido em três seções. A primeira consiste de revisão da literatura linguística, mais especificamente, uma análise crítica de gramáticas descritivas e de livros didáticos de armênio ocidental, mostrando como estes apresentam o caso Ablativo. Na segunda seção, fazemos uma breve apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Funcional que norteiam o presente estudo. A terceira seção contém nossa análise qualitativa do *corpus* de armênio ocidental, com base nos pressupostos funcionalistas.

O caso ablativo na literatura linguística

Analisamos como se define e se exemplifica o caso Ablativo nas gramáticas descritivas de Riggs (1856), Gulian (1902), Feydit (1935), Kogian (1949), Kerouzian (inédito) e Ekizian

(2004)³, e nos livros didáticos de Bardakjian e Thomson (1992), Sakayan (2000, 2012) e Hagopian (2005).

Um problema recorrente nas gramáticas (RIGGS, 1856; GULIAN, 1902) é limitar-se a explicitar a morfologia do Ablativo, seja de nomes, com exemplos do tipo *որդի-էն* / vorti-en/ 'from the son', em que /e/ corresponde à desinência de Ablativo, e /n/ ao artigo definido; seja de pronomes, que também são declináveis no armênio, como em *մեզմէ* / mezme / 'from us' (GULIAN, 1902). Os exemplos citados são de substantivos isolados e descontextualizados, ou de pequenas frases. Por tais exemplos, a impressão que se tem é de que o Ablativo rege apenas elementos no interior de sintagmas adverbiais.

1. *իրէք* *օրէն* *կարք*
 irek' or-e-n iedk'-ë
 três[NOM] dia-ABL-DEF depois-DEF
 'depois de três dias' (RIGGS, 1856, p. 57)

2. *քաղաքէն* *դուրս*
 k'aghak'-e-n t'urs
 cidade-ABL-DEF fora
 'fora da cidade' (GULIAN, 1902, p. 13)

Muitas gramáticas definem o Ablativo por meio de preposições, estabelecendo paralelos entre o armênio e línguas como o francês, português e inglês. Assim, segundo Kogian (1949), a relação "de" (*from*) é expressa pelo caso Ablativo. Gulian (1902), da mesma forma, explica que, para identificar o caso Ablativo numa sentença, deve-se perguntar "from whom?", "from which?". O mesmo autor afirma que, na voz passiva, a preposição *by* (por) se traduz em armênio pelo caso Ablativo (GULIAN, 1902), ex.:

3. *Բոյնը* *շինուկաւ* *թռչունէն*
 P'uyn-ë chin-v-ets'-av t'(ë)rtch'un-e-n
 Ninho[NOM]-DEF construir-PASS-IND.AOR-3SG pássaro-ABL-DEF
 'O ninho foi construído pelo pássaro.' (GULIAN, 1902, p. 72)

3 O uso de gramáticas antigas se justifica pela dificuldade de se encontrar gramáticas de edição atual sobre o armênio ocidental, variedade linguística moderna que atualmente está perdendo sua vitalidade, devido à redução de seu número de falantes. Das gramáticas e livros didáticos foram retirados somente os exemplos em armênio. A glosa e tradução são de nossa responsabilidade. Para reproduzir a pronúncia, optamos por uma transliteração em letras latinas, voltada para falantes do português.

Dentre as gramáticas consultadas, Feydit (1935) e Kogian (1949) são os únicos autores que chegam mais próximos de uma definição do caso Ablativo em termos de suas funções. Na parte dedicada ao substantivo e suas declinações, Feydit enumera o “valor dos casos da declinação”. Segundo ele, o Ablativo pode indicar:

a) a origem ou ponto de partida, exemplo:

4.	<i>Մեծ</i>	<i>տոհմէ</i>	<i>մը</i>	<i>ծնու:</i>
	Medz	dohm-e	më	dz(ë)n-av.
	Grande	família-ABL	INDF	nascer-IND.AOR.3SG

‘Nascido de uma nobre família.’ (FEYDIT, 1935, p. 36)

b) o termo de comparação, exemplo:

5.	<i>Հրանդ</i>	<i>Անդրանիկէն</i>	<i>ավելի</i>	<i>աշխատասեր</i>	<i>է:</i>
	H(ë)rant’	Anr’anig-e-n	aveli	achkhadaser	e.
	Hrant[NOM]	Antranig-ABL-DEF	mais	trabalhador	AUX.IND.PRS.3SG

‘Hrant é mais trabalhador do que o Antranig.’ (FEYDIT, 1935, p. 36)

c) “o sujeito do verbo passivo [sic] que sustenta a ação” (FEYDIT, 1935, p. 36, tradução nossa⁴). Note-se que a explicação para o uso do Ablativo na voz passiva demonstra-se bastante confusa, já que o elemento que recebe caso Ablativo é o Agente da ação e não o sujeito sintático da sentença, como o autor afirma; exemplo:

6.	<i>Խոսրով</i>	<i>Անակէն</i>	<i>սպաննուեցաւ:</i>
	Khosrov	Anag-e-n	(ë)sbann(ë)-ve-ts’-av.
	Khosrov[NOM]	Anag-ABL-DEF	matar-PASS-IND.AOR-3SG

‘Khosrov foi morto pelo Anag.’ (FEYDIT, 1935, p. 36)

4 No original: “il indique celui dont le sujet du verbe (passif) supporte l’action”.

d) a causa, sendo esta entendida como a origem da ação ou do estado, exemplo:

7. *Վախէն* *մեռաւ:*
Vakh-e-n mer-av.
Medo-ABL-DEF morrer[IND.AOR]-3SG
'Morreu de medo.' (FEYDIT, 1935, p. 36)

e) o sentido "dentre" em expressões partitivas, exemplo:

8. *Չեզմե* *ո՞վ* *սխտի* *գայ:*
Ts'ez-me ov? bidi k'-a.
PRO.2PL-ABL.DEF quem IND.FUT vir-3SG
'Quem dentre vós virá?' (FEYDIT, 1935, p. 36)

No capítulo referente aos complementos circunstanciais, o autor afirma que o Ablativo "serve" ainda para:

f) responder as questões "desde quando?", "desde quanto tempo?", exemplo:

9. *Երէկուրն* *սկսեալ:*
Iereg-vëne (ë)sg(ë)sial.
Ontem-ABL inicial
'Desde ontem.' (FEYDIT, 1935, p. 43)

g) para indicar o período de tempo previsto para executar uma ação no futuro, como no exemplo (10). Comparando esta categoria com (f), vemos que o autor considera relevante a localização do tempo discriminado pelo elemento no Ablativo: do passado ao presente (exemplo 9) x período no futuro (exemplo 10):

10. *Մէկ* *ամիսէն* *կը* *դարնաւ:*
Meg amis-e-n gë t'arn-am.
Um mês-ABL-DEF IND.PRS voltar-1SG
'Volto em um mês.' (FEYDIT, 1935, p. 43)

h) o lugar de onde vem alguém ou algo, como no exemplo a seguir. Observe-se que Feydit (1935) faz uma distinção entre este tipo e a categoria (a) origem, mencionada anteriormente, levando em conta o fato de que o tipo (h) envolve procedência ou origem especificamente do ponto de vista do espaço (origem em um lugar no espaço).

11.	<i>Անտարէն</i>	<i>լու</i>	<i>գաւ:</i>
	Andar-e-n	gu	k'-am.
	Floresta-ABL-DEF	IND.PRS	vir-1SG
	'Venho <u>da floresta</u> .' (FEYDIT, 1935, p. 39)		

i) o lugar por onde se passa, exemplo:

12.	<i>Անտարէն</i>	<i>անցաւ:</i>
	Andar-e-n	ants'-av.
	Floresta-ABL-DEF	passar[IND.AOR]-3SG
	'Passou <u>pela floresta</u> .' (FEYDIT, 1935, p. 39)	

j) o complemento de material (o autor não faz menção ao fato de que, neste caso, trata-se de complemento ou, mais propriamente, adjunto do nome e não do verbo, e, portanto, um emprego distinto dos "complementos circunstanciais" citados acima), exemplo:

13.	<i>նսլիէ</i>	<i>ժամացոյց</i>	<i>մը:</i>
	vosgi-e	jamats'uyts'	më.
	ouro-ABL	relógio[NOM]	INDF
	'um relógio <u>de ouro</u> (FEYDIT, 1935, p. 47)		

Ekizian (2004) também define o Ablativo como um complemento circunstancial, que pode indicar procedência, origem ou causa, como respectivamente ilustram os exemplos a seguir. Note-se que, ao contrário do que Ezikian afirma, nos exemplos (14-15), o Ablativo não constitui um complemento circunstancial, mas sim um "complemento oblíquo", o chamado "quase argumento" pelas gramáticas do português (CASTILHO, 2010).

14.	<i>Բարիզէն</i>	<i>լու</i>	<i>գաւ:</i>
	P'ariz-e-n	gu	k'-am.
	Paris-ABL-DEF	IND.PRS	vir-1SG
	'Venho <u>de Paris</u> .' (EKIZIAN, 2004, p. 31)		

15. *Գարաքը* *Լալթէն* *Կը* *հանէն:*
 Garak'-ë gat'-e-n gë han-en.
 Manteiga[ACC]-DEF leite-ABL-DEF IND.PRS tirar-3PL
 'Do leite tiram a manteiga.' (EKIZIAN, 2004, p. 31)

16. *Ուրախութենէն* *Կու* *լար:*
 Urakhut'-ene-n gu l-ar.
 Felicidade-ABL-DEF IND.PRET.IMPERF chorar-3SG
 'Chorava de felicidade.' (EKIZIAN, 2004, p. 31)

Um exemplo semelhante é citado por Kogian (1949), no qual o constituinte da sentença no caso Ablativo tem indiscutivelmente papel argumental:

17. *Քազաներէ* *վախնալ:*
 K'azan-ner-e vakhna-l.
 Fera-PL-ABL temer-INF
 'Temer feras.' (KOGIAN, 1949, p. 171)

Kogian (1949), na parte de sua gramática denominada Sintaxe, faz uma descrição detalhada do Ablativo por meio de suas funções e contextos de uso. Segundo ele, o Ablativo pode ser utilizado com os sentidos de: (i) separação, (ii) fonte, origem e material (como nos contextos a, h e j de FEYDIT, 1935, enumerados acima), (iii) causa (como na categoria d de FEYDIT, 1935), (iv) Agente com verbo passivo (categoria c), (v) duração (contextos f e g), (vi) comparação (contexto b), (vii) partitivo (categoria e). Todos estes contextos são, portanto, contemplados por Feydit, com exceção do primeiro. Inversamente, apenas na gramática de Feydit aparece o contexto de Ablativo designando o lugar por onde se passa (exemplo 12).

A categoria (i), o chamado Ablativo de separação ou privação, só aparece em Kogian (1949). Vejamos os exemplos citados pelo autor. O sentido de separação nos parece mais evidente no primeiro exemplo. Note-se que, em todos estes contextos, o Ablativo constitui argumento do verbo.

18. *Որոմը* *բաժնել* *ցորենէն:*
 Vorom-ë p'ajne-l ts'oren-e-n.
 Joio[ACC]-DEF separar-INF trigo-ABL-DEF
 'Separar o joio do trigo.' (KOGIAN, 1949, p. 169)

19. Արղածէն արծայ:
 Argadz-e-n ardz-a.
 Desastre-ABL-DEF escapar[IND.AOR]-1SG
 'Escapei do desastre.' (KOGIAN, 1949, p. 169)

20. Բանտէն փախան:
 P'and-e-n p'akh-an.
 Prisão-ABL-DEF fugir[IND.AOR]-3PL
 'Fugiram da prisão.' (KOGIAN, 1949, p. 169)

Kogian (1949) menciona também o uso de Ablativo com função atributiva, atuando como adjunto ou complemento de nome ou adjetivo. O exemplo (22) constitui um emprego especial em que uma parte do corpo é colocada no caso Ablativo para atribuir uma qualidade a uma pessoa.

21. շնորհէ գուրկ
 ch(ë)nork'-e zurg
 graça-ABL privado
 'Privado de graça.' (KOGIAN, 1949, p. 173)

22. ոտքէն արագ:
 vodk'-e-n arak'.
 pé-ABL-DEF rápido.
 'rápido de pé'; 'veloz' (KOGIAN, 1949, p. 173)

O autor ainda trata de preposições (como no exemplo a seguir) e advérbios usados como posposições (como nos exemplos 1 e 2, citados anteriormente), que pedem caso Ablativo, ilustrando seu emprego com frases e sentenças completas.

23. Բացի այրերէն կային նաև կիներ
 P'ats'i ayr-er-e-n g-ayin naiev gin-er
 Além de homem-PL-ABL-DEF haver[IND.PRET.IMPERF]-3PL também mulher[NOM]-PL
 'Além de homens, havia mulheres também.' (KOGIAN, 1949, p. 138)

Kerouzian (inédito) atribui ao caso Ablativo a função de expressar o complemento indireto circunstancial de saída, partida, chegada, caída de um lugar, procedência e comparação. Este autor não cita sentenças completas e mistura contextos de uso que nos parecem semanticamente distintos, como nos exemplos a seguir: enquanto o complemento de *cair* parece mais um complemento verbal de origem (*cair de*), o de *olhar* está mais relacionado a percurso ou trajeto do olhar.

24.	<i>Պսսսսսսսսսսսս</i>	<i>հնկաւ</i>	<i>(նայեցաւ)</i>
	Baduhan-e-n	ing-av	(nay-ets'-av)
	Janela-ABL-DEF	cair[IND.AOR]-3SG	(olhar-IND.AOR-3SG)
	'Caiu (olhou) <u>pela janela</u> .' (KEROUZIAN, inédito)		

Até aqui vimos como é tratado o caso Ablativo em gramáticas da língua armênia ocidental. Cabe, por fim, uma observação com relação aos livros didáticos consultados. Bardakjian e Thomson (1992) se limitam a uma definição semântica bem abrangente de Ablativo, o qual designa, segundo eles, o lugar onde se inicia um movimento ou do qual algo é retirado. Hagopian (2005) é uma das poucas obras consultadas que define o Ablativo basicamente em termos sintáticos, destacando seu uso como um argumento pleno do verbo (como no exemplo 25), adjunto adverbial de lugar ou de tempo (exemplo 10), e atributivo de nome (como no exemplo 13).

25.	<i>Նարէն</i>	<i>նմէր</i>	<i>կը</i>	<i>ստանայ</i>	<i>Արձաղէն:</i>
	Nare-n	n(ë)ver	gë	(ë)sdan-a	Ardag-e-n.
	Narë[NOM]-DEF	presente[ACC]	IND.PRS	receber-3SG	Ardag-ABL-DEF
	'A Narë recebeu um presente <u>do Ardag</u> .' (HAGOPIAN, 2005, p. 151)				

Sakayan (2000, 2012) é o livro didático que descreve mais detalhadamente o caso Ablativo. A autora destaca os vários papéis sintáticos que pode exercer, enfatizando a diferença argumento x adjunto (embora sem utilizar estes termos), em boa parte ignorada por outras obras. Assim, a autora esclarece que enquanto em determinados contextos o Ablativo é um elemento circunstancial, em outros é complemento exigido pelo verbo (exemplo 17), ou pelo núcleo do sintagma adjetival (exemplo 21) ou adverbial (exemplo 2).

Pressupostos teóricos e metodológicos

Para analisar o caso Ablativo no armênio ocidental, adotamos pressupostos da Linguística Funcional, mais especificamente, da Gramática Funcional de Dik (1997) e da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Passemos, pois, aos conceitos teóricos relevantes para nosso estudo. Dik (1997) entende *caso* como diferenças sistemáticas na forma dos predicados nominal e adjetival, isto é, distinções morfológicas que correspondem a diferenças funcionais dos termos que modificam. Os casos mais comuns, encontrados em diferentes línguas, são enumerados no quadro 1, junto de suas funções mais básicas e primárias.

Segundo Dik (1997, p. 369), a distinção de caso serve a dois propósitos: (i) função de caracterizar: os casos caracterizam um termo como tendo um conjunto limitado de possíveis funções semânticas e sintáticas; e (ii) função de distinguir: os casos servem para diferenciar as funções semânticas e sintáticas dos termos na estrutura da oração.

O autor nota que a função principal dos casos é expressar funções semânticas subjacentes, mas que em alguns contextos os casos servem para manifestar funções sintáticas, como evidenciado no quadro 1, que realmente mistura ambas as definições. Apesar de propor este quadro, Dik defende que não é possível identificar um sentido comum a todos os usos de determinado caso, justamente pelo fato de um caso poder expressar mais de uma função.

Quadro 1. Funções primárias dos casos gramaticais

Línguas	Caso	Função primária
Nominativas	Nominativo	Primeiro argumento; Sujeito
	Acusativo	Segundo argumento, Paciente, Objeto
Ergativas	Absolutivo	Sujeito de verbo intransitivo; Objeto de verbo transitivo
	Ergativo	Sujeito de verbo transitivo
Todas as línguas	Genitivo	Possuidor (relação entre termos)
	Dativo	Recipiente
	Instrumental	Instrumento
	Partitivo	Relação parte-todo
	Locativo	Localização
	Ablativo	Origem
	Alativo	Direção

Fonte: Dik (1997, p. 369)

Termos, na Gramática Funcional de Dik (1997), são expressões usadas para referir a entidades. O Genitivo estabelece uma relação entre termos (possuidor e possuído). Já outros casos são definidos como argumentos do verbo (sujeito, objeto), estabelecendo, portanto, uma relação entre o verbo e seus argumentos. Os *argumentos* se definem como termos requeridos pelo predicado para formar uma predicação nuclear completa,

ao contrário dos *satélites* (termos acessórios, adjuntos, que proporcionam informação adicional, circunstancial); exemplos:

26. John comprou um carro em Amsterdã. (Locativo – Satélite)
27. John mora em Amsterdã. (Locativo – Argumento) (DIK, 1997, p. 88)
28. Eles discutiram o assunto por 3 horas. (Duração – Satélite)
29. A discussão durou 3 horas. (Duração – Argumento) (DIK, 1989, p. 74; tradução nossa)

Utilizando o latim como língua de ilustração, o autor nota que: (i) nos predicados de uma posição argumental (um só argumento), este é realizado com caso Nominativo (e/ou como sujeito) em 100% dos casos; (ii) o segundo argumento de predicados de três posições argumentais é categoricamente expresso com caso Acusativo, ao passo que se o predicado tiver duas posições argumentais, o segundo argumento geralmente também é um Acusativo; (iii) o Dativo e o Ablativo juntos respondem por 96,9% dos casos de terceiro argumento.

Da teoria de Dik, interessa-nos sobretudo propor uma análise do Ablativo que contemple suas funções semânticas e sintáticas. As funções semânticas especificam o papel dos referentes dos termos no estado de coisas designado pela predicação na qual estes termos ocorrem (exs.: Agente, Paciente, Recipiente, etc.), e as funções sintáticas especificam o ponto de vista através do qual um estado de coisas é apresentado (exs.: sujeito e objeto).

As designações primeiro, segundo e terceiro argumento não têm relação com a ordem com que estes aparecem na sentença. Considerando a função semântica, Dik postula que argumentos Agentes são mais centrais do que Pacientes, e Pacientes são, por seu turno, mais centrais do que Recipientes. É com base nisto que o autor faz uma distinção entre: primeiro argumento (como Agente), segundo argumento (como Paciente) e terceiro argumento (como Recipiente). O quadro a seguir mostra a relação estabelecida por Dik (1997) entre argumentos e suas funções semânticas.

Quadro 2. Funções semânticas e posições argumentais

[1]	[2a]	[2b]
Agente	Paciente	Recipiente [Experienciador]
Posicionador	[Experienciador]	Locativo
Força		Direção
Processado [Experienciador]		Origem
Zero [Experienciador]		Referência

Fonte: Dik (1997, p. 120)

O autor explica que, em qualquer estrutura de predicado, o primeiro argumento terá uma das funções listadas em (1); se a estrutura do predicado tiver dois lugares, o segundo argumento terá uma das funções listadas em (2a) e (2b); se tiver três lugares, o segundo argumento terá a função de Paciente, e o terceiro argumento terá uma das funções enumeradas em (2b).

Dik também propõe uma hierarquia de possíveis funções semânticas para sujeito e objeto, como descrito a seguir.

Quadro 3. Hierarquia de funções semânticas

	Agente > Paciente > Recipiente > Beneficiário > Instrumento > Locativo > Tempo												
Sujeito	+	>	+	>	+	>	+	>	+	>	+	>	+
Objeto	-	>	+	>	+	>	+	>	+	>	+	>	+

Fonte: Dik (1997, p. 266)

A estrutura do predicado tem uma orientação básica, icônica (no exemplo 30, a ordem dos argumentos “representa” o movimento do livro), mas a atribuição da função sintática de objeto pode inverter esta perspectiva, justamente para dar proeminência a outro participante.

30. O homem (Agente/Sujeito) deu o livro (Paciente/Objeto) ao garoto (Recipiente).
31. O homem (Agente/Sujeito) deu ao garoto (Objeto/Recipiente) o livro (Paciente).
(DIK, 1997, p. 253, tradução nossa⁵)

O autor esclarece que dois argumentos distintos raramente são marcados com o mesmo caso (por exemplo, segundo e terceiro argumentos marcados com caso Acusativo). Assim, os casos servem também para distinguir os argumentos.

Como visto nos exemplos 26 a 29, não somente argumentos, mas também satélites têm função semântica e podem ser marcados com morfologia de caso. Dik (1997) exemplifica este fato citando uma construção do latim com três satélites, todos marcados com caso Ablativo, mas cada um expressando uma função semântica distinta.

32. *incredibili celeritate MAGNO SPATIO paucis diebus CONFECTO*
‘Depois de ter coberto uma grande distância [Ablativo Absoluto expressando circunstância] em poucos dias [Tempo] com inacreditável velocidade [Velocidade]’ (DIK, 1997, p. 371, tradução nossa)

5 No original: “The man gave the book to the boy”; “The man gave the boy the book”.

Nossa análise das ocorrências de Ablativo coletadas do *corpus* digital é baseada principalmente nos pressupostos teóricos da Gramática Funcional de Dik. Ainda que com peso menor, utilizamos também pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Vimos, na seção anterior, que muitos usos de Ablativo são descritos nas gramáticas como complemento circunstancial. Na teoria de Halliday (1994), o mesmo elemento que exerce a função de circunstância na estrutura de transitividade (metafunção Experiencial) tem a função de adjunto no âmbito da metafunção Interpessoal. O elemento circunstancial pode expressar: extensão, localização, modo, causa, entre outros (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 314). Uma de suas funções principais é localizar um evento no espaço e/ou no tempo.

Quadro 4. Circunstanciais de extensão e localização

	Espacial	Temporal
Extensão (inclui intervalo)	Distância (<i>andar 7 milhas; parar a cada 10 jardas</i>)	Duração (<i>ficar 2 horas; pausar a cada 10 minutos</i>) Frequência (<i>bater três vezes</i>)
Localização	Lugar (<i>trabalhar na cozinha</i>)	Tempo (<i>acordar às 6 horas</i>)

Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 315, tradução nossa⁶)

A categoria de Localização localiza o processo no espaço ou no tempo. A categoria de Extensão expressa o desenrolar de um processo no espaço ou no tempo, isto é, a distância no espaço ou a duração de tempo no qual o processo se desenvolve. Analisa-se, portanto, não somente a localização estática, mas a marcação de orientações como ponto de partida, trajeto e destino, seja no espaço ou nos seus análogos temporais.

Cabe, por fim, esclarecer a metodologia adotada no presente estudo. A análise a seguir se baseia em um *corpus* constituído por ocorrências de substantivo no caso Ablativo, coletadas em doze veículos de comunicação digitais (*Agos, Massis Post, Vatican News, Hay Em News, Horizon, Aztag Daily, Diario Armenia, Arevelk, Asbarez, Raggamoul, Azat Or, Hairenik Weekly*) de nove países (Argentina, Armênia, Canadá, Chipre, Estados Unidos, Grécia, Líbano, Turquia e Vaticano), abrangendo um período de dez anos (2010-2020).

⁶ No original: "Walk (for) seven miles; stop every ten yards; work in the kitchen; stay (for) two hours; pause every ten minutes; knock three times; get up at six o'clock".

Análise dos usos do Ablativo no *corpus*

As ocorrências coletadas no *corpus* digital mostram que o Ablativo pode exercer uma grande variedade de funções semânticas e sintáticas.

Começemos nossa análise pela Sintaxe do Ablativo, mais especificamente pelo seu escopo. Do ponto de vista sintático, o Ablativo pode estabelecer:

(i) uma relação entre termos dentro do sintagma adjetival ou nominal, como em (33) e (34).

33.	<i>Նայինք,</i>	[...]	<i>սէրէ</i>	<i>զուրկ</i>	<i>դատարկ մեր</i>	<i>ձեռքերուն:</i>
	Nay-ink,		ser-e	zurg	t'adarg mer	ts'erk'-er-u-n.
	olhar-SBJV.PRS.1PL		amor-ABL	privado	vazio PRO.POSS.1PL	mão-PL-DAT-DEF

'Olhemos [...] nossas mãos vazias privadas de amor.' (VATICAN NEWS, 14/01/2019)⁷

34.	<i>Հայաստանի</i>	<i>մէջ</i>	<i>յայտնաբերուած</i>	<i>է</i>	<i>աշխարհի</i>	<i>ամենահին</i>
	Hayasdan-i	metch'	haydnap'er-v-adz	e	achkhar-i	amena-hin
	Armênia-GEN	em	descobrir-PASS-PTCP.PRF	AUX.PRS.3SG	mundo-GEN	mais_antigo

<i>կաշիէ</i>	<i>կօշիկը:</i>
gachi-e	gochig-ë.
couro-ABL	sapato[NOM]-DEF

'O sapato de couro mais antigo do mundo é descoberto na Armênia.' (ASBAREZ, 10/06/2010)

(ii) uma relação entre o verbo e seus argumentos internos, atuando dentro do sintagma verbal, como em (35), (36) e (37):

35.	<i>Թուրքիան</i>	<i>սէտք</i>	<i>է</i>	[...]	<i>ընդունի</i>	<i>իր</i>
	T'urk'ia-n	bedk'	ë		ënt'un-i	ir
	Turquia[NOM]-DEF	necessário	AUX.IND.PRS.3SG		admitir-SBJV.PRS.3SG	PRO.POSS.3SG

⁷ As ocorrências são identificadas com o nome do periódico digital de onde foram retiradas e data da matéria.

կատարած յանցագործությունը եւ ներողություն խնդրէ
 gadar-adz hants'ak'ordzut'iun-ë iev neroghut'iun kh(ë)nt'r-e
 cometer-PTCP.PRF crime[ACC]-DEF e desculpa[ACC] pedir-SBJV.PRS.3SG

հայ ժողովուրդէն:
 hay joghovurt'-e-n.

armênio povo-ABL-DEF

'É necessário que a Turquia [...] admita o crime que cometeu e peça perdão ao povo armênio.' (ASBAREZ, 01/11/2019)

36. Զիւրտիստանի մը հռչակումը Իրանը կ'անջատէ Թուրքիայէն:
 K'iurdisdan-i më h(ë)rtchagum-ë Iran-ë g'-antch'ad-e T'urkiay-e-n.
 Curdistão-GEN. INDF proclamação[NOM]-DEF Irã[ACC]-DEF IND.PRS-separar-3SG Turquia-ABL-DEF
 'A proclamação de um Curdistão separa o Irã da Turquia.' (RAGMAMOUL, 26/01/2016)

37. Բայց ինչպէ՛ս այս մարդիկ կրցան յաղթահարել չարիքը:
 P'ayts intch'bes! ays mart'-ig g(ë)r-ts'a-n hagh'tahare-l tch'arik'-ë.
 Mas como PRO.DEM homem[NOM]-PL poder-AOR-3PL superar-INF mal[ACC]-DEF

Վանկ զ-այն իրենց սրտերէն:
 Vane-l z-ayn irents' s(ë)rd-er-e-n.
 Expulsar-INF ACC-PRO.DEM PRO.POSS.3PL coração-PL-ABL-DEF

'Mas como estes homens conseguiram superar o mal? Expulsando-o de seus corações.' (HAIRENIK WEEKLY, 04/07/2020)

(iii) uma relação com a predicação como um todo, situando-a no tempo ou no espaço através de adjuntos circunstanciais, como em (38):

38. սկսեալ կուսակրօն քահանայութեան օրերէն իր գործօն մասնակցութիւնը
 (ë)sg(ë)sial kusagron k'ahanayut'-ian or-er-e-n ir k'ordzon masnagts'ut'iun-ë
 inicial celibatário sacerdote-GEN dia-PL-ABL-DEF PRO.POSS.3SG ativa participação[ACC]-DEF

բերած էր Պատրիարքական Աթոռի վարչական կազմէն ներս:
 p'er-adz er Badriark'agan At'or-i vartch'agan gazm-e-n ners.
 trazer-PTCP.PRF AUX.IMPERF.3SG Patriarcal Sé-GEN administrativo estrutura-ABL-DEF dentro

'Desde os dias iniciais de seu sacerdócio celibatário, ele contribuiu com sua participação ativa na equipe administrativa da Sé Patriarcal.' (AGOS, 08/03/2019)

Assim, são diversas as funções sintáticas que o Ablativo pode exercer na sentença. No primeiro contexto, o elemento marcado com caso Ablativo pode corresponder a um complementador (como em 33) ou adjunto (como em 34), seja do adjetivo ou do substantivo. Em (ii), a morfologia de Ablativo marca o terceiro argumento, com função sintática de objeto do verbo (como em 35 e 36) ou de complemento oblíquo (como em 37).

Quando equivale a um elemento circunstancial, pode ter como escopo o sintagma verbal (exemplo 41) ou toda uma sentença (exemplos 39 e 40), exercendo as funções de adjunto adverbial de lugar, tempo e causa, como respectivamente ilustram os exemplos a seguir.

39. *Դպրոցէ ներս ընդմիշտ մաքրութեան միջոցներու կը դիմենք:*
 T'brots'-e ners ënt'michd mak'rut'-ian mitch'ots'-ner-u gë t'im-enk'.
 Escola-ABL dentro para_ sempre limpeza-GEN meio-PL-DAT IND.PRS recorrer-1 PL
 'Recorreremos definitivamente aos meios de limpeza dentro da escola.' (AGOS, 11/03/2020)

40. *Երկուշաբթի՝ 1 Յունիսէն սկսեալ, պիտի վերաբացուին Յունաստանի*
 Ierguchapt'i meg Hunis-e-n (ë)sg(ë)sial, bidi verap'ats'-v-in Hunasdan-i
 Segunda-feira um Junho-ABL-DEF inicial IND.FUT reabrir-PASS-3PL Grécia-GEN

- նախակրթարանները եւ մանկապարտէզները:*
 nakha-k'(ë)rt'aran-ner-ë iev mangabard'ez-ner-ë.
 pré-ginásio[NOM]-PL-DEF e jardim_da_infância[NOM]-PL-DEF
 'A partir de segunda-feira, 1 de junho, as escolas gregas pré-ginasiais e jardim da infância abrirão.'
 (AZATOR, 25/05/2020)

41. *Բազմաթիւ անհատներ կը տառապին տխրութենէն:*
 P'azmat'iv anhad-ner gë darab-in d(ë)khrut'-ene-n.
 Numeroso indivíduo[NOM]-PL IND.PRS sofrer-3PL tristeza-ABL-DEF
 'Numerosos indivíduos sofrem de tristeza.' (VATICAN NEWS, 26/04/2020)

Enfatizamos que o elemento marcado com caso Ablativo pode constituir tanto um argumento (seja do nome, seja do verbo), quanto um elemento circunstancial, não-obrigatório e dispensável, o chamado satélite ou adjunto.

Passemos à Semântica do Ablativo. O traço semântico do elemento marcado pelo caso Ablativo apresenta grande variação, podendo corresponder a um substantivo [+concreto], [-animado], [+humano], ou [+abstrato]. Analisando a função semântica, constatamos que, além de Locativo e Tempo, o termo com morfologia de Ablativo pode corresponder a um Agente (como no exemplo 42), Origem (como nos exemplos 35, 36, 37 e 43) ou Referência (como em 44). Quando exerce a função de Referência, o substantivo no Ablativo é complementador do adjetivo predicativo, expressando comparação. Predominam no *corpus* as funções de Origem, Tempo e Locativo.

42. *իսկ պատկերասփիւռի եւ համացանցի միջոցով ձեռնարկը*
 isg badgerasp'iur-i iev hamats'ants'-i mitch'ots'-ov ts'ernarg-ë
 e televisão-GEN e internet-GEN meio-INS evento[NOM]-DEF

պիտի տեսնուի 145 երկիրներէ եւ հողատարածքներէ:
 bidi desn(ë)-v-i hariur k'arasun-hink' iergir-ner-e iev hoghadaradzck'-ner-e.
 IND.FUT ver-PASS-3SG cem quarenta_e_cinco país-PL-ABL e território-PL-ABL

'E o evento será visto por 145 países e territórios por meio da internet e televisão.' (MASSIS POST, 13/12/2018)

43. *Այսօր Հալէպէն Երևան ժամանեց եւս մէկ սուրիահայ ընտանիք:*
 Aysor Haleb-e-n lerevan jamane-ts iev(ë)s meg suriahay ëndanik'.
 Hoje Alepo-ABL-DEF lerevan[ACC] chegar-IND.AOR.3SG mais um sírio-armênio família[NOM]
 'Hoje chegou de Alepo a lerevan mais uma família sírio-armênia.' (AREVELK, 28/02/2017)

44. *Այսինքն Երևան ավելի սուղ է մեր տարածաշրջանի*
 Aysink'(ë)n lerevan aveli sugh e mer daradzch(ë)rtch'an-i
 Assim lerevan[NOM] mais caro AUX.IND.PRS.3SG PRO.POSS.1PL região-GEN

միւս երկու քաղաքներէն:
 mius iergu k'aghak'-ner-e-n.
 outro dois cidade-PL-ABL-DEF

Assim, lerevan é mais cara do que as outras duas cidades de nossa região.' (HAY EM NEWS, 21/01/2020)

'Quando correspondente a um elemento circunstancial, um satélite que localiza o estado de coisas no espaço (físico ou abstrato, como o espaço institucional do exemplo 46), uma das possibilidades é expressar uma localização estática, pontual; exemplos:

45. *Չորեքշաբթի՝ 1 Յուլիս 2020ի երեկոյեան, հեղին խորհրդարանի*
 Tch'orek'chapt'i: meg Hulis iergu hazar k'(ë)san-i ieregoyian, hellen khorh(ë)rtaran-i
 Quarta-feira um Julho dois_mil_e_vinte-GEN à tarde helênico parlamento-GEN

Ծերակոյնի սրահէն ներս,
 Dzeraguyd-i s(ë)rah-e-n ners,
 Senado-GEN salão-ABL-DEF dentro,

'Na tarde de 4ª feira, em 1 de julho de 2020, no salão do Parlamento Helênico, [...] (AZAT OR, 02/07/2020)

46. *Հայ Եկեղեցոյ ծիրէն ներս, պահած էր*
 Hay legegjets'-vo dzir-e-n ners, bah-adz er
 Armênio Igreja-GEN círculo-ABL-DEF dentro manter-PTCP.PRF AUX.IND.IMPERF.3SG

Պոլսոյ Աթոռի դիրքը,
 Bolso At'or-i t'irk'-ë,
 Constantinopla Sé-GEN posição[ACC]-DEF

'Na esfera da Igreja Armênia, ele manteve a posição da Sé de Constantinopla, [...] (AGOS, 08/03/2019)

A localização no tempo pode se dar não por uma expressão de tempo, mas por um evento que é tomado como ponto de referência temporal, sendo este marcado com Ablativo.

47. *«Սուրբ Սոֆիա»ի տաճարը, որ Կոստանդնուպոլսոյ գրաւումէն*
 "Surp Sofia"-i dadjar-ë, vor Gosdandnubols-o k(ë)ravum-e-n
 Santo Sofia-GEN basílica[NOM]-DEF que Constantinopla-GEN tomada-ABL-DEF

յետոյ վերածուած էր մզկիթի
 hedo veradz-v-adz er m(ë)zgit'-i
 depois converter-PASS-PTCP.PRF AUX.IND.IMPERF.3SG mesquita-DAT

'A basílica de Santa Sofia, que foi convertida em mesquita depois da tomada de Constantinopla [...] (AZAT OR, 12/07/2020)

Outra possibilidade é localizar o evento em termos de uma extensão, em que o elemento com morfologia de Ablativo marca o início de um trajeto ou percurso no espaço (48, 49 e 50) ou no tempo (51). O movimento implicado pode ser abstrato, como em (50).

48. *Իր բաւք ձայնին ալիքները կը տարածուէին*
 Ir pamp ts'ayn-i-n alik'-ner-ë gë daradz-v-ein
 PRO.POSS.3SG baixo VOZ-GEN-DEF onda[NOM]-PL-DEF IND.IMPERF propagar-PASS-3PL

դասարանին մէկ ծայրէն միւսը
 t'asaran-i-n meg dzayr-e-n mius-ë
 sala_de_aula-GEN-DEF um extremidade-ABL-DEF outro[ACC]-DEF

'As ondas da sua voz baixa se propagavam de uma ponta a outra da sala de aula.'(HAIRENIK WEEKLY, 04/07/2020)

49. *Չանազան վայրերու բնակիչները սփիւռքի պայմաններուն*
 Zanazan vayr-er-u p'(ä)nagitch'-ner sp'iurk'-i bayman-ner-u-n
 Diverso local-PL-GEN habitante[NOM]-PL diáspora-GEN condição-PL-GEN-DEF

մէջ մէկտեղուելով ի մի բերին իրենց յիշատակները,
 metch megdeghvel-ov i mi per-in irents' hichadag-ner-ë,
 em reunir[INF]INS PREP um trazer[IND.AOR]-3PL PRO.POSS.3PL lembrança-PL-DEF

որոնք ապա աջ ու ձախէն հայթայթուած լուսանկարներով,
 voronk aba atch' u ts'akh-e-n hayt'ayt'-v-adz usangar-ner-ov,
 PRO.REL.PL então direita[ACC] e esquerda-ABL-DEF obter-PASS-PTCP.PRF fotografia-PL-INS

'Os habitantes de diversos locais nas condições da diáspora, reunindo-se, trouxeram suas lembranças, as quais então foram fotografadas da esquerda para a direita.'(AGOS 05/07/2020)

50. *Օսմանեան կայսրութեան այլամերժ գաղափարախօսութիւնը ա՛յլապէս*
 Osmanian gays(ë)rut'-ian aylamerj k'aghap'arakhosut'iun-ë a'ylabes
 Otomano império-GEN intransigente ideologia[NOM]-DEF de_outro_modo

կը թափանցէ ամէն տեղ տարաբան աշխարհէն սկսեալ
 gë t'ap'ants'-e amen deg h arap'agan achkhar-e-n (ë)sg(ë)sial
 IND.PRS atravessar-3SG todo lugar árabe mundo-ABL-DEF inicial

մինչեւ արեւմտեան երկիրներ`
 mintch'ev arevm(ë)dian iergir-ner:
 até ocidental país[ACC]-PL

'A ideologia intransigente do Império Otomano, de outro modo, atravessa todo lugar: desde o mundo árabe até países ocidentais.' (AZAT OR, 12/07/2020)

51. Մարդկությունն պատմությունն առաջին օրերէն մինչև այսօր
 Martgut'-ian badmut'-ian aratch'in or-er-e-n mintch'ev aysor
 Humanidade-GEN história-GEN primeiro dia-PL-ABL-DEF até hoje[ACC]

ինքնին անվտանգությունն կարիքներն են,
 ink'nin anvthank'ut'-ian garik'-ner-n en,
 próprio segurança-GEN necessidade[NOM]-PL-DEF AUX. IND.PRES.3PL

'Desde os primeiros dias da história da humanidade até hoje, estão as necessidades próprias de segurança [...]'. (AZTAG DAILY, 23/12/2019)

Remetendo a uma extensão de tempo, pode tanto indicar o início de uma ação ou processo (como em 51, 52, 53 e 40), quanto o tempo que levará para uma ação ou processo ter início num tempo futuro (como em 54).

52. հայ երեխաներուն կանուխէն պիտի վարժեցնէ հայոց
 hay ierekha-ner-u-n-g anukh-e-n bidi varjets'n-e hayots'
 armênio criança-PL-DAT-DEF cedo-ABL-DEF IND.FUT exercitar-REFL-3SG armênio

այբուբենի տառերուն
 ayp'up'en-i dar-er-u-n
 abecedário-GEN letra-PL-ACC-DEF

'[...] se ensinará as letras do alfabeto armênio às crianças armênicas desde tenra idade.' (AZAT OR, 7/10/2016)

53. Պատրիարքական Ընդհանուր Փոխանորդ Սրբազան Հայրը այս
 Badriark'agan Ĕnt'hanur P'okhanort' S(ë)rp'azan Hayr-ë ays
 Patriarcal Geral Vigário Santo Padre[NOM]-DEF PRO.DEM

առթիւ ցաւակցութիւնները պիտի ընդունի Պատրիարքարան-ի մէջ ամէն օր
 art'iv ts'avagts'ut'iun-ner-ë bidi ënt'un-i Badriark'aran-i metch'amen or
 ocasião condolência[ACC]-PL-DEF IND.FUT receber-3SG Patriarcado-GEN em todo dia

Ժամը 10.00էն մինչեւ 16.00:
 jamë das-e-n mintch'ev dasn(ë)vets.
 hora dez-ABL-DEF até dezesseis[ACC]

'Nesta ocasião, o Padre [celibatário], Vigário Geral Patriarcal, receberá as condolências no Patriarcado, todo dia, das 10:00 às 16:00 horas.' (AGOS 08/03/2019)

54. «Ուիքիպեդիա» ազատ բովանդակությամբ, բազմալեզու հանրագիտարանին մէջ մօտ
 "Uik'ip'edia" azad p'ovant'agut'-iamp, p'azmalezu han(ë)rak'idaran-i-n metch' mod
 Wikipédia livre conteúdo-INS multilíngue enciclopédia-GEN-DEF em aproximadamente

2 շաբաթէն պիտի ստեղծուի արեւմտահայերէն առանձին տիրոյթ:
 iergu chap'at'-e-n bidi (ë)sdegdhdz-v-i arevm(ë)dahayeren arants'in diruyt'.
 dois semana-ABL-DEF IND.FUT criar-PASS-3SG armênio_ocidental separado domínio[NOM]
 'Com conteúdo livre "Wikipedia", um domínio separado armênio ocidental será criado em aproximadamente duas semanas na enciclopédia multilíngue.' (DIARIO ARMENIA, 12/02/2019)

Quando estabelece uma relação entre termos, exerce a função de qualificador de um nome, designando uma propriedade. Por vezes, esta propriedade é pertencer a um grupo determinado, contexto em que o elemento no caso Ablativo indica o todo do qual se retirou uma parte (o que pode ser entendido em termos de um movimento fictício).

55. գաւառին 26 հազար հաշուող հայրթեւէն
 kavar-i-n k'san(ë)vets' hazar hachv-ogh hayut'-ene-n
 província-GEN-DEF vinte_e_seis mil contar-PTCP.PRES armênio-ABL-DEF

փրկուած են միայն 3 հազարը:
 p(ë)rg-v-adz en miayn ierek' hazar-ë.
 salvar-PASS-PTCP.PRF AUX. IND.PRES.3PL somente três mil[NOM]-DEF

'Somente 3 mil dos 26 mil armênios da província se salvaram.' (AGOS, 05/07/2020)

Considerações finais

Com base em um *corpus* atual de armênio ocidental, procuramos, neste trabalho, analisar o caso Ablativo em contextos de uso mais amplos do que aqueles contemplados nas gramáticas, de modo a identificar suas funções semânticas e sintáticas, de uma perspectiva funcionalista. A hipótese inicial, de que tais usos poderiam ser explicados

em termos da categoria conceptual de “origem”, se confirma apenas parcialmente. É fato que muitas ocorrências podem ser assim analisadas. Isto inclui, por exemplo, a designação do material de composição de determinado objeto, do conjunto do qual algo ou alguém faz parte, o ponto de partida de um percurso no tempo ou no espaço, a causa de um processo, o Agente de uma ação, etc. Quando, porém, voltamos nossa atenção para instâncias que designam não a categoria de extensão, mas a de localização pontual especificamente no espaço, vemos que o sentido de “origem” não dá conta de explicar estes usos. Assim, os dados coletados apontam antes para a multifuncionalidade do caso Ablativo no armênio ocidental, tornando, por isso mesmo, difícil identificar um sentido comum a todos os empregos.

REFERÊNCIAS

- AGOS, Turquia. Disponível em: <http://www.agos.com.tr>. Acesso em: 24 set. 2020.
- AREVELK, Armênia. Disponível em: <http://www.arevelk.am>. Acesso em: 24 set. 2020.
- ASBAREZ, Estados Unidos. Disponível em: <http://asbarez.com/arm>. Acesso em: 24 set. 2020.
- AZAT OR, Grécia. Disponível em: <http://azator.gr>. Acesso em: 24 set. 2020.
- AZTAG DAILY, Líbano. Disponível em: <http://www.aztagdaily.com>. Acesso em: 24 set. 2020.
- BARDAKJIAN, K. B.; THOMSON, R. W. *A Textbook of Modern Western Armenian*. New York: Caravan Books, 1992.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- DIARIO ARMENIA, Argentina. Disponível em: <http://www.diarioarmenia.org.ar>. Acesso em: 24 set. 2020.
- DIK, S. C. *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1989/1997.
- EKIZIAN, C. *Sobre a gramática da língua armênia*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- FEYDIT, F. *Grammaire de la langue arménienne moderne: dialecte occidental*. Venice: St. Lazare, 1935.

GULIAN, K. *Elementary Modern Armenian Grammar*. New York: Frederic Ungar Publishing CO, 1902.

HAGOPIAN, G. *Armenian for everyone: Western and Eastern Armenian in Parallel Lessons*. New York: Caravan Books, 2005.

HAIRENİK WEEKLY, Estados Unidos. Disponível em: <https://hairenikweekly.com>. Acesso em: 24 set. 2020.

HALLIDAY, M A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to functional grammar*. 4. ed. London/New York: Routledge, 2014.

HAY EM NEWS, Chipre. Disponível em: <https://hayemnews.com>. Acesso em: 24 set. 2020.

KEROUZIAN, Y. O. *Gramática do armênio moderno (dialecto ocidental)*. Inédito.

KOGIAN, Fr. S. L. *Armenian grammar (West dialect)*. Vienna: Mechitharist Press, 1949.

MASSIS POST, Estados Unidos. Disponível em: <http://massispost.com/am>. Acesso em: 24 set. 2020.

RAGMAMOUL, Líbano. Disponível em: <http://ragmamoul.net/hy/news>. Acesso em: 24 set. 2020.

RIGGS, E. *Grammar of the modern Armenian language as spoken in Constantinople and Asia Minor*. 2. ed. Constantinople: A. B. Churchill, 1856.

SAKAYAN, D. *Modern Western Armenian*. Montreal: Arod Books, 2000.

SAKAYAN, D. *Western Armenian for the English Speaking World*. Yerevan: Yerevan State University Press, 2012.

VATICAN NEWS, Vaticano. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/hy.html>. Acesso em: 24 set. 2020.

Fixação, idiomaticidade e composicionalidade: a unidade fraseológica “deixar a poeira baixar” no português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2959>

José Roberto Prezotto Júnior¹

Resumo

Concebemos a Fraseologia como interdisciplinar e estabelecemos diálogo com a Linguística Cognitiva (GURILLO, 1997; 2001; OLZA MORENO, 2011; MERINO GONZÁLEZ, 2015) a fim de descrever, sincronicamente, a unidade fraseológica “deixar a poeira baixar” no português, que denota uma ordem ou um conselho do locutor ao interlocutor, para que este aguarde o fim das situações conflitantes. Utilizamos o *Corpus do Português* (DAVIS; FERREIRA, 2016) para análise e defendemos a hipótese de que esse fraseologismo surge da metáfora conceitual: ADVERSIDADE É DEVIDO AO TEMPO RUIM, relacionada às condições climáticas. Ademais, ratificamos a fixação e a idiomaticidade dessa unidade, por seguir a ordenação formal dos verbos modais do português e ser dotada de composicionalidade motivada, uma vez que recuperamos pistas da contribuição de seus componentes para o significado total.

Palavras-chave: unidade fraseológica; fixação; idiomaticidade; metáfora.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; prezotto.jr@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-7077-543X>

Fixation, idiomaticity and compositionality: the phraseological unit *deixar a poeira baixar* in Portuguese

Abstract

We conceive Phraseology as interdisciplinary and we establish a dialogue with Cognitive Linguistics (GURILLO, 1997; 2001; OLZA MORENO, 2011; MERINO GONZÁLEZ, 2015) to describe, synchronically, the phraseological unit “deixar a poeira baixar” in Portuguese. This unit denotes an order or some advice from the speaker to the interlocutor, so he can wait for the end of conflicting situations. We used *Corpus do Português* (DAVIS; FERREIRA, 2016) for analysis and we support the hypothesis that this unit arises from the conceptual metaphor: ADVERSITY IS DUE TO BAD WEATHER, related to the weather conditions. Moreover, we ratify the fixation and idiomaticity of this unit because it follows the formal ordination of Portuguese modal verbs; and it is endowed with motivated compositionality since we can recover clues in how its components parts contribute towards the whole meaning.

Keywords: phraseological unit; fixation; idiomaticity; metaphor.

Introdução

No âmbito dos estudos linguísticos, a Fraseologia investiga as combinações, mais ou menos, fixas de lexias, buscando caracterizar sua morfossintaxe e descrever seus significados e seus contextos de uso, tanto em perspectiva sincrônica quanto em perspectiva diacrônica. Quando nos propomos a investigar uma unidade fraseológica, doravante UF, estamos, necessariamente, remetendo nosso olhar para outras disciplinas afins que também se interessam pelo estudo em questão. Em vista disso, compreendemos a Fraseologia como interdisciplinar, um ponto de síntese entre as disciplinas de linguística: Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática, Lexicologia, Sociolinguística e Psicolinguística (RUIZ GURILLO, 1997).

Aliados a essa visão, seguimos os estudos de Ruiz Gurillo (1997, 2001), Olza Moreno (2011) e Merino González (2015), que mostram a possibilidade de relacionar as premissas teórico-metodológicas da Fraseologia com as da Linguística Cognitiva, visto que “o estudo fraseológico e cognitivo nos permite dar conta da aparição, criação e fixação da combinação fixa de palavras através de mecanismos figurativos, especificamente, da metáfora e da metonímia²” (MERINO GONZÁLEZ, 2015, p. 222, tradução nossa³).

2 No original: “el estudio fraseológico y cognitivo nos permite dar cuenta de la aparición, creación y fijación de la combinación fija de palabras a través de los mecanismos figurativos, en concreto, de la metáfora y la metonímia.”

3 Todas as traduções apresentadas neste artigo são de nossa autoria.

Então, objetivamos, neste trabalho, descrever e analisar a UF “deixar a poeira baixar”⁴ no português em perspectiva sincrônica. A hipótese defendida é a de que esse fraseologismo se constrói a partir de uma metáfora conceitual relacionada às condições climáticas, veiculando o sentido de ordem ou conselho do locutor ao interlocutor, solicitando que este se acalme e espere o fim das situações que o afligem.

Nossa proposta se apropria dos métodos quantitativo e qualitativo para a análise de dados empíricos baseada em *corpus* e arrola parâmetros que conjugam as propriedades fraseológicas de fixação e de idiomaticidade (RUIZ GURILLO, 1997; ZULUAGA, 1980; 1975) com o conceito de metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; CUENCA; HILFERTY, 2007), indagando-se se as definições já convencionalizadas acerca dessas propriedades se aplicam total ou parcialmente em “deixar a poeira baixar”.

Este artigo se encontra organizado do seguinte modo: além desta seção introdutória, apresentamos o referencial teórico e descrevemos os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, analisamos a UF em questão e expomos as considerações finais.

Referencial teórico

Fraseologia e unidade fraseológica

A Fraseologia, enquanto estudo da combinação mais ou menos fixa de palavras, deve ser concebida como uma ciência interdisciplinar, pois, a análise de seu objeto, a UF, está, diretamente, ligada às premissas de disciplinas afins que contribuem, integralmente, para a investigação proposta pelo analista (RUIZ GURILLO, 1997).

Nos estudos fraseológicos, há oposição de duas perspectivas: ampla e estrita, ambas entendem que as UFs não são discretas e se posicionam em diferentes pontos do *continuum* unidade simples > combinação fixa. Em perspectiva ampla, de acordo com Gläser (1986 *apud* RUIZ GURILLO, 1997), no centro do sistema fraseológico, se encontram as UFs com função nominativa, indicadoras de fenômenos, objetos e ações do mundo exterior; já na periferia, se aloca as UFs com função proposicional, caracterizadas como provérbios e fórmulas rotinizadas. Zuluaga (1980) e Corpas Pastor (1996) são alguns dos representantes dessa abordagem.

Em contrapartida, em perspectiva estrita, a fraseologia delimita seu olhar às combinações exemplares de uma UF: as expressões idiomáticas. Aqui, as noções de idiomaticidade e de fixação são relevantes para a definição de UF, uma vez que, centralmente, estão

4 Embora haja uma baixa variação no segundo verbo que acompanha a unidade, optamos por apresentá-la pela forma recorrente.

unidades mais fixas e mais idiomáticas e, periféricamente⁵, se localizam unidades com menos traços dessas propriedades. Ruiz Gurillo (1997, 2001) é uma das representantes dessa perspectiva.

Neste trabalho, não assumimos a concepção ampla ou estrita de fraseologia, em razão de não objetivarmos classificar a unidade “deixar a poeira baixar”, mas de promovermos sua descrição, considerando as propriedades de fixação e de idiomaticidade, relacionando-as com o conceito de metáfora conceitual.

Portanto, seguindo a proposta de Sánchez (2008) e reconhecendo a dificuldade de precisar os limites classificatórios do objeto da fraseologia, defendemos a inclusão genérica de locuções com função sintática de elementos oracionais (nominal, verbal, adjetival, adverbial, preposicional, conjuncional), de fórmulas pragmáticas e de parêmsias como UF ou fraseologismo.

Propriedades das unidades fraseológicas

“Uma sequência de palavras será considerada UF na medida em que cumpra, pelo menos, duas condições essenciais: fixação e idiomaticidade⁶” (CASTILLO CARBALLO, 1998, p. 70). Então, essas duas propriedades, definidoras do fenômeno fraseológico, são concebidas como graduais e portadoras de traços que contribuem para sua identificação. A fixação é a

[...] propriedade de certas expressões de serem reproduzidas no falar como combinações previamente feitas, como as estruturas pré-fabricadas na arquitetura. Do ponto de vista linguístico, essa propriedade pode ser definida como suspensão de alguma regra de combinação dos elementos do discurso⁷. (ZULUAGA, 1980, p. 99).

5 Os conceitos de *centro* e de *periferia* advêm da Escola Linguística de Praga. Para essa Escola, há um *continuum* entre elementos centrais, cujas propriedades mais caracterizam determinado fenômeno, e elementos periféricos, cujas propriedades os distanciam desse fenômeno. Então, tais noções promovem uma estruturação gradual das unidades linguísticas, mostrando que, nem sempre, os limites entre elas são estanques ou evidentes.

6 No original: “una secuencia de palabras será considerada unidad fraseológica en la medida en que cumpla, al menos, dos condiciones esenciales: fijación e idiomaticidad.”.

7 No original: “propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas, tal como las estructuras prefabricadas en arquitectura. Desde el punto de vista de la lingüística, dicha propiedad puede ser definida como suspensión de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso.”.

Sob esse ponto de vista, os falantes associam lexias a determinados contextos de uso, promovendo a cristalização e a convencionalização de uma sequência na língua por meio da repetição. Em outras palavras, “as UFs nascem do uso e da repetição de estruturas formadas por várias palavras (combinação livre), e a raiz do uso em contextos determinados leva à estabilidade e à fixação tanto estrutural quanto semântica⁸” (MERINO GONZÁLEZ, 2015, p. 230).

A ocorrência em (1) é exemplar de UF fixa. O fraseologismo “maria vai com as outras” denota um indivíduo que não tem opinião própria ou que se deixa levar pelas atitudes alheias. Essa unidade possui ordenação, totalmente, fixa, por não permitir supressão ou inserção de elementos entre as lexias que o compõe e por não possibilitar troca de tempo verbal, de gênero e do nome próprio, “maria”, que o encabeça.

1. Não dá para entender qual é o seu ponto de vista a respeito da minha opinião, ou VC é **maria vai com as outras** ou é ignorante de fato. Foi só alguém se apresentar como coronel VC mudou sua opinião. (20abordagempolicial.com⁹).

A segunda propriedade, idiomaticidade, é entendida como um fenômeno de base semântica em que o falante ativa associações conceituais e experiências de mundo para inferir e interpretar, pragmaticamente, o sentido expresso (MOESCHLER, 1992 *apud* OLZA MORENO, 2011). De acordo com Ruiz Gurillo (1997, p. 64),

[...] uma UF idiomática é uma combinação fixa de palavras que logra um significado não composicional, ocasionado por recursos como metáfora, hipérbole etc., e de uma motivação gradual que depende tanto de relações internas estabelecidas com o significado originário de seus componentes quanto de conexões contextuais externas¹⁰.

Conforme afirma a definição acima e outros estudos na literatura (ZULUAGA, 1980; CORPAS PASTOR, 1996), é consensual incorporar à idiomaticidade a noção de não composicionalidade, argumentando que a UF de cunho idiomático tem seu significado global, sem contribuição das partes que a compõem.

8 No original: “las UF nacen del uso y repetición de estructuras formadas por varias palabras (combinación libre) y a raíz del uso en contextos determinados se llega a la estabilidad y fijación tanto estructural como semántica.”.

9 Todas as ocorrências deste trabalho são oriundas do *Corpus do Português* (DAVIS; FERREIRA, 2016).

10 No original: “una UF idiomática es una combinación fija de palabras que disfruta de un significado no composicional, ocasionado por recursos como la metáfora, la hipérbole, etc., y de una motivación graduable que depende tanto de las relaciones internas que establezca con el significado originario de sus componentes, como de las conexiones externas contextuales.”.

Porém, a aliança entre Fraseologia e Linguística Cognitiva têm desmistificado essa alegação, especialmente, quando a UF tem como base os mecanismos cognitivos da metáfora e da metonímia. De acordo com Cuenca e Hilferty (2007), nem todo significado idiomático é opaco, ou seja, há fraseologismos idiomáticos de caráter composicional em que se evidencia a contribuição das partes para a construção de sentido. Os autores exemplificam esse fato com a UF do espanhol “tener las manos atadas”, traduzida para o português, literalmente, em muitos contextos, como “estar de mãos atadas”. Trazemos, então, a ocorrência em (2) da UF em português, conduzida pela explicação de Cuenca e Hilferty (2007).

2. Nós, alunos, **estamos de mãos atadas** porque não sabemos o que fazer. Queremos o melhor, mas está muito difícil. Peço que vocês, do governo, pensem um pouco na educação brasileira, porque nós, jovens, somos o futuro. (20educacaopublica.rj.gov.br).

Quando interpretamos a UF em (2), recorreremos, primeiramente, ao conhecimento enciclopédico, por sabermos da função de nossas mãos na efetuação das mais diversas tarefas cotidianas. Então, via metonímia, associamos a capacidade de ação às mãos; caso elas estejam imobilizadas, sem possibilidade de movimento, projetamos essa situação ao fraseologismo em destaque, inferindo que os sujeitos se encontram inertes, impedidos de escapar daquele contexto, sem possibilidade de mudar a experiência vivenciada.

Segundo Cuenca e Hilferty (2007), tal inferência é a chave para interpretarmos a UF idiomática em (2) como portadora de composicionalidade motivada, pois seus componentes contribuem para a interpretação global. Logo, nos casos de composicionalidade motivada, as UFs idiomáticas não requerem, inicialmente, de interpretação literal para que, depois, se possa chegar à interpretação figurada, porque o significado idiomático decorre da imagem veiculada pelo domínio de origem, construída por processos simbólicos da cognição humana, fundamentados em diversas experiências cotidianas (GIBBS, 1990). É importante ressaltar que Cuenca e Hilferty (2007) reconhecem esse fato como complexo e ainda carente de estudos que investiguem e abram caminho para um novo entendimento de UFs metafóricas e metonímicas.

Metáfora aplicada às unidades fraseológicas

A metáfora conceitual é um mecanismo cognitivo de ordem figurativa, operante no eixo paradigmático da linguagem e se caracteriza pela experientiação de algo em termos de outro, ou ainda, da transferência unidirecional de um domínio concreto/simplex (FONTE) para um domínio abstrato/complexo (ALVO). Esse processo é baseado na natureza biossocial, com inferências e motivações pragmáticas de domínios conceituais, que atendem à intenção e à expressão do falante (LAKOFF; JOHNSON, 1980). O quadro 1 traz exemplos de metáforas conceituais.

Quadro 1. Metáforas conceituais

METÁFORA CONCEITUAL	EXEMPLO
MORRER É PARTIR	Nosso amigo nos <i>deixou</i> .
TAREFAS DIFÍCEIS SÃO CARGAS	Quero tirar esse <i>peso</i> de mim.
PESSOAS SÃO ANIMAIS	A mãe de Bia é uma <i>perua</i> .
VIDA É UMA VIAGEM	Maria seguiu um <i>caminho</i> tortuoso na vida.
TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS	Essa teoria precisa de <i>fundamentos</i> empíricos.
TEMPO É OBJETO DE VALOR	Não podemos <i>perder</i> tempo!
IDEIAS SÃO ALIMENTOS	Ele ainda não <i>digeriu</i> essa informação.
AMOR É GUERRA	Ela o <i>conquistou</i> com seu sorriso.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Cuenca e Hilferty (2007, p. 100)

Nas metáforas conceituais dispostas acima, os domínios ALVO, de natureza abstrata (“morrer”, “tarefas difíceis”, “pessoas”, “vida”, “teorias”, “tempo”, “ideias” e “amor”), são experienciados em termos concretos, proporcionados pelos domínios FONTE (“partir”, “cargas”, “animais”, “viagem”, “edifícios”, “objeto de valor”, “alimentos” e “guerra”). Desse modo, o falante transfere, analogicamente, as experiências concretas para situações abstratas.

Aplicada às UFs, a metáfora é tomada como fator de idiomaticidade, por sua participação na configuração semântica dessas unidades (OLZA MORENO, 2011), visto que “a idiomaticidade se baseia na possibilidade de tirar proveito das facetas associativas de nosso conhecimento de mundo com o intuito de projetar a situação que estas apresentam sobre outra de índole análoga”¹¹ (CUENCA; HILFERTY, 1999, p. 119).

Então, ao projetar situações concretas vividas, há a possibilidade de o falante construir e codificar uma experiência abstrata, estruturada em termos de uma UF metafórica, dotada das propriedades de fixação e de idiomaticidade.

Esse fato está exemplificado na ocorrência em (3), com a UF “soltar a franga”. Esse fraseologismo denota um significado, completamente, figurado, caracterizando um indivíduo que se mostra extravagante, sem pudores e, por vezes, pejorativamente, taxado

¹¹ No original: “la idiomaticidad se basa en la posibilidad sacar provecho de facetas asociativas de nuestro conocimiento del mundo con el fin de proyectar la situación que éstas representan sobre otra de índole análoga.”

de homossexual. O sentido abstrato é inferido pela metáfora conceitual PESSOAS SÃO ANIMAIS, nesse caso específico, da ave frango que se desloca de forma desengonçada e agitada. Ademais, sua fixação se comprova pela flexão de gênero do sintagma nominal “a franga”, sempre no feminino, contribuindo, ainda mais, para o caráter pejorativo de tal unidade.

3. “Na festa de final de ano da empresa, então, ele **soltou a franga!** Bebeu em excesso, cantou, dançou, mergulhou vestido na piscina. Ele se achava o rei”, relembra. (20ajudaemocional.tripod.com).

Sumariamente, mostramos que uma UF é definida por sua fixação e idiomaticidade não composicional. Todavia, esse entendimento foi questionado, ao apontarmos que, a partir dos postulados da Linguística Cognitiva, uma UF, de ordem metafórica ou metonímica, pode exibir composicionalidade motivada.

Procedimentos metodológicos

Nesta investigação, adotamos a concepção de Fraseologia como interdisciplinar ao estabelecer diálogo com a Linguística Cognitiva (GURILLO, 1997, 2001; OLZA MORENO, 2011; MERINO GONZÁLEZ, 2015), especialmente, no que tange à noção de metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; CUENCA HILFERTY, 2007).

Para descrição de “deixar a poeira baixar”, conciliamos os métodos quantitativo e qualitativo para a análise de dados empíricos baseada em *corpus*. Os dados foram coletados do *Corpus do Português [web/dialetos]* (DAVIS; FERREIRA, 2016), que considera usos reais da língua contemporânea, é composto por 1 bilhão de palavras e reúne dados de páginas eletrônicas de quatro países lusófonos (Brasil, Portugal, Angola e Moçambique)¹².

A partir da entrada [deix* a poeira], que contempla todas as flexões verbais de “deixar” e permite a observação da variabilidade do verbo que vem na sequência, coletamos todas as ocorrências, referentes à UF em questão, disponíveis na amostra do português brasileiro na sincronia do século XXI. A coleta resultou em 40 ocorrências, as quais foram analisadas à luz dos parâmetros elencados no quadro 2. Esses parâmetros se baseiam nas propostas de Ruiz Gurillo (1997) e Zuluaga (1980), que caracterizam uma UF pelas propriedades de fixação e de idiomaticidade. Além disso, as ocorrências foram quantificadas, em termos de frequência/porcentagem, no programa *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

¹² O *corpus* está disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>.

Quadro 2. Parâmetros de análise

Propriedades	Parâmetros de análise	
Fixação	1.	Fixação da ordem dos componentes.
	2.	Fixação de categoria gramatical: flexão verbal.
	3.	Fixação do inventário dos componentes da UF: supressão, inserção e variação de elementos.
Idiomaticidade	4.	Atuação do mecanismo cognitivo da metáfora.
	5.	Composicionalidade.

Fonte: Elaboração própria

Descrição e análise de “deixar a poeira baixar”

Fixação da ordem dos componentes

No primeiro parâmetro, referente à propriedade da fixação, almejamos verificar e explicitar a concatenação dos elementos que formam a UF em foco. De acordo com Zuluaga (1980), os fraseologismos se constroem a partir de combinações previamente feitas, ou ainda, de estruturas pré-fabricadas. Por conseguinte, a unidade sob análise se forma seguindo a estrutura sintática dos verbos modais do português: $[V_1 + V_{inf}]$. Especificamente, “deixar a poeira baixar” tem por base o uso de “deixar”, enquanto modal deôntico orientado para o participante. Esse tipo de modalidade se refere à (não) permissão que um participante possui para executar o evento designado pelo predicado (HENGEVELD, 2004). A ocorrência em (4) explicita esse valor.

4. Falou assim, a troncos, uns bons cinco minutos; eu **deixei a ir**, olhando só, *vivendo daquela vida que jorrava dela (18:Machado:Velha)*. (PREZOTTO JR., 2020, p. 70).

A característica principal da combinação de “deixar”, V_1 , com um verbo principal, no caso, “ir”, V_{inf} , observada na ocorrência em (4), é a de remoção de barreiras pelo falante, de (não) permissão da realização de um estado de coisas pelo interlocutor (PREZOTTO JR., 2020). Também, notamos a força manipulativa, pela qual o sujeito permite seu alocutário, moralmente responsável, a realizar o estado de coisas “ir”.

Esse contexto, a nosso ver, é a base para o surgimento do fraseologismo estudado, pois o valor de “deixar”, como modal deôntico permissivo, promove a fixação dos componentes de “deixar a poeira baixar”, e, por meio do mecanismo da metáfora, esses elementos se concatenam. Vejamos as ocorrências em (5) e (6).

5. Mesmo que tenha acontecido apenas uma briga, é também indicado **deixar a poeira baixar** antes de falar com ele novamente. Por mais que seja difícil para você essa espera, lembre-se que se você se precipitar e ambos estiverem ainda magoados um com o outro, será impossível vocês terem um papo maduro. (20conquistarumhomem.com.br).

6. Ela disse mais uma vez q n tinha volta. **Deixei a poeira baixar**, estava planejando ir ao prédio, faculdade onde for, pedir perdão e falar q um amor verdadeiro n se acaba assim. (20papodehomem.com.br).

Ambas as ocorrências apresentam “deixar” na posição de auxiliar modal, V_1 , “a poeira” como objeto direto de “baixar”, que ocupa o *slot* de verbo principal, V_{inf} .¹³ Assim, o significado da UF, como exposto na introdução deste artigo, refere-se a uma ordem atenuada, um conselho, uma sugestão do falante para o ouvinte, (5), ou ainda, do próprio falante para si, (6). A ordem expressa nesse fraseologismo propõe uma atitude de calma e de espera pelo fim da situação caótica experienciada, a fim de que, posteriormente, se possa tomar uma decisão.

Fixação de categoria gramatical: flexão verbal

Neste parâmetro, averiguamos a fixação de “deixar a poeira baixar” a partir de sua flexão verbal. O único verbo da unidade que possibilita flexão é “deixar”, por suas características de auxiliar, já “baixar” permanece na forma infinitiva. Na tabela 1, seguem os resultados para os tipos flexionais da UF estudada.

Tabela 1. Flexão verbal de “deixar a poeira baixar”

Imperativo	Infinitivo	Gerúndio	Pretérito perfeito	Total
14 35%	22 55%	3 7.5%	1 2.5%	40 100%

Fonte: Elaboração própria

A tabela 1 demonstra que a forma flexional mais frequente é a de infinitivo, 55%, seguida de imperativo, 35%, gerúndio, 7,5%, e pretérito perfeito, 2,5%. Esse resultado comprova que a UF não é, totalmente, variável, uma vez que parece se restringir a determinadas flexões verbais, permanecendo mais fixa nas formas infinitiva e imperativa, exemplificadas nas ocorrências (7) e (8).

13 Por questões pragmáticas, é comum, em construções perifrásticas auxiliares que ainda não atingiram alto grau de gramaticalização, como é o caso da construção modal com “deixar”, a anteposição do objeto de V_{inf} . Esse fato, a nosso ver, não invalida sua fixação.

7. Portanto, quando alguém está com raiva, você não conseguirá nada até que aquela pessoa entre em o estado oposto de paixão: a calma. Por isso, é melhor silenciar, **deixar a poeira baixar** e depois acertar os ponteiros. É preciso saber parar! (20eusoqueriaumcafe.com).
8. É simples, talvez as provas na faculdade e trabalho final de curso, artigo do congresso q vai participa tenha deixado ele muito confuso ele não sabe o que está sentindo, de um tempo, **deixe a poeira abaixar** e seja amiga dele, nessas horas todos precisão de um ombro amigo, pense nisso! (20br.answers.yahoo.com).

A flexão infinitiva, como exposta em (7), resulta do ambiente sintático em que o fraseologismo ocorre. O contexto recorrente para essa forma é o da subordinação, no qual, após orações matrizes (“é melhor”, “é preciso”, “é necessário”, “é indicado”, entre outras), “deixar a poeira baixar” se aloca, sintaticamente, no *slot* de uma oração encaixada.

Quando “deixar a poeira baixar” se flexiona no modo imperativo, como em (8), os resquícios do valor deôntico de “deixar” se tornam mais claros pela relação direta entre imperativo e esse tipo de modalidade, porque a expressão de ordem é tanto atributo desse modo quanto traço prototípico de deonticidade (MIRA MATEUS; DUARTE; FARIA, 2003).

Dessa maneira, nas duas flexões mais frequentes, pela herança do valor modal de “deixar”, a UF denota a tentativa de um sujeito manipulador de impelir, na forma de uma ordem ou um conselho, seu interlocutor, o manipulado, para que este se tranquilize diante dos acontecimentos. Tal fato não ocorre quando “deixar a poeira baixar” se encontra no gerúndio ou no pretérito perfeito do indicativo, atentemo-nos à ocorrência em (9).

9. Quando saio com amigos e família, prefiro fingir que nada aconteceu, como que **deixando a poeira abaixar** e sou grata por eles entenderem esse meu modo de ser e também não ficavam perguntando e nem exigindo que minha postura fosse diferente. (20brazucasmundo.com.br).

Na flexão de gerúndio, (9), e de pretérito perfeito, cuja única ocorrência coletada está disposta em (6), percebemos a ausência da atitude manipulativa de um falante para outro. Aqui, ao usar “deixar a poeira baixar”, o próprio sujeito relata seu comportamento tranquilo diante das adversidades expressas no contexto.

Fixação do inventário dos componentes da UF: supressão, inserção e variação de elementos

Nosso intuito, nesse parâmetro, é o de averiguar a possibilidade de supressão, inserção e variação dos elementos em “deixar a poeira baixar”. No que tange à supressão, o

fraseologismo não viabiliza o apagamento de nenhum de seus componentes, isso ocorre por sua estruturação, decorrente dos verbos modais do português, $[V_1+V_{inf}]$. Além disso, a omissão de um dos elementos prejudicaria a apreensão do significado total, construído via metáfora. Testamos, na ocorrência em (10), o apagamento de um dos três componentes da UF.

10. A linguagem que nos toca o coração só pode vir do coração do outro. Simples assim. Aprendi isso. DR'S desgastam. Meu namorado sempre cala nessas horas e **deixa a poeira baixar**. Na verdade ele sempre cala, e demonstra como todas nós mulheres queremos (mas não nos contentamos) -- com atos, não palavras. (20nao2nao1.com.br).

10a. ... Meu namorado sempre cala nessas horas e _____ a poeira baixar...

... Meu namorado sempre cala nessas horas e deixa _____ baixar...

... Meu namorado sempre cala nessas horas e deixa a poeira _____.

Como mostram os testes de (10a) a (10c), a ausência de um dos componentes não transmite o significado convencional do fraseologismo estudado. Logo, afirmamos que todos os elementos são necessários e possuem posição fixa.

Por nosso objeto ser de natureza verbal, testamos a possibilidade de inserir advérbios entre “deixar”, “a poeira” e “baixar”. Pela análise das ocorrências, percebemos não ser possível a inserção de elementos entre os componentes da UF, em virtude de eles se localizarem nas fronteiras da unidade. Esse caso é demonstrado nas ocorrências em (11) e (12), seguidas de seus respectivos testes.

11. A demonstração de amizade madura seria dizer algo do tipo: “ Você queria tanto entrar em esse relacionamento e fico triste pela perda, **agora deixa a poeira abaixar** e tente se recompor devagar, no seu tempo “. (20casalsemvergonha.com.br).

11a. [...] deixa **agora** a poeira abaixar...

12. Calma, deixa essa loucura passar, ela vai passar. Com a música sertaneja, com a música romântica, ninguém acaba. Vai devagar, pensa em uma carreira, pensa em repertório, em um trabalho concreto, e **deixa a poeira baixar um pouco**. As pessoas se esqueceram completamente que quem escolhe o sucesso é o público. (20blogs.98fmcuitiba.com.br).

12a. [...] e deixa **um pouco** a poeira baixar...

A presença de advérbios é possível nas fronteiras (11 e 12), antes ou depois do todo fraseológico, caso um advérbio, de tempo, (11a), ou de intensidade, (12a), seja introduzido entre os *slots*, a fixação e o significado metafórico da UF são desfeitos, visto que as UFs “são ‘reproduzidas’, repetidas em bloco. O falante as aprende e as utiliza sem alterá-las ou

decompô-las em seus elementos constituintes, repete-as como tal, como lhe disseram originalmente¹⁴ (ZULUAGA, 1975, p. 226).

Examinemos, agora, a possibilidade de variação entre os elementos de “deixar a poeira baixar”. A partir da análise empírica de nosso objeto, reconhecemos estar diante de uma variação fraseológica. Variantes fraseológicas são “modificações de uma unidade pluriverbal que não violam seu sentido e se inserem dentro da norma”¹⁵ (CASTILLO CARBALLO, 1998, p. 74) e são, “em geral, meramente parciais: não se substitui toda a expressão, mas uma parte dela, algum ou alguns de seus componentes”¹⁶ (ZULUAGA, 1975, p. 242). As variantes de $V_{inf.}$ são exibidas na tabela 2.

Tabela 2. Variantes de $V_{inf.}$ de “deixar a poeira baixar”

Baixar	Abaixar	Assentar	Sentar	Total
25 62.5%	8 20%	6 15%	1 2.5%	40 100%

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela acima, há variação do $V_{inf.}$ entre “baixar”, 62,5%, “abaixar”, 20%, “assentar”, 15%, e “sentar”, 2,5%. Mesmo com a possibilidade de substituição do segundo verbo, estamos diante de um único campo semântico: MOVIMENTO PARA BAIXO, que não altera o sentido metafórico expresso pela UF. As quatro possibilidades de $V_{inf.}$ estão apresentadas nas ocorrências de (13) a (16).

13. E aí você começa a procurar justificativas, dizendo que estavam vivendo “um momento delicado”, e que só precisa **deixar a poeira baixar** pra tudo voltar ao normal. Amiga, não é nada de isso também. Se você ama alguém, o “momento complicado” vai ser um desafio que vocês vão passar juntos. (20jornalmontesclaros.com).
14. O que eu amo neste programa é que eles fazem alguma cena que balança as estruturas e depois não falam sobre isso por um tempo. Você meio que **deixa a poeira abaixar** e depois volta a falar sobre aquilo. Não vai ter nenhum momento esquisito. (20a12.com).

14 No original: “reproducidas’, repetidas en bloque. El hablante las aprende y utiliza sin alterarlas ni descomponerlas en sus elementos constituyentes, las repite tal como se dijeron originariamente.”.

15 No original: “modificaciones de una unidad pluriverbal que no violan su sentido y se insertan dentro de la norma.”.

16 No original: “por lo general, meramente parciales: no se sustituye toda la expresión sino una parte de ella, alguno o algunos de sus componentes.”.

15. Ora, o secretário de Segurança avisou mais uma vez o dia e hora da ocupação para dar tempo aos bandidos de saírem, e eles sabem que é só **deixar a poeira assentar** que poderão voltar com UPP e continuar vendendo drogas e impondo seu terror. (20blogdogarotinho.com.br).
16. Ninguém é intocável em esse mundo, até os padres, como todos, existem os bons e os mals, e se cometerem irregularidades, terão que pagar por elas, como pagaram, isso não tem nada com enganar alguém, vá se informar!!! Você tem razão, **deixe a poeira sentar** no Governo do Prefeito Arnaldo Mitouso. (20coariemdestaque.blogspot.com).

As ocorrências de (13) a (16) demonstram que, apesar da possibilidade de variação de um componente da UF, a substituição é fixa, isto é, os verbos que podem ocupar esse *slot* denotam sempre a semântica de passagem da parte superior para a parte inferior. Ao relacionarmos os quatro verbos possíveis com o sentido total da UF, atestamos que eles contribuem, figurativamente, para indicar a redução ou a erradicação de situações contrárias expressas no contexto em que a UF é usada.

Em síntese, nos parâmetros relacionados à propriedade da fixação, mostramos que “deixar a poeira baixar”: (i) herda a estrutura sintática dos verbos modais; (ii) flexiona-se, frequentemente, no infinitivo e no imperativo, (iii) não permite supressão de seus três elementos nem inserção de advérbios entre eles; e, (iv) apresenta variação fraseológica, possibilitando quatro verbos na posição de V_{inf} , sendo “baixar” o mais frequente.

Ressaltamos que a variação fraseológica descrita não descaracteriza a natureza fixa da UF, pois, quando a substituição é admitida, ela se restringe a alguns elementos, não indicando um menor grau de fixação nem alteração do sentido veiculado pela unidade (ZULUAGA, 1975).

Atuação do mecanismo cognitivo da metáfora

Todas as situações vivenciadas se estruturam e se consolidam, linguisticamente, em nossa cognição pelos contextos de uso e por mecanismos cognitivos, como a metáfora, que permitem transpormos experiências concretas, dos domínios físico, espacial, climático, em termos de experiências abstratas, dos domínios sentimental, temporal, social. Seguindo essa premissa, neste parâmetro, ligado à propriedade da idiomaticidade, objetivamos designar a metáfora conceitual atuante na significação de “deixar a poeira baixar”. Primeiramente, atentemo-nos às informações contextuais dispostas em (17).

17. Não corra atrás de sua amiga. Dê o tempo que ela pediu, afinal se ela pediu um tempo é porque está precisando. **Deixa a poeira baixar**. Olha, aqueles homens que andam pelo deserto com seus camelos, quando vem uma tempestade de areia, eles deitam se cobrindo, ficam quietinhos esperando a tempestade de areia passar, eles não enfrentam a tempestade porque sabem que irão morrer. (20maisequilibrio.com.br).

Conforme ilustra (17), o significado da UF se revela pelas experiências climáticas vivenciadas pelos seres humanos, especialmente, pelos habitantes de áreas desertas, que enfrentam constantes tempestades de areia. Consequentemente, a base concreta, tempestade de areia, se transpõe para a base abstrata, situação caótica.

A partir dessa informação contextual, depreendemos a metáfora conceitual CONDIÇÕES EXTERNAS SÃO CLIMÁTICAS (LAKOFF; ESPENSON; GOLDBERG, 1989). Essa metáfora revela a analogia que fazemos ao associar o externo ao clima; por exemplo, se o dia está ensolarado, dizemos que se trata de um bom dia, momento propício para sairmos de casa, para nos divertirmos, no entanto, quando o dia se encontra nublado ou chuvoso, dizemos que se trata de um dia melancólico ou preguiçoso, propício para ficarmos em casa. Então, expressões relacionadas ao clima são comuns para a descrição de situações cotidianas, sejam elas positivas ou negativas. Algumas dessas expressões estão explicitadas em (18) e (19).

18. A Embraer diz que mantém uma **previsão favorável** para o potencial do mercado chinês da aviação executiva baseada em estudos extensivos do cenário econômico do país. (20valor.com.br).
19. Daí nos casamos, comecei a curtir minha vida a dois e a observar a vida dos casais com filhos. Eu perdi completamente a vontade, não consigo pensar mais em uma só razão para ter-los. O problema é que agora eu criei um **clima ruim** no meu casamento, que era quase perfeito. (203xtrinta.blogspot.com).

O domínio FONTE das construções negritadas em (18) e (19) é o clima, mas, a depender da perspectiva do indivíduo, o domínio ALVO será de conquista ou de problema. Em (18), a expressão “previsão favorável” indica um bom momento para investimentos no mercado chinês, já em (19), a expressão “clima ruim” marca momentos difíceis no casamento dos referentes.

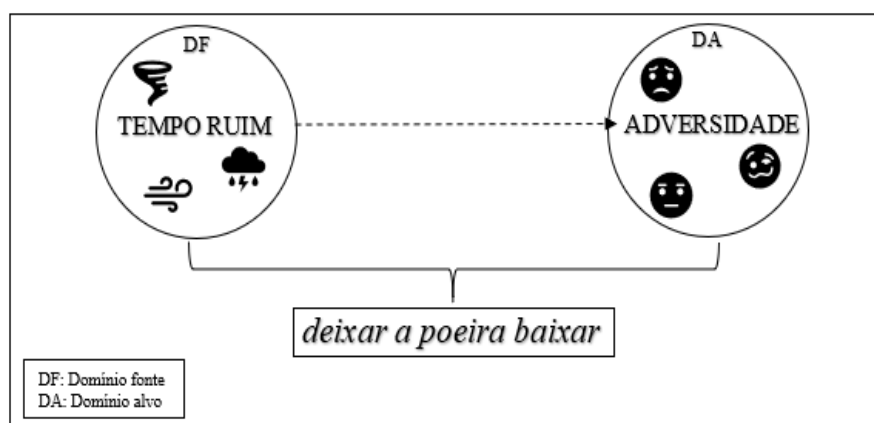
Portanto, a partir dessa metáfora conceitual genérica, emerge outra específica, ADVERSIDADE É DEVIDO AO TEMPO RUIM (LAKOFF; ESPENSON; GOLDBERG, 1989), que, a nosso ver, corresponde à UF “deixar a poeira baixar”. A fim de esmiuçarmos a metáfora relacionada, especificamente, ao clima ruim, observemos o dado em (20).

20. O mercado capitalista é assim... Se vc entrou em o vermelho, devia saber que **uma tempestade** esta por vir não tomou cuidado e ai de a em isso... O correto era vc não ter saído ai estourando seu orçamento. (20acertodecontas.blog.br).

A ocorrência em (20) demonstra que a condição climática ruim, “a tempestade”, do domínio concreto, se transpõe para uma adversidade, “a falta de dinheiro”, do domínio abstrato, experimentada pelo sujeito.

Ao aplicarmos essa metáfora conceitual à UF estudada, defendemos que o domínio FONTE se refere ao tempo ou clima ruim, que deixa o indivíduo sem reação, sem saber como agir, e o domínio ALVO diz respeito às adversidades, às situações caóticas vivenciadas por esse indivíduo, que não consegue se safar por hora, havendo necessidade de uma espera a fim de que a condição adversa passe e ele possa tomar, calmamente, as devidas decisões. A figura 2 ilustra a constituição de “deixar a poeira baixar”.

Figura 1. Processo metafórico para constituição de “deixar a poeira baixar”



Fonte: Elaboração própria

Composicionalidade

Conforme discutido na exposição do referencial teórico deste trabalho, a idiomaticidade de uma UF se relaciona, geralmente, com o traço de não composicionalidade, quando uma combinação de duas ou mais palavras possui sentido único, sem a soma do significado individual dos componentes fixos da unidade (CASARES, 1950 *apud* ARRIBAS, 2014). No entanto, de acordo com Arribas (2014), esse argumento causa inúmeras controvérsias nos estudos em Fraseologia, pois nem todas as unidades possuem composicionalidade na mesma medida. Então, seguindo a alegação de Arribas (2014), discutimos, neste parâmetro, a composicionalidade de “deixar a poeira baixar”.

Retomando o questionamento de Cuenca e Hilferty (2007) sobre o tratamento de UFs idiomáticas como sinônimas de não composicionalidade, corroboramos a posição dos autores de que fraseologismos advindos de mecanismos cognitivos podem ter partes constituintes que “proporcionam as pistas necessárias para desvendar a interpretação global da expressão em questão¹⁷” (CUENCA; HILFERTY, 2007, p. 118¹⁸), exibindo composicionalidade motivada.

Então, no decorrer de nossa análise, mostramos indícios empíricos que comprovam a contribuição dos componentes de “deixar a poeira baixar”. A ocorrência (17) é um exemplo das pistas deixadas pelas partes da UF, as quais são interpretadas por meio da analogia entre a tempestade de poeira no deserto e a adversidade vivida pelo sujeito. Consideremos a ocorrência em (21).

21. Eu tenho certeza que poderíamos, Jake, é só você ter paciência. Eu vou viajar na sexta-feira, vou ficar uns dias fora e é uma boa oportunidade pra **deixar a poeira abaixar**. Vamos dar esse tempo pra nós dois entendermos tudo isso. Quando eu voltar, nós conversamos. (20fanficobsession.com.br).

A ocorrência em (21) se constrói no contexto de uma situação adversa: briga de casal, em que o falante sugere, ao ouvinte, um período de espera para que, posteriormente, a conversa seja retomada e a adversidade resolvida. Quando “deixar a poeira baixar” é usada para propor essa ideia, identificamos a contribuição de seus elementos na formação de seu significado: (i) “deixar”, enquanto modal deôntico, contribui com a semântica de ordem, de conselho, e (ii) “a poeira baixar” contribui, figurativamente, na construção da imagem caótica instaurada pela tempestade de poeira, transferida para a situação adversa experienciada pelos referentes.

Portanto, pela cooperação das partes constituintes, sustentamos que a UF investigada é dotada de composicionalidade motivada, traço que não exclui sua natureza idiomática. A idiomaticidade se faz presente em “deixar a poeira baixar” quando, via metáfora, os usuários da língua recuperam a imagem de condição climática ruim, do domínio FONTE, e a abstratizam para expressar uma situação adversa, do domínio ALVO. Nesse processo interpretativo, os “indivíduos começam ativando o sentido composicional dado por cada um de seus constituintes, e somente, depois, chegam ao significado unitário idiomático

17 No original: “proporcionan las pistas necesarias para desentrañar la interpretación global de la expresión en cuestión.”.

18 Ao lançar a proposta de composicionalidade motivada, os autores não negam nem descartam a possibilidade de arbitrariedade e de não composicionalidade de algumas unidades, pois, segundo eles, a transparência pode ir se perdendo ao longo do tempo. Ademais, o nível de transparência também depende do conhecimento dos falantes sobre o domínio FONTE daquela unidade.

da unidade, mantendo, no entanto, ativo o conteúdo literal previamente assumido¹⁹ (CACCIARI; GLUCKSBERG, 1991, p. 219-223 *apud* OLZA MORENO, 2011, p. 185).

Em suma, nos parâmetros relacionados à propriedade da idiomaticidade, mostramos que o fraseologismo em foco é construído sob a metáfora conceitual ADVERSIDADE É DEVIDO AO TEMPO RUIM (LAKOFF; ESPENSON; GOLDBERG, 1989) e portador de composicionalidade motivada pela contribuição de suas partes para o significado total.

Considerações finais

Sob a concepção de Fraseologia como ciência interdisciplinar, estabelecemos diálogo com a Linguística Cognitiva, especialmente, com um de seus conceitos: a metáfora conceitual. Neste percurso, analisamos a UF “deixar a poeira baixar” no português, descrevendo as propriedades de fixação e de idiomaticidade da unidade. Argumentamos que o fraseologismo estudado tem sua gênese na metáfora conceitual ADVERSIDADE É DEVIDO AO TEMPO RUIM (LAKOFF; ESPENSON; GOLDBERG, 1989), em que o domínio FONTE, clima ruim, se transfere para o domínio ALVO, adversidade, indicando a necessidade de espera pelo fim da situação caótica para que haja possibilidade de ação.

Em termos das propriedades fraseológicas, defendemos que “deixar a poeira baixar” é fixa, por seguir a estruturação dos verbos modais do português, e idiomática, dotada de composicionalidade motivada, por surgir de uma metáfora conceitual, que possibilita a contribuição de seus componentes para o significado total.

Também mostramos que, ao recorrermos a processos metafóricos e ao evidenciarmos como experiências com o mundo refletem na língua, especificamente, na formação de fraseologismos, a definição de UF idiomática como não composicional pode ser questionada, porque “as frases feitas não são um mero saco de metáforas mortas cuja estrutura interna não tem nada a ver com sua interpretação global²⁰” (CUENCA; HILFERTY, 2007, p. 121).

Por fim, considerando a investigação de “deixar a poeira baixar” no português brasileiro contemporâneo, delineamos encaminhamentos futuros orientados por um estudo diacrônico, que confirme a hipótese lançada sobre a emergência da UF em foco e que promova a descrição e análise de outras unidades encabeçadas por “deixar” no português,

19 No original: “los individuos comienzan activando el sentido composicional dado por cada uno de sus constituyentes, y solo en un momento posterior dan con el significado unitario idiomático de la unidad, manteniéndose, a pesar de todo, activo el contenido literal previamente assumido.”

20 No original: “las frases hechas no son un mero saco de metáforas muertas cuya estructura interna no tiene nada que ver con su interpretación global.”

como “não deixar a peteca cair”, contribuindo, assim, para o fortalecimento da profícua união entre Fraseologia e Linguística Cognitiva.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, N. La fluctuante cuestión de los límites fraseológicos. *AISPI Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità*, Trento, v. 2, p. 73-96, 2014.

CARBALLO, M. A. C. El concepto de unidad fraseológica. *Revista de Lexicografía*, v. 4, p. 67-79, 1997-1998.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 2007.

GIBBS, R. W. Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity. *Cognitive Linguistics*, v. 1.4, p. 417-451, 1990.

HENGEVELD, K. Illocution, Mood and Modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (ed.). *Morphology: A handbook on inflection and word formation*. Berlin: Mouton de Gruyter, v. 2, p. 1190-1201, 2004.

LAKOFF, G.; ESPENSON, J.; GOLDBERG, A. *Master Metaphor List* (draft copy). Berkeley: University of California, 1989.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MERINO GONZÁLEZ, A. Fraseología y lingüística cognitiva. Estudio interdisciplinar de la fraseologización de la locución somática de boca en boca. *EULA*, v. 29, 2015, p. 221-252.

MIRA MATEUS, M. H.; DUARTE, I.; FARIA, I. R. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

OLZA MORENO, I. Aspectos sobre la relación de idiomaticidad, metáfora y metonimia”. In: SANTIBÁÑEZ, C.; OSORIO, J. *Recorridos de la metáfora: cuerpo, espacio y diálogo*, Concepción: Cosmigonon Editorial, 2011. p. 167-216.

PREZOTTO JR., J. R. *As microconstruções auxiliares com “deixar” e “parar” no português na expressão de aspecto final*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

RUIZ GURILLO, L. Aspectos de fraseología teórica española. Anejo XXIV de *Cuadernos de filología*. Valencia: Universitat, 1997.

RUIZ GURILLO, L. La fraseología como cognición: vías de análisis. *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, p. 107-132, 2001.

SÁNCHEZ, M. G. P. *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos, 2008.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for macintosh and windows*. Toronto: University of Toronto, Department of Linguistics, 2005.

ZULUAGA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Max Hueber, Verlag, Tübingen, 1980.

ZULUAGA, A. La fijación fraseológica. *THESAURUS*, v. 30, n. 2, p. 225-248, 1975.

Interdiscurso, intertexto e práticas interpretativas: os processos de incorporação nas desnotícias

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2994>

Karina Rocha Campos¹
Jean Cristtus Portela²

Resumo

O presente artigo, parte da pesquisa realizada acerca do *site Sensacionalista* e do *blog The Piauí Herald*, tem como objetivo descrever o funcionamento da chamada prática desnoticiosa no que se refere aos processos de incorporação de tipo intertextual e interdiscursivo em suas composições. Partindo da clássica concepção de interdiscursividade e intertextualidade, pretende-se apresentar a noção de prática interpretativa inaugurada por Jacques Fontanille (2008), responsável por complexificar a questão ao alocar esses fenômenos em outro nível de pertinência. Além disso, procura-se demonstrar, a partir de duas amostras de desnotícias, tais processos de incorporação em funcionamento, revelando as minúcias discursivas e destacando as especificidades de cada um dos veículos analisados.

Palavras-chave: desnotícias; interdiscurso; intertexto; práticas interpretativas; semiótica.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; karina.campos@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-3132-2427>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; jean.portela@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-4070-1149>

Interdiscourse, intertext and interpretative practices: the processes of incorporation in satirical news

Abstract

The present article, part of the conducted research about the *Sensacionalista website* and *The Piauí Herald blog*, aims to describe the functioning and relevance of processes of intertextual and interdiscursive incorporation in the compositions of the so-called “satirical news”. Starting from the classic concept of interdiscursivity and intertextuality, we intend to present the notion of interpretative practice inaugurated by Jacques Fontanille (2008), responsible for complexifying the issue by allocating this phenomenon in another level of pertinence. In addition, we seek to demonstrate, from two samples of satirical news, such processes of incorporation in operation, revealing the discursive details and highlighting the specificities of each of the vehicles analyzed.

Keywords: satirical news; interdiscourse; intertext; interpretative practices; semiotics.

Introdução

Nos últimos anos, os internautas brasileiros entraram em contato com uma nova prática discursiva que, impulsionada pelas redes sociais, alçou-se à popularidade: a prática desnoticiosa. Uma desnotícia caracteriza-se por ser um texto humorístico que reproduz as recorrências formais do gênero jornalístico a fim de parodiá-las, subvertendo o seu intuito noticioso original. No Brasil, considera-se que o gênero foi inaugurado a partir da criação do *site Sensacionalista* em 2009, coincidentemente o mesmo ano de criação do *blog The Piauí Herald*.

Ambos os veículos produzem textos que transitam entre a realidade do cotidiano e o absurdo das notícias inventadas, frequentemente confundindo internautas inadvertidos que julgam as *desnotícias* “reais”. Acumulando mais de três milhões de curtidas no Facebook, o *site Sensacionalista* chegou a escrever desnotícias para alguns dos mais prestigiosos jornais e revistas do país, como a *Veja*³ e a *Folha de S. Paulo*⁴, o que prova a popularidade da prática desnoticiosa dentro e fora da internet. Já o *blog The Piauí Herald* é o braço humorístico da *Revista Piauí*, produzindo desnotícias com um humor aparentemente mais refinado, diferente daquele observado no *site*. Por isso, chamaram a atenção os mecanismos discursivos utilizados pelos enunciadores e os efeitos de sentido construídos desde a organização formal dos elementos presentes nas *homepages* até as minúcias argumentativas e modais existentes nos textos.

3 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/carta-ao-leitor-o-humor-do-Sensacionalista- agora-em-veja/>. Acesso em: 3 set. 2019.

4 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/Sensacionalista/2016/10/1826338-jantar-de-temer-reune-por-engano-politicos-de-planilha-de-propinas.shtml>. Acesso em: 3 set. 2019.

No presente artigo, procura-se demonstrar como se dão os processos de incorporação de tipo interdiscursivo e intertextual nas composições desnoticiosas não apenas no nível dos textos-enunciados, mas também naquele dos objetos-suportes, posto que estes servem de superfície formal de inscrição dos textos e também fazem parte da produção de sentido. Partindo da concepção clássica de interdiscursividade e intertextualidade, procurar-se-á chegar às práticas interpretativas no modo como Jacques Fontanille (2008) as concebeu, a fim de apresentar a maneira que a disciplina semiótica encontrou de incorporar o lado de “fora” dos textos em suas análises.

Terminadas as discussões teóricas, será demonstrado a partir da análise das *homepages* dos veículos como a organização de elementos na superfície de inscrição formal – a página *web* – é essencial ao sucesso da prática desnoticiosa como um todo. Será demonstrado também, agora no nível dos textos-enunciados e a partir de duas amostras de desnotícias, quais são as minúcias discursivas utilizadas pelos veículos, como se dão os processos de incorporação e quais são as principais especificidades de composição de cada um deles.

Interdiscurso, intertexto e práticas interpretativas

A noção de interdiscursividade sempre ocupou lugar cativo às teorias do discurso já que, para além de um simples processo de incorporação, é compreendida também enquanto aspecto inerente da linguagem. Relembrando Bakhtin (1993, p. 32 *apud* FIORIN, 2006, p. 167), não é possível ter a experiência do “dado puro” senão pela mediação da linguagem, isto é, pela “semiotização do mundo” (FIORIN, 2006, p. 167) pela qual ela é responsável.

Ao diferenciar interdiscursividade de intertextualidade, Fiorin parte de uma concepção de texto e de discurso que os encara do ponto de vista da estruturação linguística. Segundo o autor:

[...] o discurso é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, pertencente à ordem da imanência, ou seja, ao plano do conteúdo; é a atualização de virtualidades da língua e do universo do discurso. O texto também é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, mas é do domínio da manifestação, isto é, do plano da expressão; é a realização do discurso. (FIORIN, 2012, p. 154).

Essa concepção é parcialmente partilhada por autores como Jacques Fontanille (1999), que define o discurso enquanto o processo de significação, isto é, o *ato* e o *produto* de uma enunciação particular concretamente realizada. O texto, por sua vez, seria a organização de *elementos concretos* que permitem a expressão da significação desse discurso. Dessa forma, intertexto e interdiscurso não podem ser tomados enquanto sinônimos, mas sim como processos de incorporação que conjugam diferentes planos.

Por definição, a interdiscursividade é um processo de incorporação que prevê a repetição de ideias, conhecida como *citação*, e a reutilização de temas e figuras enquanto horizontes de referência, a *alusão*. A intertextualidade, por sua vez, consiste num processo que faz entrecruzar materialidades já construídas, isto é, faz com que textos já conhecidos atravessem uns aos outros, modificando-os. A *citação*, um dos processos intertextuais, confirma ou altera o sentido de um texto que cita com as mesmas palavras; a *alusão* reproduz identicamente “construções sintáticas em que figuras são substituídas por outras” e a *estilização* consiste no processo de reprodução de um conjunto de procedimentos estilísticos de outrem (FIORIN, 1994). No entanto, os processos de alusão intertextual dependem do reconhecimento dos processos de incorporação interdiscursivos subjacentes, já que “o enunciado intertextual se refere diretamente à textualidade de um outro já dito, mas, além disso, se refere também ao discurso que esse último manifesta” (CAMPOS, 2019, p. 60 *apud* FIORIN, 1994, p. 35).

Sabe-se que a natureza parodística da prática desnoticiosa prevê o atravessamento de outros textos e discursos em seus enunciados por ser um tipo de discurso que, segundo Fávero (1994, p. 53), “engole e transforma o texto primitivo”. No entanto, pode-se abordar essa necessidade de “atravessamento” a partir de outros pressupostos teóricos que os tradicionais citados acima.

Jacques Fontanille (2008), alicerçado nas bases epistemológicas que fundamentam a disciplina semiótica, foi responsável pela criação do chamado “percurso gerativo da expressão”, um modelo teórico cujos níveis de pertinência traduzem as elaborações progressivas da experiência (SCHWARTZMANN, 2009), permitindo ao analista a abordagem tanto da dimensão material das semióticas-objeto, composta por signos, textos-enunciados e objetos-suportes, quanto da sua dimensão pragmático-cognitiva, que reúne as práticas e estratégias de composição. A regularidade desses processos culmina nas formas de vida, o nível mais complexo de pertinência semiótica que inaugura o caminho da disciplina em direção a uma tentativa de compreensão da cultura.

É no nível de pertinência das práticas, compreendido como o intermediário em que se observa a integração entre níveis inferiores e superiores com maior facilidade, que a prática interpretativa se encontra. Segundo Fontanille (2008), toda e qualquer prática, discursiva ou não, é organizada a partir de uma cena predicativa, isto é, um ato que compreende um operador, um objetivo e outras práticas com as quais ela interage. O fazer persuasivo e o fazer interpretativo, de acordo com o autor (2008), incluem-se enquanto práticas por também serem dotados de uma estrutura sintagmática que assume forma de cena predicativa, articulando um ou mais processos e actantes.

O enunciador, cuja finalidade última ao produzir enunciados é obter a adesão de seu enunciatário, exerce o fazer persuasivo com vistas a *fazê-lo crer*; já o enunciatário, condicionado pelo fazer interpretativo, modaliza tais enunciados a partir dos planos

de manifestação e imanência, isto é, decide pelo *parecer* e pelo *ser* daquilo que lhe é apresentado. Assim, no interior dos textos-enunciados, funda-se o chamado contrato fiduciário, o “pressuposto epistêmico básico de todo e qualquer ato enunciativo” (BALDAN, 1988, p. 49) e, ao nível da estrutura da enunciação, o contrato de veridicção, que se refere ao “dizer-verdadeiro” dos textos-enunciados em questão (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 89).

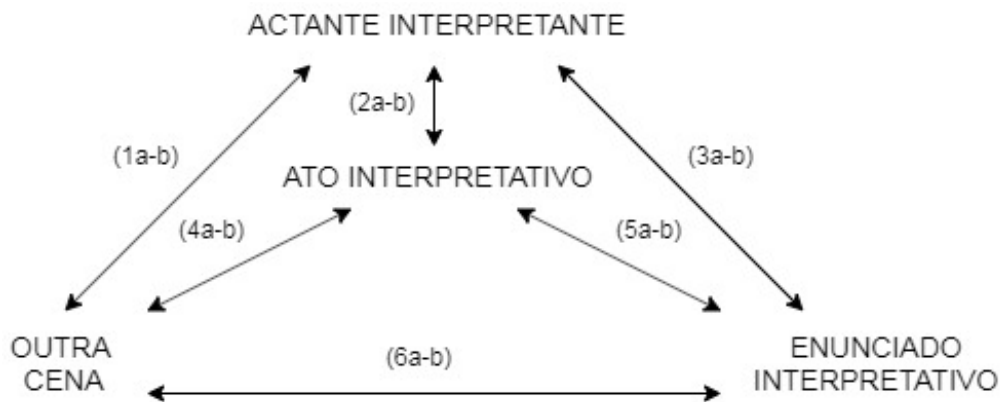
Jacques Fontanille (2008), acerca dos fazeres persuasivo e interpretativo, afirma:

Consideradas como práticas, o fazer persuasivo e o fazer interpretativo não são mais atos simétricos, eles não se apoiam na mesma disposição fiduciária. O fazer persuasivo é um produtor de enunciados (ou qualquer outra forma semiótica) e crenças, destinados a desencadear outras práticas no enunciador, a começar pela prática interpretativa. [...] O fazer interpretativo também expressa crenças, só o faz no momento do trânsito que opera entre, por um lado, qualquer expressão semiótica, [...] e, por outro lado, outra produção semiótica, como o enunciado interpretativo. O enunciado interpretativo também pode integrar elementos do outro objeto semiótico, mas a principal relação não é a da integração, mas a da referência: o objeto semiótico a ser interpretado permanece sempre como horizonte referencial do ato interpretativo. Em suma, a “cena predicativa” da interpretação é, por natureza, mais complexa que a da persuasão, uma vez que estabelece uma relação entre dois objetos semióticos de natureza diferente, e que deve permanecer diferente, de modo que se pode falar de interpretação.

Assim, a prática interpretativa consiste, na verdade, numa tradução intersemiótica entre duas semióticas-objeto: aquela que funciona como horizonte referencial e aquela que é o objeto produzido pela prática em questão, ou seja, o enunciado interpretativo. De acordo com Fontanille (2008), a interpretação emerge do encontro entre enunciado interpretativo e o chamado horizonte referencial.

As instâncias da cena interpretativa são três actanciais e uma predicativa (FONTANILLE, 2008): o ato interpretativo, que consiste na prática de interpretação, o actante interpretante, o enunciado interpretativo e o que Fontanille chama de “outra cena”, o horizonte referencial supracitado. A designação dada pelo autor – “outra cena” – causa estranhamento, mas se mostra válida para a análise, posto que se refere à cena a qual o enunciado faz referência. A fim de esquematizar todas essas relações, Fontanille organiza um modelo triádico das instâncias da cena interpretativa, reproduzido integralmente abaixo:

Figura 1. Modelo triádico das instâncias da cena interpretativa



Fonte: Fontanille 2008, p. 97 (tradução nossa)

Como se vê, as relações interdiscursivas e intertextuais, em Fontanille, são complexificadas a partir da instauração de instâncias actanciais e predicativas que levam os processos de incorporação a outro nível de pertinência. O eixo 6a e 6b demonstra que a reconstrução das “outras cenas”, isto é, dos horizontes referenciais, é uma operação obrigatória à interpretação dos “enunciados interpretativos”; nas desnotícias, essa operação é a grande responsável pelo desencadeamento do humor.

A abordagem fontanilliana da prática de interpretação analisa a competência exigida do enunciatário por parte do enunciador. No caso da prática desnoticiosa, é a capacidade de reconstrução das cenas interpretativas que leva o enunciatário a compreender integralmente os textos humorísticos; caso não seja dotado dos saberes referentes ao horizonte referencial que serve de base à construção do texto desnoticioso, este se resumirá apenas a um enunciado sem sentido, confuso, duvidoso e improvável. O horizonte referencial em si também é dotado de cenas predicativas e interpretativas, sendo passível de interpretações extras a fim de reconstruir completamente o sentido do enunciado interpretativo original.

De acordo com Campos (2019), o gênero jornalístico comum não exige a realização dessa reconstrução de outras cenas, já que, frequentemente, a própria reportagem traz a “outra cena” no corpo de seu texto. No gênero desnoticioso, ao contrário, “refrescar” a memória do enunciatário prejudica o potencial humorístico do texto, pois, como afirma Beth Brait (2008), é na tensão entre o dito e o não-dito que se flagra um enunciado irônico ou humorístico. O efeito de humor surge justamente na escolha que o enunciatário faz por um dos sentidos veiculados pelos enunciadores, o virtualizado ou aquele que está em presença no enunciado.

Nas seções a seguir, observaremos como os enunciadores desnoticiosos selecionam e organizam os horizontes referenciais em dois momentos: 1. ao construir as *homepages* de seus *sites* e 2. ao compor os textos desnoticiosos. No primeiro momento, permaneceremos no nível dos objetos-suportes, analisando os elementos formais dispostos na página *web*, o suporte formal dos veículos em questão; no segundo, debruçar-nos-emos no nível dos textos-enunciados, analisando os textos integrais de duas desnotícias, uma pertencente ao *site Sensacionalista* e outra ao *blog The Piauí Herald*. Assim, será possível delinear as principais semelhanças e divergências de composição de cada um dos veículos em questão.

O site *Sensacionalista* e o blog *The Piauí Herald*

A prática desnoticiosa é composta de diversos aspectos que garantem sua eficácia. Para além das subversões enunciativas e sutilezas de sentido encontradas no nível dos textos-enunciados, a organização formal da página *web* em que esses textos circulam oferece pistas de como essa prática se organiza e com quais outras práticas ela interage. Por isso, a análise minuciosa dos componentes faz-se importante na medida em que revela como o sentido é construído a partir dessa organização em nível formal.

Como se viu, ambos, *site* e *blog*, foram inaugurados em 2009 e, desde então, são acessados pelos internautas a partir dos endereços *URL* “*sensacionalista.com.br*” e “*piaui.folha.uol.com.br/herald/*”⁵, respectivamente. Como afirma Campos (2019), esse primeiro dado acerca dos veículos é importante porque é parte do modo de circulação dos textos pela internet, configurando um elemento essencial a um gênero que se constrói em ambiente virtual. Por se tratar de um elemento enunciativo que se encontra fora da propriedade textual em si, os endereços revelam logo de início uma discrepância entre os veículos que, com o aprofundamento das análises, intensifica-se.

No caso do *site Sensacionalista*, o domínio próprio “*sensacionalista.com.br*” aponta para uma coincidência entre a designação e o produto, pois encontra-se no endereço virtual o mesmo nome dado ao *site*. Além disso, a instância enunciante também é a mesma, o que nos possibilita afirmar que se estabelece uma relação de debreagem enunciativa entre todos esses elementos. Observa-se, portanto, que o *site* se apresenta como uma entidade independente, posto que se autodenomina inclusive nos domínios extratextuais (CAMPOS, 2019).

Já o *blog The Piauí Herald* conta a forte presença de sua matriz, a *Revista Piauí*, desde seu endereço *URL*; em “*piaui.folha.uol.com.br/herald/*”, percebe-se que, primeiramente, se vê

5 *Uniform Resource Locator*, um “formato de designação universal para designar um recurso na internet”. É composto de um protocolo, o nome do servidor e o caminho onde se encontra tal recurso. <http://br.ccm.net/contents/288-url>. Acesso em: 19 set. 2018.

o domínio referente à *Revista*, depois à *Folha de S. Paulo*, depois à *UOL* e só então se lê “herald”, entre duas barras diagonais. Aqui, o *blog* encontra-se descolado em termos de autonomia do objeto que permite sua circulação, configurando uma debragem enunciativa e sugerindo a existência de uma relação de subordinação entre o *blog* desnoticioso e a *Revista* (CAMPOS, 2019).

A organização formal dos elementos nas *homepages* de cada um dos veículos é o que eles mais têm em comum, posto que ambos procuram lançar mão de configurações cujos efeitos de sentido passem a sensação de *verdade* a seus enunciatários. Para isto, buscam no já estabilizado gênero jornalístico as mesmas estratégias de composição de jornais prestigiosos, bem como elegem enquanto horizontes referenciais elementos visuais que provoquem familiaridade. Assim, incorporando às suas *homepages* elementos pertencentes ao “discurso de outrem, isto é, do estilo de outrem” (FIORIN, 1994, p. 31), os veículos desnoticiosos lançam mão do processo de incorporação intertextual da *estilização* para construir sua dimensão formal.

Um bom primeiro exemplo do empréstimo de elementos do discurso de outrem é a fonte que grafa o título do jornal *The New York Times*, “Old English”. Quando a página inicial de ambos os veículos desnoticiosos é carregada, observa-se que os enunciadores fizeram a escolha pela mesma fonte para estampar o topo da página, procurando utilizá-la como efeito de sentido de verdade aos enunciatários que recuperam o prestigioso jornal americano enquanto horizonte de referência para a interpretação do enunciado.

Ainda na porção superior da página em que os veículos se inscrevem, observa-se a presença de um *slogan* logo abaixo do título “Sensacionalista”. Segundo Nilton Hernandez (2006, p. 40), os *slogans* têm papel importante nos jornais porque “ilustram bem as cláusulas desse contrato fiduciário que se funda na criação de desejos, ou obrigações, ou ainda em ambas as estratégias”. No caso do *site*, o *slogan* instaura ambiguidade ao afirmar ser “isento de verdade”; aqui, “de verdade” pode funcionar ou como um complemento nominal, que aponta para a “isenção” e sugere que o *site* não veicula verdade alguma, ou como um advérbio, indicando que o *site* é “realmente isento” de qualquer tipo de enviesamento. Os enunciadores do *Sensacionalista* inserem, assim, um protocolo de abertura capaz de reconfigurar o contrato fiduciário, já que sugere que os discursos a serem proferidos ali podem estar, ou não, ao modo do *não-ser* e do *não-creer-ser* verdadeiros (CAMPOS, 2019).

Além do *slogan*, o *site Sensacionalista* utiliza também seções para organizar seu conteúdo. Como se observa logo abaixo do título, vê-se várias palavras em negrito dispostas uma ao lado da outra funcionando como *hiperlink*: “Home”, “Vídeos”, “País”, “Esporte”, “Entretenimento”, “Mundo”, etc. Ao clicar em uma delas, o internauta é redirecionado a outra página que reúne todas as desnotícias que tratam de assuntos relacionados. Tal ferramenta inexistente no *blog The Piauí Herald* que, apesar de “etiquetar” cada um de seus textos com o assunto a que eles se referem, não disponibiliza *hiperlinks* que permitam fácil acesso a um conjunto de textos.

Na porção intermediária da página, onde as desnotícias de fato são apresentadas, observa-se que ambos os veículos obedecem a preceitos da enunciação jornalística ao alocar as três desnotícias mais recentes no topo da página, acompanhadas de fotos e manchetes em letras maiores. De acordo com Hernandes (2006), a estratégia tem como objetivo produzir o efeito de atualidade, isto é, destacar unidades desnoticiosas que pareçam presentificadas e vibrantes a partir da instauração de um presente “elástico”, pois, ainda segundo o autor: “O poder de mobilização afetiva das unidades noticiosas se vincula fortemente ao período da edição na qual estão inseridas, ao sentido de atualidade. Noticiário antigo não emociona. Ou, pelo menos, tem o impacto afetivo bastante alterado.” (HERNANDES, 2006, p. 54).

Quanto às desnotícias mais antigas, *site* e *blog* as organizam de modo diferente. O *site Sensacionalista* adota um *layout* diverso, por vezes dividindo as desnotícias em duas ou três colunas, com manchetes acompanhadas ou não de imagem ilustrativa. Como se espera, a disposição obedece a preceitos da hipertextualidade, que transforma cada uma das manchetes e reportagens num centro de leitura e possibilita inúmeros caminhos de leitura ao internauta (CAMPOS, 2019). O *blog*, por sua vez, também preserva as características hipertextuais próprias do ambiente virtual, mas é mais econômico, pois disponibiliza textos mais antigos a partir de uma única coluna vertical denominada “últimas”; quase ao pé da página, quando as manchetes da coluna chegam ao final, o internauta se depara com o botão “Mais textos”, encarregado de mostrar desnotícias ainda mais antigas. Assim, o *blog* gera um tipo de *infinite scrolling*⁶ a seu leitor, permitindo que ele navegue por todo o conteúdo sem sair da página inicial.

Diferentemente do *site Sensacionalista*, o *blog* coloca data e hora em cada um dos seus textos, disponibilizando assim um “Arquivo” que permite que o internauta navegue por desnotícias de meses e anos atrás. No *site* há uma ausência completa de registros temporais nas desnotícias, o que faz parte da estratégia de circulação de seus textos. Assim, aqueles mais genéricos, que não contam com acontecimentos pontuais, ancorados por antropônimos específicos e topônimos, podem se ajustar a qualquer momento em que são lidos, aumentando seu potencial de circulação e impacto (CAMPOS, 2019).

Elementos como a fonte utilizada pelos veículos e o plano de fundo de cada um deles também revelam os valores que ambos procuram mobilizar e os sentidos que procuram construir. No *site Sensacionalista*, vê-se que os textos e as manchetes são escritos em fonte não serifada, procurando transmitir a sensação de modernidade em sua *homepage* uma vez que as fontes simples, geométricas e sem serifas estão associadas ao advento da sociedade industrial, que busca produzir variedades tipográficas que se adaptem aos textos informativos, impessoais e objetivos (CARVALHO, 2013). Além disso, as fontes

6 “Scroll Infinito é um *plugin* de JavaScript que automaticamente adiciona a página seguinte na atual, poupando os usuários da necessidade de carregar manualmente uma nova página. É provável que você já tenha visto esse *plugin* em uso por toda a Internet”. <https://infinite-scroll.com>. Acesso em: 19 ago. 2018.

sem serifas são ideais para textos concebidos para a internet, o que vai ao encontro do fato de que estas são amplamente utilizadas por portais virtuais de notícia, como o *G1* e o *R7*. Já o *blog* faz a escolha por fontes serifadas não apenas para o seu título, mas para as manchetes e reportagens como um todo, lançando mão de elementos visuais que o atrelam a valores mais tradicionais, já que fontes caracterizadas pelas serifas baseiam-se em modelos de escrita manual, trazendo à tona valores associados à cultura e à história (CARVALHO, 2013). Como exemplo, tem-se jornais mais tradicionais, como a *Folha de S. Paulo*, que mesmo em sua versão virtual preza pelo uso de fontes serifadas para seus textos.

O plano de fundo utilizado por cada um dos veículos vai ao encontro dessas hipóteses, pois o *blog* procura emular não só a cor acinzentada do tradicional papel de jornal como também as características das manchas típicas do processo químico pelo qual ele passa para ser produzido. Em oposição a isso, tem-se o fundo branco simples do *site Sensacionalista*, próprio de um portal virtual comum (CAMPOS, 2019).

Por fim, os espaços em branco na *homepage* do *site Sensacionalista* são preenchidos por propagandas alimentadas pelo histórico de busca do internauta, o que acaba funcionando também como um efeito de sentido de realidade já que esse tipo de anúncio se faz presente em páginas de jornais tradicionais e portais de notícia. Já no *blog*, toda a publicidade e os espaços em branco são voltados à divulgação da *Revista Piauí*, seja por meio de anúncios, *hiperlinks* e imagens, reforçando ainda mais a hipótese de subordinação do *blog* à sua matriz.

Percebe-se, portanto, que o processo de incorporação intertextual da estilização é o que fundamenta a organização de elementos formais das *homepages* dos veículos analisados. A reprodução do estilo de jornais tradicionais, aqui compreendido enquanto “o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo (manifestado, é claro) que produzem um efeito de sentido de individualização” (BERTRAND, 1985 *apud* FIORIN, 1994), se dá a partir de diversos componentes, sendo essencial à sátira pretendida pelo *site* e *blog*.

As composições desnoticiosas: duas amostras

A produção desnoticiosa de ambos os veículos analisados difere-se para além das minúcias enunciativas que serão reveladas na presente seção. Como apontou Campos (2019), *site* e *blog* produzem textos em ritmo, quantidade e temática diferentes, o que obrigou o refinamento do critério de seleção do *cópus* para análise⁷.

⁷ Os pormenores acerca do critério de seleção do *cópus* podem ser consultados na dissertação de mestrado da autora que originou o presente trabalho. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180996>. Acesso em: 18 set. 2019.

Para o presente trabalho, foram escolhidas duas desnotícias de cunho sociopolítico em que as principais características de cada um dos veículos se destacam, sendo possível observar quais semelhanças os aproximam e quais divergências os distanciam. Ambas foram coletadas nos meses de março e abril do ano de 2018. Assim, serão observados os horizontes referenciais evocados pelo *site* e *blog*, os processos de incorporação interdiscursivos e intertextuais necessários à correta interpretação dos textos humorísticos, bem como outras minúcias enunciativas detectadas.

A primeira desnotícia a ser analisada⁸, pertencente ao *site Sensacionalista*, fora encomendada para a *Revista Veja*. Na manchete, lê-se: “PF tem mandado com lacuna para próximo candidato do PT”⁹. Em seguida, no corpo do texto, lê-se:

Após revistar a casa de Jaques Wagner e levar papéis e computadores, a PF conseguiu na Justiça um mandado de busca com o espaço para o nome do próximo plano B do PT em branco. “Não queremos que achem que é perseguição”, disse um delegado da PF. “Por isso, quando um novo candidato surgir, mostramos que o mandado para entrar em sua casa foi lavrado muito antes. Só o nome que é colocado no dia.”

A direção do PT diz que planeja circular o nome de Aécio Neves como novo plano B de Lula só pelo prazer de vê-lo ser investigado. Na casa de Wagner, a PF encontrou relógios de luxo e suspeita que sejam presentes de empreiteiras. Por coincidência, todos os relógios estavam sincronizados e apontavam a mesma hora: hora de o PT tomar vergonha na cara.

Logo de início, emerge, isto é, vai da virtualização à atualização, a grandeza discursiva da hipótese de “perseguição” contra o Partido dos Trabalhadores, a partir de “mandado”, “lacuna” e “candidato do PT” presentes na manchete. No texto, temos a confirmação de que se trata de uma trama para inviabilizar a candidatura de qualquer representante do PT nas eleições presidenciais, especialmente no trecho: “A direção do partido diz que planeja circular o nome de Aécio Neves como plano B de Lula só pelo prazer de vê-lo ser investigado”. Aqui, fica clara que tal hipótese, na verdade, se trata de ponto pacífico, pois tanto os actantes coletivos “direção do partido” e “PF” partilham da mesma configuração para pensar suas estratégias de ação.

8 A presente análise foi retirada integralmente, porém com ajustes, da dissertação de mestrado da autora que originou o presente trabalho. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180996>. Acesso em: 18 set. 2019.

9 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sensacionalista/pf-tem-mandado-com-lacuna-para-proximo-candidato-do-pt/>. Acesso em: 18 set. 2019.

Ademais, na mesma passagem o enunciador escolhe a figura de Aécio Neves para realizar a grandeza discursiva da “impunidade”. Aqui, ao colocá-lo como opção para o “plano B de Lula só pelo prazer de vê-lo ser investigado”, o enunciador assere a primeira evidência apontada, de que existe perseguição contra o Partido dos Trabalhadores, e deixa implícito que Aécio Neves é um político frequentemente poupado por investigações policiais.

No primeiro parágrafo da desnotícia, a trama é detalhada a partir da figura do ator Jaques Wagner: “Após revistar a casa de Jaques Wagner e levar papéis e computadores, a PF conseguiu na Justiça um mandado de busca com o espaço para o nome do próximo plano B do PT em branco”. Os motivos pelos quais “Jacques Wagner” teve documentos apreendidos não é citado, porém deve ser recuperado pelo enunciatário a partir do reconhecimento do horizonte referencial lançado mão pelo enunciador, que diz respeito às investigações por suspeitas de superfaturamento de obras públicas¹⁰, o que deve atualizar a grandeza discursiva da “corrupção”.

Além disso, observa-se que o “mandado de busca com o espaço [...] em branco” se apresenta como um objeto modal com o qual o actante coletivo PF está em conjunção para desempenhar sua performance principal, que é “buscar” (inviabilizar) o próximo plano B do PT. Nesse momento, outro horizonte referencial relativo ainda ao ator “Jacques Wagner” é explorado pelo enunciador: no começo do ano, o político foi cotado como preferido por lideranças mais tradicionais do PT para figurar como plano B caso a candidatura de Lula fosse impugnada, o que justifica o enunciador desnoticioso utilizá-lo como figura para tratar do tema “perseguição” já atualizado. Wagner, porém, refutou a possibilidade de concorrer à presidência¹¹.

Em seguida, a estratégia da PF é esmiuçada a partir de uma debreagem interna de segundo grau, a fala do “delegado da PF”, para conferir veracidade à manchete: “Não queremos que achem que é perseguição. [...] Por isso, quando um novo candidato surgir, mostramos que o mandado para entrar em sua casa foi lavrado muito antes. Só o nome é colocado no dia”. Assim, o conluio anteriormente atualizado agora se realiza a partir da fala do ator que, apesar de negar que se trata de “perseguição”, descreve com exatidão uma maneira de perseguir grupos políticos. Isso se realiza a partir de “mandado [...] lavrado muito antes” e “Só o nome é colocado no dia”. O objeto de valor do actante coletivo “PF”, portanto, é a inviabilização da candidatura do PT às eleições presidenciais, e com os mandados em branco eles adquirem o poder-fazer necessário para dar cabo de sua performance principal que, na presente desnotícia, é sancionada positivamente.

10 Disponível em: <https://glo.bo/3wmUbzL>. Acesso em: 18 set. 2019.

11 Disponível em: <https://epoca.globo.com/jaques-wagner-diz-haddad-que-articula-para-ser-vice-de-ciro-caso-candidatura-de-lula-seja-impedida-22942988>. Acesso em: 18 set. 2019.

No segundo e último parágrafo, o texto abaixo da manchete é repetido e, em seguida, ocorre uma clara manifestação do enunciador: “Na casa de Wagner, a PF encontrou relógios de luxo e suspeita que sejam presentes de empreiteiras. Por coincidência, todos os relógios estavam sincronizados e apontavam a mesma hora: hora de o PT tomar vergonha na cara”.

Até esse momento, a desnotícia fora composta tal qual uma unidade noticiosa comum, já que se observa a ampla utilização da debreagem actorial, espacial e temporal de natureza enunciativa tanto na manchete quanto no corpo do texto. No entanto, nessa última passagem os enunciadores lançam mão do episódio em que relógios de luxo são apreendidos na residência do ex-governador da Bahia¹² e utilizam o mesmo campo semântico para “desabafar” sobre o Partido dos Trabalhadores: “[é] hora de o PT tomar vergonha na cara”. Esse trecho se destaca por se caracterizar pelo explícito julgamento de quem concebeu a desnotícia, destoando assim do resto do texto e reforçando seu caráter inverossímil. Assim, o momento de desabafo dos enunciadores é importante na medida em que serve de elemento de análise e aproximação do sujeito da enunciação, que se deixa finalmente vislumbrar.

Observa-se que a tomada de posição dos sujeitos da enunciação revela um apoio crítico ao partido, pois ao mesmo tempo que denunciam um conluio contra ele, atualizando e realizando formas discursivas que apontam para uma perseguição ao PT por parte das autoridades, denunciam também a má conduta de alguns de seus membros, pois “perdem a paciência” nas últimas linhas da desnotícia ao citarem o episódio de apreensão dos relógios de luxo na residência de Jaques Wagner e concluem que o partido precisa dar um basta nas atividades ilegais que perpetuam. No trecho, o tema da “corrupção” é figurativizado pelos “*relógios de luxo*”. Revela-se, então, um fragmento advindo do *ethos* das inteligências enunciativas por detrás das composições do *site Sensacionalista*.

Assim, os atores da desnotícia, o “delegado da PF”, “Aécio Neves” e “Jaques Wagner”, determinados como “ele” pela sintaxe discursiva, têm seus percursos narrativos revestidos pelas temáticas da “perseguição”, do “conluio”, da “impunidade” e da “corrupção”, a partir de investimentos figurativos como “*mandado*”, “*plano B de Lula*” e “*relógios de luxo*”. Os enunciadores não têm o objetivo de informar o enunciatário sobre a investigação de Wagner ou sobre a atuação da Polícia Federal, mas sim de criticar as ações da instituição a partir da sátira desses episódios, buscando a adesão e assunção do enunciatário a partir da utilização das imagens citadas.

Tais elementos, quando somados à atuação da sintaxe discursiva responsável por conferir os efeitos de sentido de objetividade, atualidade e distanciamento, configuram o *fazer-*

12 Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/pf-apreende-15-relogios-de-luxo-com-jaques-wagner/>. Acesso em: 18 set. 2019.

crer desnoticioso dos enunciadores, que, nessa desnotícia, possui um tom denunciatório bastante marcado, além de uma clara manifestação pessoal.

A segunda desnotícia analisada¹³, pertencente ao *blog The Piauí Herald*, é também de temática sociopolítica; elege como assunto o julgamento do ex-presidente Lula e explora um campo semântico bastante específico para fazê-lo, como se vê logo a partir da manchete: “Merval Pereira vai fechar o Maracanã no julgamento de Lula”¹⁴. Reproduzimos o texto integral da desnotícia abaixo:

LULLAPALOOZA – Freddie Mercuryval Pereira, o líder da banda Queen, confirmou que vai fechar mesmo o estádio do Maracanã, na tarde desta quarta-feira, para transmitir ao vivo o julgamento do ex-presidente Lula no STF. “É o maior festival de *heavy metal* jurídico já organizado nesse país”, celebrou o mercurial Mercuryval, que promete tocar os grandes sucessos que o consagraram, como “Lula of My Life” e “Radio Lu La”. “E vai ter também aquele *single* da conversa entre o Lula e a Dilma lançado pelo Axl Moro!”

Mercuryval contou que o *show* deve começar pontualmente às duas da tarde, com a abertura dos New Kims on the Block, a *boy band* estriônica do MBL. Logo depois ele sobe ao palco para fazer um dueto com o rockstar anglo-curitibaño Deltan John. Em seguida, Mercuryval cede os vocais para a transmissão, ao vivo, do voto da ministra Rosa Weber, a Rita Lee do Supremo.

Os ingressos para o festival estão à venda em todos os grupos de família do WhatsApp. Ainda há lugares disponíveis no Camaroti, o camarote do Camarotti.

O que chama atenção logo de início é o topônimo que os enunciadores atribuem, “Maracanã”, ao acontecimento de um evento jurídico, o “julgamento de Lula”. Tratando-se de um estádio de futebol, o que se atualiza aos enunciatários é a hipótese de que tal evento consista numa “cerimônia” ou num “espetáculo” de grande porte, posto que o Maracanã é o maior estádio de futebol do país com capacidade para acomodar mais de setenta mil pessoas¹⁵. O actante que faz o anúncio, Merval Pereira, também chama atenção, pois se trata de um jornalista, escritor, comentarista político e membro da Academia Brasileira de

13 A segunda análise, assim como a primeira, também foi retirada integralmente da dissertação de mestrado da autora que originou o presente trabalho. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180996>.

14 Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/herald/2018/04/03/merval-pereira-vai-fechar-o-maracana-durante-o-julgamento-de-lula/>. Acesso em: 18 set. 2019.

15 Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-maracana-ainda-e-o-maior-estadio-do-mundo/>. Acesso em: 18 set. 2019.

Letras, autor de vários livros, como *O lulismo no poder* (2010) e *Mensalão: o dia a dia do mais importante julgamento da história política do Brasil* (2013). Os enunciadores elegem como actante, portanto, uma figura pertencente a um grupo específico que, caso o enunciatário não esteja familiarizado, não se dará conta de quem se trata.

No primeiro parágrafo da desnotícia, os enunciadores lançam mão de outro topônimo em letras maiúsculas para ancorar a unidade desnoticiosa num determinado local, assim como fazem unidades noticiosas comuns. Observa-se que essa estratégia é normalmente utilizada em composições do *blog*, o que indica que é uma prática comum que procura emular o máximo possível de elementos emprestados do gênero jornalístico. O topônimo em questão explora a aliteração existente em “Lula” e “Lollapalooza”, um famoso festival de música¹⁶, para criar o “Lullapalooza”. Assim, os enunciadores inauguram o campo semântico escolhido para compor a desnotícia, o da música, logo na primeira palavra que se lê no corpo da desnotícia.

Em seguida, dá-se o início da desnotícia: “LULLAPALOOZA – Freddie Mercuryval Pereira, o líder da banda Queen, confirmou que vai fechar mesmo o estádio do Maracanã, na tarde desta quarta-feira, para transmitir ao vivo o julgamento do ex-presidente Lula no STF”. Observa-se a criação de novos nomes a partir de semelhanças fonéticas não se restringe ao topônimo utilizado, mas estende-se também ao nome do actante “Merval Pereira” que vira “Freddie Mercuryval Pereira”, em referência a Freddie Mercury, líder da banda inglesa de *rock* Queen, como o próprio trecho afirma. No restante do trecho, impera a utilização da terceira pessoa e do tempo do “então” para relatar o anúncio do fechamento do Maracanã para a transmissão ao vivo do julgamento do ex-presidente Lula, exatamente como uma unidade noticiosa comum noticiaria. Até o momento, o percurso narrativo que o texto explora é o da busca por entretenimento, e o realiza a partir de revestimentos figurativos que evocam no enunciatário o sentido de irrealidade, pois, reconhece que determinados antropônimos foram utilizados para especializar o actante apresentado até agora a fim de criar uma ilusão referencial absurda: uma mistura entre um vocalista de uma banda de *rock* e um jornalista.

A forma discursiva do “espetáculo” continua a ser atualizada no trecho, passando à realização na fala de “Mercuryval”:

“É o maior festival de heavy metal jurídico já organizado nesse país”, celebrou o mercurial Mercuryval, que promete tocar os grandes sucessos que o consagraram, como “Lula of My Life” e “Radio Lu La”. “E vai ter também aquele *single* da conversa entre o Lula e a Dilma lançado pelo Axl Moro!”

16 Disponível em: <https://www.lollapalooza.com/>. Acesso em: 18 set. 2019.

A partir da primeira fala de “Mercuryval”, percebe-se que, de fato, o julgamento do ex-presidente Lula é descrito como um “festival de heavy metal jurídico” para demonstrar que se trata de um momento de entusiasmo, agitação e animação. Assim, justifica-se a realização do evento num estádio de grande porte como o “Maracanã”, realizando a forma discursiva do “espetáculo” e da “euforia”. Pode-se observar que a realização dessa grandeza está em constante aparecimento, posto que o tratamento dado ao tópico em outras desnotícias do *blog* também é de um grande “evento”, evidenciando como as inteligências enunciativas por trás da composição do *blog* mantém um forte elo com essa forma discursiva, bem como a veiculam em um grande número de ocorrências. Assim, sua forte assunção e seu extenso reconhecimento a amplificam, integrando-a ao rol de usos correntes do *blog* no momento de satirizar esse episódio.

Os enunciadores utilizam o adjetivo “mercurial” para descrever o actante “Mercuryval” e instalam uma evidente ambiguidade: esse adjetivo advém de “mercúrio” e o registro de seu uso coloquial tem o significado de “censura severa”¹⁷. A imprensa brasileira chegou a utilizar o adjetivo para qualificação de determinado indivíduo como “temperamental” ou “volátil”, sentido provavelmente emprestado do significado da palavra em inglês¹⁸⁻¹⁹. Assim, aliando o nome artístico escolhido para “Merval Pereira”, os enunciadores revelam uma escolha lexical distinta e enriquecem a passagem, abrindo um leque de possíveis interpretações do adjetivo e qualificando o actante em questão.

Ainda no mesmo trecho, os enunciadores adaptam nomes de duas músicas da banda Queen com o nome “Lula” para apontá-las como “grandes sucessos”. Tal adaptação pode ser compreendida também como uma ambiguidade, posto que, como já citado, os livros de maior destaque de Merval Pereira como escritor também dizem respeito ao ex-presidente Lula. Assim, as inteligências enunciativas encontram outra forma de satirizar Merval Pereira a partir do campo semântico da música, explorando ainda as aliterações e outros arranjos fonéticos. “Love Of My Life” vira “Lula of My Life” e “Radio GaGa” vira “Radio Lu La”.

A última fala de “Mercuryval” no parágrafo evoca um horizonte referencial específico e polêmico que envolve o juiz Sérgio Moro, na desnotícia “Axl Moro”: “E vai ter também aquele *single* da conversa entre o Lula e a Dilma lançado pelo Axl Moro!”. No caso, o *single* diz respeito ao áudio de uma conversa entre Lula e Dilma divulgado em 2016 em que ambos tratam do “Bessias”, uma pessoa que, supostamente, levaria a Lula um

17 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mercurial/>. Acesso em: 18 set. 2019.

18 Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/mercurial>. Acesso em: 18 set. 2019.

19 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/mercurial-com-o-sentido-de-8216-temperamental-8217-esta-certo/>. Acesso em: 18 set. 2019.

documento capaz de safá-lo da prisão à época²⁰. Assim, percebe-se que os enunciadores mesclam elementos próprios do campo semântico da música, como “single” e o nome de um cantor famoso “Axl Rose”, com antropônimos referentes à esfera jurídica brasileira, introduzindo a partir das figuras horizontes referenciais que os enunciatários devem reconhecer. Percebe-se, ainda, que os enunciadores escolhem as figuras com cautela, pois, por se tratar de um festival de música, o “single” só pode ser representado por uma faixa de áudio, exatamente no que consiste o “furo” realizado por Sérgio Moro na divulgação das informações de beneficiamento do presidente Lula por parte do governo.

No segundo parágrafo, mais figuras e horizontes referenciais são evocados para compor a desnotícia: “Mercuryval contou que o show deve começar pontualmente às duas da tarde, com a abertura dos New Kims on the Block, a boy band estriônica do MBL”. Aqui, percebe-se a presença da figura “MBL”, o Movimento Brasil Livre, sendo representada como uma “boy band” cujo nome é uma adaptação da *boy band* americana “New Kids on the Block”; na desnotícia, “Kids” vira “Kims” por conta do representante de maior destaque do citado MBL, Kim Kataguiri. Os enunciadores utilizam o adjetivo “estriônico”²¹, relativo à pessoa que se comporta de maneira exagerada ou que costuma fazer palhaçadas, para (des)qualificar o grupo. Essa escolha revela um ponto de vista do enunciador sobre a “boy band”, o MBL, conhecido por ser um ferrenho grupo defensor do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff²² e também da prisão do ex-presidente Lula²³, responsável por convocar massivas manifestações de rua em defesa dessas causas através da internet, onde também mantém constante atividade militante.

Ainda no mesmo parágrafo, os enunciadores evocam as figuras de Deltan Dallagnol, Elton John, Rosa Weber e Rita Lee: “Logo depois ele sobe ao palco para fazer um dueto com o rockstar anglo-curitibaano Deltan John. Em seguida, Mercuryval cede os vocais para a transmissão, ao vivo, do voto da ministra Rosa Weber, a Rita Lee do Supremo”. Percebe-se que a adaptação de nomes e a correlação de figuras do âmbito político-jurídico e artístico são pensadas para trazer à tona na desnotícia essas duas esferas que, desde o início do texto, são realizadas de modo muito claro. É possível afirmar que o desfecho do “festival” está na última “atração” anunciada, o voto de Rosa Weber, que é equiparada à cantora

20 Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/03/dilma-cai-em-grampo-da-pf-em-conversa-com-lula.html>. Acesso em 18 set. 2019.

21 Chama atenção o modo como o adjetivo está escrito na desnotícia, pois, segundo o dicionário, sua correta grafia é “histriônico” por ser relativo a “histrião”, palavra derivada do latim. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/histri%C3%A3o/>. Acesso em: 18 set. 2019.

22 Disponível em: <https://www.valor.com.br/politica/4070648/mbl-protocola-pedido-de-impeachment-de-dilma>. Acesso em: 18 set. 2019.

23 Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,mbl-e-vem-para-rua-convocam-atos-pela-prisao-de-lula,70002240032>. Acesso em: 18 set. 2019.

Rita Lee. Não é citado, porém, qual o desfecho do festival, ficando pressuposto que se trata da condenação do ex-presidente Lula à prisão. Tal pressuposto, no entanto, também trata de um horizonte referencial o qual o enunciatário precisa reconhecer.

No último parágrafo da desnotícia, os enunciadores afirmam: “Os ingressos para o festival estão à venda em todos os grupos de família do WhatsApp”. Aqui, a escolha pela figura dos “grupos de família do WhatsApp” revela que os enunciadores procuram atualizar o sentido de que se tratam de “locais” onde há intensa veiculação de propaganda contrária ao ex-presidente Lula, por isso podem oferecer ingressos para o espetáculo em que ele é condenado à prisão. Ao encontro dessa hipótese, é importante frisar que no mesmo mês em que a desnotícia em questão foi publicada, um estudo da USP revelou que os grupos de família são os principais vetores de notícias falsas no aplicativo WhatsApp. É possível que os enunciadores tivessem isso em mente ao utilizarem essa figura, porém nenhum elemento no texto aponta para a atualização de grandezas discursivas relativas às “fake news”²⁴.

E, ao final da desnotícia, mais informações sobre a realização do evento: “Ainda há lugares disponíveis no Camaroti, o camarote do Camarotti”. Percebe-se aqui a utilização de uma espécie de anáfora que adapta o sobrenome do jornalista e escritor Gerson Camarotti com o substantivo “camarote”, um espaço separado da área comum em teatros e salas de espetáculo, para criar o efeito humorístico. Gerson Camarotti é comentarista político da GloboNews e autor de dois livros: *Memorial do Escândalo* (2005), sobre a crise política do governo petista de Lula, e *Segredos do Conclave* (2013), sobre a eleição do atual Papa Francisco. Trata-se de outro actante que, assim como Merval Pereira, exige um certo nível de conhecimento por parte do enunciatário acerca do cenário político brasileiro.

Assim, observa-se que, além do abundante investimento semântico que os actantes recebem, as escolhas dos actantes por si só demarcam a posição assumida pelos enunciadores frente ao assunto. Percebe-se que todos os envolvidos no grande “espetáculo” são personagens resgatadas do cenário político atual, a partir de um movimento interdiscursivo. Como foi demonstrado, todos os atores presentes no texto têm forte ligação com a militância antipetista, sendo descritos com intensa sensação de júbilo, pois se encontram numa situação de clímax, prestes a testemunhar o desfecho de um percurso narrativo conhecido pelo enunciatário. A sátira busca destacar que, dentro de um espectro político específico, a condenação de Lula é um “evento” muitíssimo desejado. Há uma sanha por “justiça” pelos crimes cometidos pelo ex-presidente por parte dos atores mencionados, sentimento este que alicerça inclusive a trajetória de muitos deles. A miríade de imagens e sentidos construídos pelas inteligências enunciativas satiriza de modo muito intenso essas características, conferindo investimento semântico mínimo apenas a Lula e Dilma, os actantes menos interessados no *show* prestes a se desenrolar.

24 Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43797257>. Acesso em: 18 set. 2019.

À guisa da conclusão...

A prática desnoticiosa foi abordada no presente trabalho a partir de seu princípio de funcionamento mais elementar: a presença dos processos de incorporação nas entrelinhas de seus enunciados. Como se viu, a abordagem tradicional da interdiscursividade e da intertextualidade ganhou complexidade quando o *fazer persuasivo* e o *fazer interpretativo* obtiveram estatuto de *práticas* no percurso gerativo da expressão criado por Jacques Fontanille (2008). Assim, compreende-se que a prática de interpretação dos enunciados consiste numa transformação intersemiótica cujos denominadores são o enunciado interpretativo e os horizontes referenciais, que funcionam como base à interpretação do enunciado.

Ao nível dos objetos-suportes, tal transformação intersemiótica ficou a cargo da organização formal dos elementos das *homepages* que, como se viu, procura emular ao máximo o que pratica o gênero noticioso comum: fontes, planos de fundo, seções, etiquetas, *slogans* e outros elementos formais trazem jornais prestigiosos e portais de notícias como horizontes referenciais. Já ao nível dos textos-enunciados, os horizontes referenciais evocados muitas vezes se interseccionam, porém são trabalhados de modo completamente distinto em cada um dos veículos.

No *site Sensacionalista*, como se viu, grande parte das “outras cenas” necessárias à interpretação do texto são constituídas por acontecimentos amplamente disseminados pela mídia. O texto conta majoritariamente com certo tom denunciatório, pois ao longo dos percursos narrativos procura atualizar grandezas discursivas como as da “perseguição” e do “conluio”, quando falam da conduta da “PF” frente aos políticos do “PT”.

O *blog The Piauí Herald*, por sua vez, explora antropônimos também massivamente veiculados pela mídia; no entanto, inova no revestimento temático e figurativo que dá a tais antropônimos, sobrepondo-os com outros pertencentes ao campo semântico musical, completamente distinto do jurídico. O texto do *blog*, portanto, pretende-se satírico ao conjugar figuras de jornalistas e juristas com vocalistas extravagantes, construindo ilusões referenciais que se pretendem absurdas, evocando no enunciatário um forte sentido de irrealidade.

Já o texto do *site Sensacionalista* traz uma lacuna de observação que nos leva diretamente ao enunciatário da desnotícia: o “desabafo” que pede que o Partido dos Trabalhadores tome “vergonha na cara” aponta para uma tomada de posição que revela um certo apoio crítico ao actante “PT”, pois ao mesmo tempo que denuncia o “conluio” que existe contra ele – atualizando e realizando formas discursivas que apontam para uma perseguição ao PT por parte das autoridades –, denunciam também a má conduta de alguns de seus membros. Na desnotícia do *blog The Piauí Herald*, não há qualquer manifestação do tipo por parte dos enunciatários, que preferem explorar um campo semântico destoante para satirizar os actantes envolvidos.

Assim, conclui-se que ambos veículos são oriundos do mesmo gênero e lançam mão de elementos muito semelhantes; no entanto, enquanto os textos compostos pelo *site* evocam interdiscursos menos complexos e têm um esparso investimento semântico no revestimento dos actantes, o *blog* explora antropônimos específicos de um dado nicho da política brasileira e os sobrepõe ainda a outros, de campos semânticos distintos, exigindo de seu enunciatário mais do que simplesmente conhecimento acerca do contexto sociopolítico. Dessa forma, percebe-se um trabalho mais cerimonioso e pormenorizado por parte do *blog*. O *site*, por sua vez, adota um estilo menos *nonsense*, porém mais denunciatório e revelador daqueles que estão por trás das composições, como se viu. Percebe-se, assim, que as formas de trabalhar o discurso humorístico podem estar carregadas – ou não – de valores intrínsecos que revelam seus reais intuitos.

REFERÊNCIAS

BALDAN, M. de L. O. G. Veridicção: um problema de verdade. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 32, p. 47-52, 1988. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3797>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

CAMPOS, K. R. *Prática desnoticiosa e veridicção: um estudo sobre o site Sensacionalista e blog The Piauí Herald*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.

CARVALHO, F. A semiótica social das cores e das formas tipográficas: conceitos, categorias e aplicações. *Discursos contemporâneos em estudo*, Brasília, v. 2, p. 47-56, 2013. Disponível em: <https://www.cepadic.com/pdf/dcee2.pdf#page=47>. Acesso em: 22 dez. 2018.

FÁVERO, L. L. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-162.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FONTANILLE, J. *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF, 2008.

FONTANILLE, J. *Sémiotique et littérature*. Essais de méthode. Paris: PUF, 1999.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

HERNANDES, N. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHWARTZMANN, M. N. *Cartas marcadas: Prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro*. 2009. Tese. (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2009.

A oralidade como conteúdo digital na graduação: uma experiência com o *podcast* em tempos de ensino remoto

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3021>

Hélio Rodrigues Júnior¹
Hélio da Guia Alves Junior²

Resumo

O presente artigo trata de uma experiência de ensino do gênero exposição oral envolvendo alunos do curso de Pedagogia durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Com o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, intermediando a interação didática de forma remota, surge a pergunta norteadora da pesquisa: no contexto do ensino remoto ocasionado pela pandemia, o *podcast* favorece o ensino do gênero exposição oral em um curso de formação inicial de professores? Desta forma, o objetivo geral é contribuir com a compreensão e o uso do gênero exposição oral no âmbito digital. Recorremos aos postulados sobre gêneros e oralidade de Antunes (2003), Bakhtin (2010), Bronckart (1985), Dolz *et al.* (2004), Fávero, Andrade e Aquino (2009), Marcuschi (2003, 2007, 2008), Schneuwly e Dolz (2004); às perspectivas das NTICs de Xavier e Marcuschi (2004).

Palavras-chave: ensino remoto; gênero exposição oral; ensino de gêneros orais; NTICs.

1 Faculdade de São Vicente (UNIBR), São Vicente, São Paulo, Brasil;
h-rodriques-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>

Orality as digital content in graduation: an experience with podcasts in times of remote teaching

Abstract

This article deals with a teaching experience of the oral exposure genre involving students of the Pedagogy course during the social isolation caused by the Covid-19 pandemic. With the advent of new digital information and communication technologies mediating the didactic interaction remotely, the guiding question of the research arises: in the context of the remote teaching caused by the pandemic, the podcast favors the teaching of the oral exposure genre in an initial training course of teachers? Thus, the general objective is to contribute to the understanding and use of the oral exposure genre in the digital sphere. We used the postulates on genres and orality by Antunes (2003), Bakhtin (2010), Bronckart (1985), Dolz *et al.* (2004), Fávero, Andrade and Aquino (2009), Marcuschi (2003, 2007, 2008), Schneuwly and Dolz (2004); to the perspectives of the NTICs of Xavier and Marcuschi (2004).

Keywords: remote teaching; genre oral exposure; teaching oral genres; ICT.

Introdução

O presente estudo trata de uma abordagem qualitativa de natureza aplicada com objetivo exploratório do ensino e da aprendizagem da exposição oral como gênero textual por intermédio do recurso tecnológico *podcast* no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação, ministrada para alunos do segundo semestre. Percebemos que, por conta do ensino remoto provocado pela pandemia do Covid-19, eles precisaram empregar meios alternativos para realizarem suas atividades didáticas. Entre os diversos recursos que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) oferecem, selecionamos o *podcast* como recurso didático para promover a compreensão dos usos do gênero exposição oral.

Por consequência, motivamo-nos a olhar a referida plataforma como um suporte viável para o ensino de gêneros orais na graduação, avaliando até que ponto ele poderia constituir ganhos reais para a competência comunicativa em língua materna dos alunos no gênero em questão ou apenas ser uma alternativa pedagógica para a exposição oral.

A partir disso, tomamos como norteamento a seguinte pergunta: no contexto do ensino remoto ocasionado pela pandemia, o *podcast* favorece o ensino do gênero exposição oral em um curso de formação inicial de professores? Logo, nosso objetivo geral é contribuir com a compreensão e o uso do gênero exposição oral no âmbito digital. Os específicos são: (i) estudar o gênero exposição oral; (ii) relacionar o *podcast* com o ensino da oralidade

por meio do gênero oral; (iii) analisar os limites e os alcances do *podcast* como recurso didático para a promoção da eficiência na comunicação oral do professor em formação inicial.

Para tanto, utilizamos os postulados sobre oralidade e gêneros de Antunes (2003), Bakhtin (2010), Bronckart (1985), Dolz *et al.* (2004), Fávero, Andrade e Aquino (2009), Marcuschi (2003, 2007, 2008), Schneuwly e Dolz (2004); e as perspectivas das NTICs de Marcuschi e Xavier (2004).

Como consequência, o *corpus* foi constituído por exposições orais apresentadas em formato de *podcast* pelos alunos da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação no final do semestre do curso de licenciatura em Pedagogia. Essas práticas orais foram elaboradas com o objetivo de expor, de forma estruturada, um conceito diretamente ligado aos estudos das NTICs na Educação. Ao analisarmos 24 produções orais, verificamos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional das amostras com a finalidade de compreender os limites e alcances do *podcast* enquanto ferramenta de ensino da oralidade.

No momento de delimitação do escopo da pesquisa, notamos que ainda existia pouca informação disponível a respeito de experiências com sequências didáticas empregando o *podcast* como recurso pedagógico no ensino superior com o objetivo de tratar do ensino e da aprendizagem do gênero exposição oral com professores em formação durante o ensino remoto emergencial, situação que abriu a lacuna para a necessidade de seguirmos com o presente estudo.

A oralidade, o ensino e o gênero exposição oral

Assentamos nossos estudos sobre o gênero exposição oral a partir da concepção de linguagem como interação (GERALDI, 1984), uma vez que assumimos o texto como lugar de interação entre os sujeitos sociais.

Trata-se da concepção sociointeracionista em que a linguagem é entendida como prática humana que estabelece uma mediação entre o sujeito e o mundo, já que permite a cada um expor, compreender, refletir, criticar, debater, planejar, propor, resolver, agir onde vive. Assim, nesse cenário de interação, o homem organiza diferentes atividades textuais e discursivas e desenvolve formas comunicativas materializadas na constituição dos mais vários gêneros.

Os gêneros, “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 274), são vistos como o construto linguístico por meio do

qual se concretizam as inúmeras práticas sociais em que são observadas as diversas situações comunicativas.

Em particular, os gêneros orais são desvelados em atividades orais que são percorridas no contexto da sala de aula como uma das habilidades a desenvolver no escopo da formação da competência comunicativa de quem aprende uma língua, ainda que percebamos que o papel central do ensino se constitui muito na prática do ler e do escrever.

Importante salientar que os documentos oficiais – norteadores do ensino do português na Educação Básica – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por outro lado, valorizam as práticas orais e reverberam que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e concretização de apresentações públicas, na realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Estendemos esse ensino do oral também à sala de aula da universidade.

Defendemos que, além do ensinar a ler e a escrever, é preciso didatizar na sala de aula as práticas orais ensejando que o aluno desenvolva habilidades para a formação de uma competência comunicativa na realização de situações de interação com a fala.

Por outro lado, tão importante também nessa prática de linguagem em sala de aula é evidenciar a necessidade de o professor explorar a escuta dos gêneros orais, ultrapassando as atividades de mera oralização da leitura ou circunstâncias nas quais os alunos apenas usam a voz para o outro escutar. Nesta didatização do gênero, o mais importante acerca do ensinar a ouvir é evidenciar as características gerais da exposição oral, considerada, conforme os postulados de Dolz *et al.* (2004, p. 217) a respeito dos estudos de Bronckart (1985), “como um espaço-tempo onde o enunciador dirige-se ao destinatário, por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial”.

Isto posto, essas ações são necessárias para que o aluno perceba, ao escutar o gênero, o uso dele sob outros aspectos além da vocalização, visualizando sua circulação na sociedade, seus objetivos e os diversos elementos que interagem com ele no momento do uso, como o público, além daqueles que o compõem, como tema, estrutura composicional e estilo.

Vale destacar, ainda, que a sala de aula, quer da Educação Básica, quer do Ensino Superior, quando supera o abandono da oralidade nas atividades docentes, desvela situações de interação, contemplando a língua não apenas como um sistema que rege o bem falar, nem como um código que possui regras que, combinadas, são capazes de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, mas também como uma atividade interativa que considera o plano enunciativo e dialógico.

Afirma Marcuschi (2007) que, nas relações humanas do cotidiano, a fala, as práticas orais são mais recorridas do que a escrita por uma grande parte de pessoas. Na contramão, os projetos de ensino não dão a necessária importância para a oralidade. Trata-se, dessa forma, de uma mudança que deve ocorrer na postura pedagógica do professor.

O autor acrescenta que o ensino das práticas orais não recebe o devido tratamento, uma vez que é explorado pela leitura em voz alta, pela oralização do texto escrito. A preocupação fica circunscrita à pronúncia e à articulação das palavras. Notamos, conseqüentemente, que não há atividades planejadas para promover a interação e a adequação da fala às situações comunicativas orais (MARCUSCHI, 2007).

Por esse motivo, é imprescindível que o ensino da modalidade oral adentre às salas de aula, já que nossos alunos precisam passar pelas situações distintas de fala em seu processo formativo.

Chamamos a atenção para o fato de que os professores acabam ficando responsabilizados a rever seus projetos pedagógicos e os currículos dos cursos, colocando o aluno a vivenciar reais situações da modalidade oral, a ter contato com os mais diversos gêneros orais, com o contínuo entre a fala e a escrita, com a mudança da modalidade da escrita para a fala e da fala para a escrita, cujo objetivo é levar quem aprende uma língua a saber diferenciar uma modalidade da outra e aplicar cada uma nas relações entre os sujeitos em cada esfera social.

Situando as características tanto da modalidade escrita quanto da modalidade oral, ambas apresentam dialogicidade, planejam-se textual e discursivamente, ativam conhecimentos, organizam estratégias com vistas à formação de sentidos, promovem um lugar de interação entre os sujeitos situados no mundo. As relações entre a fala e a escrita fundem-se, não são lineares, já que denotam um dinamismo fundado no *continuum* fala-escrita que se revela entre essas duas modalidades nas ações de linguagem (MARCUSCHI, 2008).

Fávero, Andrade e Aquino (2009), a respeito das relações entre a fala e a escrita, corroboram a perspectiva de Marcuschi ao afirmarem que as duas modalidades se situam em um *continuum* fala-escrita, indo de um plano mais informal a um mais formal. As autoras destacam que, para a compreensão da relação entre fala e escrita, devemos considerar as condições de produção, o contexto e a ação linguageira nas mais diversas situações de interação.

Além disso, as autoras defendem que a diferença entre a oralidade e a escrita se dá nas escolhas do enunciador, nas especificidades da situação de uso, na definição dos gêneros com o propósito de se ter sucesso na situação planejada. Sendo assim, é a

atividade de linguagem que favorece a seleção e o planejamento das produções na interação (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009).

Sob outro ângulo, Antunes (2003) acredita que se faz necessário destacar que, no que pese as modalidades oral e escrita da língua apresentarem suas especificidades, contrastes e diferenças essenciais não são encontradas em ambas, já que as duas são organizadas e usadas na realização verbal de situações comunicativas. Elas se constituem por meio de diferentes gêneros, isso, sim; mas essa pluralidade de materializações textuais não denota sentido em diferenciar a modalidade oral como espontânea, relaxada e sem planejamento e a escrita uniforme correta. Isso não faz sentido. Veremos que a exposição oral é exemplo de um gênero oral que requer uma organização antecipada, o cumprimento de etapas, o atendimento a objetivos prescritos, um plano no percalço do efeito do sentido.

Schneuwly e Dolz (2004) destacam, por sua vez, o fato de que a escrita não é a substituta do oral e vice-versa, ou seja, que uma modalidade é recorrida em detrimento da outra. Ao tratar dessas relações sob a perspectiva de teorias específicas da fala e da escrita (MARCUSCHI, 2008), reforçamos que há uma generalização nessa compreensão e na ideia de que a fala é mal estruturada e de que a escrita atende os fundamentos normativos da língua. Essa ideia leva-nos a ignorar as possibilidades de uso das duas modalidades nos mais diversos contextos de produção, desconsiderando o fato de que há tanto na oralidade quanto na escrita situações de uso mais ou menos formais.

Os autores, apesar de partirem do pressuposto de que há diversos tipos de oral, tanto espontâneos quanto mais formais, consideram importante diferenciar dois tipos que têm características muito distintas: (i) o oral espontâneo, cujas marcas são a fragmentação e a descontinuidade, embora percebamos vários aspectos de regularidade em sua produção; e (ii) a oralização da escrita, que parte de um texto base escrito e que acaba ficando limitado a ele. Entre esses dois “orais” extremos, situar-se-iam todos os outros orais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para o trabalho da exposição oral como um gênero do discurso mais formal, devemos tratá-la como objeto de ensino, pois não se costuma abordá-la didaticamente; não se percorre a construção da linguagem expositiva como atividade; não se planeja um conjunto de estratégias concretas de intervenção; não se define um agrupamento de procedimentos explícitos de avaliação (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

A exposição oral, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), é um instrumento para aprender conteúdos, sendo o primeiro nível de intervenção, pois explora diversificadamente e seleciona a informação em função do tema e da finalidade visada e elabora um esquema destinado à apresentação oral. Do ponto de vista comunicativo, permite construir e exercer o papel de autoridade sobre o conteúdo. Por outro lado, tem caráter bastante monológico e necessita, por parte do expositor, de um planejamento à sua dimensão comunicativa.

Para Bronckart (1985), a exposição é um espaço-tempo de produção onde o enunciador dirige-se ao destinatário por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial. Nesse plano, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) defendem que o expositor e auditório são separados pela assimetria de seus respectivos conhecimentos sobre o tema: o expositor é o “especialista” e o auditório apresenta-se como alguém que quer aprender.

Observamos que a exposição é um discurso que se realiza numa situação de comunicação bipolar – orador/expositor X auditório. O expositor tende a reduzir a assimetria inicial dos conhecimentos. Ao longo de sua ação de linguagem, ele leva em conta o destinatário, o auditório, o que imagina que ele já saiba, suas expectativas e seu interesse.

O gênero exposição oral se concretiza, comumente, em atividades de seminários em que aquele que fala se apropria de conceitos, de informações, de novas formas de interlocução e planeja sua apresentação oral como um sujeito enunciador que percorre fazer-se compreender no evento comunicativo.

Para a organização do gênero exposição oral, o professor apresenta um conteúdo temático a partir do currículo do curso, sugere a pesquisa bibliográfica e leitura sobre o tema, organiza as apresentações, compartilha suas expectativas, didatiza as características do gênero exposição oral e propõe uma interação ativa entre os alunos expositores, a fonte de pesquisa e os alunos ouvintes. Os enunciados que orientam o conteúdo temático de uma exposição oral cumprem com a função comunicativa do gênero que é expor, conceituar, explicar, refletir ideias num contexto formativo e informativo.

Uma das características do gênero oral que se destaca é o cruzamento da modalidade da fala com a modalidade da escrita na sua construção composicional: trata-se de um texto falado, porém planejado. No âmbito da fala, a exposição oral acaba não sendo linear e abarca aspectos como o tom de voz, os gestos, os movimentos de corpo, a entonação da voz, as expressões faciais, o riso, o nervosismo. No âmbito da escrita, a exposição oral se influencia pela preocupação com a contextualização e o desenvolvimento do tema, com a progressão das ideias, com os planos referenciais, com a conclusão do dizer (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004). Por outras palavras, é possível afirmar que o gênero exposição oral é proveniente da produção oral monológica (entonação, ritmo, fluidez verbal) de um texto escrito que segue um planejamento. Nessa exposição, devemos levar em conta o imediatismo, a interação face a face, o improvisado, a recolocação, a interrupção, a retomada e, também, o planejamento objetivo.

A construção interna composicional do gênero exposição oral, conforme nos apresentam Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), segue o seguinte modelo didático:

Quadro 1. Construção interna composicional do gênero exposição oral

Etapa	Descrição
Fase de abertura	O expositor toma contato com o auditório. É o momento em que o expositor é instituído como tal. Fase ritualizada.
Fase de introdução ao tema	Momento da entrada no discurso. Trata-se da apresentação da delimitação do assunto.
Apresentação do plano da exposição	Atividade metadiscursiva que torna transparente o planejamento da exposição.
Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	Fase que corresponde ao planejamento.
Fase de recapitulação e síntese	Retomada dos principais pontos da exposição como fase de transição para o desfecho.
Conclusão	Apresentação das ideias finais, da transmissão de uma mensagem de encerramento. Mas o expositor pode submeter aos ouvintes um problema novo desencadeado pela exposição.
Encerramento	Última etapa compondo agradecimentos ao auditório. Fase ritualizada.

Fonte: adaptado de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004)

O estilo do gênero exposição oral é de caráter expositivo-argumentativo, altamente referencial e informacional, composto de operações linguísticas voltadas à apresentação das informações, das teses e dos argumentos estudados e construídos. Nesse processo, o expositor escolhe especificamente marcadores para a garantia da coesão temática, da articulação das diferentes partes sobre o que está sendo apresentado. Marcas textuais são usadas para a delimitação das partes da apresentação, a separação das ideias principais das secundárias, explicações com descrições, os argumentos, as reformulações, as sínteses. Esses aspectos marcam o estilo da exposição e desvelam o estilo pessoal do expositor no tratamento que dá ao tema (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Revelamos, assim, a didatização do ensino do gênero exposição oral seguindo os estudos da Escola de Genebra, com o objetivo de elucidar o subsídio teórico do qual o presente estudo decorre.

O *podcast* como recurso didático para o ensino do gênero exposição oral

Com o avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, muitos obstáculos foram superados, permitindo que uma mensagem chegue a qualquer lugar do planeta em menos de um segundo. Essas transformações provocaram mudanças em todas as esferas de atividade humana, possibilitando novas arquiteturas do tempo e do espaço escolares, abrindo caminho para recursos digitais adentrarem a sala de aula, como no caso de ferramentas como o *podcast*.

O *podcast* é uma plataforma de transmissão *on-line* de áudios que pode ser acessada síncrona ou assincronamente por dispositivos eletrônicos móveis, como *smartphones* e *tablets*, ou por computadores pessoais, como *desktops* e *laptops*, com objetivos que percorrem a informação, o entretenimento, os estudos ou qualquer outra finalidade que possa se valer da escuta. Alguns *streamers* (pessoas que transmitem conteúdo pela internet) permitem o armazenamento local do arquivo de áudio, por meio de *download*, para ser escutado posteriormente de forma *off-line*. O acesso ao conteúdo digital pode ser realizado por meio de aplicativos instalados nos dispositivos a partir de suas respectivas centrais de *download*, programas de computador disponibilizados para tal finalidade ou diretamente de *sites*, utilizando os navegadores (*web browsers*).

Influenciados pelos estudos de Marcuschi (2003), assumimos o *podcast* como um serviço que transporta os mais variados gêneros nas plataformas digitais, levando em consideração que ele possui características próprias, revestindo-se como um suporte tecnológico móvel que pode ser aproveitado no contexto de ensino, apresentando um grande potencial pedagógico por meio da manipulação de áudio.

Desta forma, por se tratar de uma mídia que pode ser adotada com facilidade mesmo por pessoas com pouca experiência digital, ela acaba favorecendo seu uso em contextos escolares para fins didáticos, principalmente em atividades que envolvam a oralidade. Portanto, considerando essa característica, empregamos o *podcast* no ensino de gêneros orais, delimitando-o como recurso principal em torno da engenharia da Sequência Didática para o ensino do gênero exposição oral. Além disso, a retextualização também está envolvida, já que os alunos primeiro preparam o roteiro de forma escrita para depois convertê-lo na performance oral do *podcast*.

Marcuschi (2008, p. 48), muito citado quando o assunto é reescrita, adotou o termo “retextualização para dar conta de uma atividade que envolve não apenas textos escritos, mas também orais” em uma mesma língua. Na concepção desse autor, o termo caracteriza a passagem não só de um texto escrito para outro texto escrito, mas também de um texto escrito para um texto oral e vice-versa.

A visão teórica do autor fornece indicações para o trabalho de produção textual da perspectiva da retextualização, considerados os diferentes gêneros textuais, orais e escritos, como fontes de estímulo para a reflexão e ação sobre a linguagem. Em sua proposta, Marcuschi (2008) prevê que a passagem de uma modalidade para outra (fala/escrita) pode ocorrer em diferentes níveis: 1. fala > escrita (entrevista oral > entrevista impressa); 2. fala > fala (conferência > tradução simultânea); 3. escrita > fala (texto escrito > exposição oral); 4. escrita > escrita (texto escrito > resumo escrito).

Nesse sentido, parece-nos pertinente inferir que a retextualização é uma modificação mais ampla do texto que, inclusive, pode alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral na televisão para entrevista escrita no jornal impresso ou notícia impressa para notícia de rádio, por exemplo), o que confere ao trabalho com gêneros uma abordagem mais ampla e produtiva para os alunos. A reescrita, diferentemente, trata da passagem de texto escrito para outro texto escrito.

A respeito do ensino de gêneros orais no contexto escolar, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) sugerem a seguinte organização dos procedimentos didáticos para o ensino do gênero exposição oral:

Quadro 2. Sequência didática do gênero exposição oral

Apresentação inicial	Compreender o contexto de produção de uma exposição oral.
Oficina 1	Apreciar uma exposição oral e escutar atentamente para completar um guia de escuta.
Oficina 2	Exercitar-se na utilização de anotações para a exposição oral.
Oficina 3	Escolher um tema sobre a exposição, coletar referências e preparar rotas para a exposição.
Oficina 4	Aprender a reformular palavras difíceis.
Oficina 5	Planejar o seminário/exposição e articular suas diferentes partes.
Produção final	Tomar a palavra diante da classe.

Fonte: adaptado de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004)

No esquema, observamos o percurso didático iniciando-se com uma apresentação do gênero, momento em que os alunos realizam sua produção inicial para que materializem o conhecimento e a compreensão que trazem sobre o gênero discutido. Em seguida, há o estabelecimento de uma grade, elaborado ao longo da atividade, para a seleção das informações. A partir da análise dessa primeira produção, oficinas são ministradas, funcionando como módulos de conceitos a serem trabalhados com o objetivo de fornecer

aos alunos os saberes necessários para o uso adequado do gênero nas práticas sociais em que ele está inserido. São retomados todos os aspectos trabalhados ao longo da sequência e encaminhados à produção final, que é o momento em que os envolvidos aplicam o que foi aprendido ao longo da sequência didática, resultando em uma produção textual que se constitui a partir de um planejamento e de uma compreensão mais refinados das práticas e usos específicos do gênero trabalhado.

A partir desse modelo, a sequência didática foi adaptada para o uso com o *podcast* no contexto do ensino superior, respeitando os limites do ensino remoto, mas aproveitando os recursos trazidos à tona por ele que dificilmente poderiam ser experimentados em situações de normalidade pré-pandemia.

Uma experiência com uma Sequência Didática planejada para o uso do *podcast* no ensino remoto

A pesquisa se deu no segundo semestre de 2020, durante o ensino remoto emergencial provocado pela pandemia, razão pela qual toda a interação com os envolvidos se deu por mediação da ferramenta de videoconferência *Google Meet*, pelos recursos de compartilhamento do *Google Drive* e pelo ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Os participantes são oriundos de uma faculdade privada localizada no litoral de São Paulo, envolvendo 40 alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, no âmbito da disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os participantes foram organizados em oito grupos, compostos por cinco integrantes cada, para participarem da sequência didática projetada para o desenvolvimento de três *podcasts* por grupo, totalizando 24 produções, as quais constituíram o *corpus* do presente estudo.

Como procedimento metodológico, partimos de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) em torno dos estudos do ensino de gêneros orais e da sequência didática, aplicando-os a uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), analisando os resultados da aplicação da Sequência Didática do gênero exposição oral proposta por Dolz *et al.* (2004), a qual foi adaptada para o uso do *podcast* e esquematizada da seguinte maneira:

Quadro 3. Sequência didática aplicada

Apresentação	Compreender o contexto de produção de um <i>podcast</i> .
Produção inicial	Experienciar a Gravação de um <i>podcast</i> .
Oficina 1	Apreciar um <i>podcast</i> educacional dialogado e escutá-lo atentamente para completar um guia de escuta.
Oficina 2	Exercitar-se na utilização de anotações para o <i>podcast</i> .
Oficina 3	Escolher um tema para o <i>podcast</i> , coletar referências e preparar rotas para a exposição.
Oficina 4	Aprender a reformular palavras difíceis.
Oficina 5	Planejar o <i>podcast</i> e articular suas diferentes partes.
Produção final	Gravar o <i>podcast</i> .

Fonte: Adaptado de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004)

As produções orais oriundas dessa sequência didática foram elaboradas a partir da proposta aos alunos para que expusessem, de forma estruturada, assuntos diretamente relacionados às NTICs na educação. Os grupos escolheram os assuntos que gostariam de abordar, resultando nas produções orais das quais analisamos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como conteúdo digital do gênero exposição oral adotados pelos participantes numa Sequência Didática planejada para o emprego do *podcast*.

Resultados e análise do *corpus*

Para analisar os resultados, selecionamos as categorias conteúdo temático, estilo e construção composicional dos *podcasts* produzidos, observando em que medida as produções finais, elaboradas depois da última oficina, haviam se tornado mais adequadas à estrutura da exposição oral em relação ao esboço que foi produzido antes da primeira oficina.

Na categoria de conteúdo temático, observamos se o conteúdo das produções estava dentro da proposta comunicativa especificada pelo professor. Na construção composicional, é possível ver de que forma os grupos estruturam sua produção oral, verificando a presença dos elementos que compõem o gênero exposição oral: tema, estrutura composicional e estilo. Neste último, a linguagem adotada pelo grupo foi observada em relação a sua proximidade com uma oralização da leitura ou com a espontaneidade e a capacidade didática que costumam ser encontradas nos *podcasts* informais dialogados destinados a alunos da educação básica.

Desta forma, a fim de tornar os dados coletados mais claros, os quadros a seguir representam os resultados encontrados nas produções iniciais e finais dos grupos. A disposição dos itens no quadro revela a presença ou ausência dos elementos composicionais do gênero exposição oral e a adequação do estilo. Na sequência, encontra-se a síntese da análise dos resultados de 5 grupos escolhidos aleatoriamente entre os 8 que participaram da sequência didática.

Quadro 4. Análise das produções do grupo 1

		Produção inicial	Produção final
	Tema	Cultura Maker	Hipermídia
Estrutura	Abertura	Presente	Presente
	Introdução	Ausente	Presente
	Apresentação do plano	Presente	Presente
	Desenvolvimento do tema	Presente	Presente
	Resumo/síntese	Ausente	Presente
	Conclusão	Ausente	Presente
	Encerramento	Ausente	Presente
	Estilo	Oralização da leitura	Espontâneo

Fonte: Elaboração própria

No caso do primeiro grupo, cujo conteúdo temático foi a *Cultura Maker*, ao ouvir a amostra da produção inicial analisando o estilo da linguagem adotada pelos participantes, é possível perceber que, por conta do desconforto com o novo tipo de situação comunicativa, os expositores buscavam pela segurança oriunda da leitura do texto preparado para o *podcast*, resultando em um percurso narrativo muito mais focado em transmitir o conteúdo da exposição da forma mais rápida possível do que apresentá-lo de maneira dialogada, interativa e espontânea entre os expositores, fazendo com que a leitura oralizada do roteiro criado pelo grupo fosse interrompida abruptamente, sem preocupação com o encerramento da comunicação, já que não havia a compreensão de sua performance como algo que deveria ocorrer na relação com uma audiência. Portanto, essa ação linguageira representa a compreensão da gravação do *podcast* como um ato isolado, o qual não considera os possíveis ouvintes.

A produção final, cujo conteúdo temático foi a *Hipermídia*, a interação entre os expositores e os ouvintes ganha protagonismo no *podcast*, o turno de fala foi respeitado e a construção “Não é mesmo + [VOCATIVO]?” passou a ser utilizada nas interpelações e alternâncias de turno. Além disso, ao longo das oficinas, o grupo compreendeu a proposta e a construção composicional da exposição oral, resultando em uma apresentação cujos elementos do gênero estavam todos presentes e empregados de forma adequada à situação comunicativa.

Ao compararmos os resultados coletados nas duas amostras fornecidas pelo primeiro grupo (produções inicial e final), é possível notar que todos os elementos esperados na estrutura composicional do gênero exposição oral estão presentes na produção final, revelando a internalização da função do gênero em questão pelos alunos, a qual resulta de uma prática de produção oral em ambiente digital constituída a partir de um planejamento que só se fez possível ao final da sequência didática, com a compreensão da função de cada uma das partes que compõem esse texto oral.

Quadro 5. Análise das produções do grupo 2

		Produção inicial	Produção final
	Tema	PBL	Hipermídia
Estrutura	Abertura	Ausente	Ausente
	Introdução	Presente	Presente
	Apresentação do plano	Presente	Presente
	Desenvolvimento do tema	Presente	Presente
	Resumo/síntese	Ausente	Ausente
	Conclusão	Ausente	Ausente
	Encerramento	Ausente	Ausente
	Estilo	Oralização da leitura	Oralização da leitura

Fonte: Elaboração própria

Na segunda amostra analisada, em ambas as produções do grupo, os envolvidos apresentaram problemas na compreensão da função do gênero na situação comunicativa em questão, por isso, não houve interação com os ouvintes, apresentação dos expositores, interpelação da audiência ou qualquer outro uso da função fática da linguagem. O planejamento não contemplou a apresentação dos falantes nem o encerramento adequado da transmissão, demonstrando que a preocupação dos alunos se concentrou quase exclusivamente no conteúdo da mensagem, ignorando a forma e o estilo. A espontaneidade não estava presente, já que os expositores permaneceram presos à leitura de seus registros durante toda a transmissão.

Quadro 6. Análise das produções do grupo 3

		Produção inicial	Produção Final
Tema		PBL	Educomunicação
Estrutura	Abertura	Presente	Presente
	Introdução	Ausente	Presente
	Apresentação do plano	Presente	Presente
	Desenvolvimento do tema	Presente	Presente
	Resumo/síntese	Ausente	Presente
	Conclusão	Ausente	Presente
	Encerramento	Ausente	Presente
Estilo		Oralização da leitura	Oralização da leitura

Fonte: Elaboração própria

Desde a primeira produção, o grupo já compreendia a proposta comunicativa do *podcast*, o que resultou em maior interação e interpelação dos ouvintes. Na produção final, houve uma estruturação mais cuidadosa do percurso da fala e da caracterização do *podcast*, contando até mesmo com a vinheta durante a abertura da transmissão. Entretanto, os expositores ainda demonstraram marcas de oralização da leitura, o que os impediu de apresentar uma fala espontânea.

Quadro 7. Análise das produções do grupo 4

		Produção inicial	Produção final
Tema		Ensino Híbrido	PBL
Estrutura	Abertura	Presente	Ausente
	Introdução	Ausente	Presente
	Apresentação do plano	Presente	Presente
	Desenvolvimento do tema	Presente	Presente
	Resumo/síntese	Ausente	Presente
	Conclusão	Ausente	Presente
	Encerramento	Presente	Ausente
Estilo		Oralização da leitura.	Oralização da leitura.

Fonte: Elaboração própria

O grupo teve o cuidado de selecionar as leituras prévias e tentar encadeá-las de forma sistemática, no entanto, considerando a exposição como um espaço-tempo de produção onde o enunciador dirige-se ao destinatário por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial (BRONCKART, 1985), a performance constituída unicamente em torno do objetivo de transmitir conteúdos por meio da leitura de suas

anotações não foi capaz de garantir uma articulação de ideias que possibilitasse a coerência necessária para a compreensão delas, resultando em um produto oral que, apesar da tentativa de estruturação e exposição da mensagem a partir de um roteiro, não considera a recapitulação de ideias, a abertura e o encerramento do circuito da comunicação, iniciando-o e concluindo-o de forma abrupta, negligenciando a audiência e sua adesão à fala e à tentativa de exposição de ideias.

Quadro 8. Análise das produções do grupo 5

		Produção inicial	Produção Final
Tema		NTICs, ABP, Ensino híbrido e Cultura Maker	Cultura Maker, multimodalidade, sala de aula invertida e hipermídia
Estrutura	Abertura	Presente	Presente
	Introdução	Ausente	Ausente
	Apresentação do plano	Ausente	Ausente
	Desenvolvimento do tema	Presente	Presente.
	Resumo/síntese	Ausente	Ausente
	Conclusão	Ausente	Ausente
	Encerramento	Ausente	Ausente
Estilo		Oralização da leitura	Oralização da leitura

Fonte: Elaboração própria

Em ambas as produções do grupo, cada um dos expositores, após uma curta vinheta, “recomeça” a exposição, como se fosse a primeira abertura de comunicação com a audiência. Além disso, a quantidade de temas (alguns repetidos) e a ausência de conexão entre eles dão a entender que não houve planejamento conjunto sobre a construção do *podcast*. Percebemos que cada aluno gravou o que foi do seu interesse, resultando em um amontoado de gravações desconexas, apressadas e que não estabelecem relação com nada fora do conteúdo delas mesmas. A compreensão do uso do gênero em uma situação comunicativa específica foi praticamente inexistente, já que estavam exclusivamente focados na leitura da maior quantidade possível de temas diferentes.

Após observarmos individualmente as produções dos grupos, olhamos para as 8 produções iniciais e as 8 produções finais, verificando as categorias de análise elencadas para considerar a ocorrência e o comportamento delas, buscando por constâncias nos usos adotados pelos alunos na situação comunicativa em questão.

Desta forma, quando nos voltamos para a categoria conteúdo temático, em sua totalidade, os grupos abordaram as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, conforme a proposta do professor para a situação comunicativa, fato que está

relacionado à consciência de avaliação dos alunos, já que a abordagem de conteúdos não listados para a atividade não atenderia os requisitos do planejamento didático.

Quando consideramos a estrutura das produções dos grupos, podemos verificar a frequência com que os elementos composicionais do gênero exposição oral aparecem, percebendo que, em alguns deles, houve melhorias no emprego desses itens:

Quadro 9. Análise da Estrutura composicional

	Produção inicial (%)	Produção final (%)
Abertura	87,5	75
Introdução	50	87,5
Apresentação do plano	75	75
Desenvolvimento do tema	100	100
Resumo/síntese	0	50
Conclusão	0	50
Encerramento	12,2	25

Fonte: Elaboração própria

Constatamos que todos os grupos construíram sua produção em torno do desenvolvimento do conteúdo, concedendo menor atenção aos itens da estrutura da exposição oral cujo maior foco está no interlocutor, quer a abertura, o resumo, a conclusão e o encerramento da comunicação. Essas atividades de linguagem que prestam o papel de contextualizar o ouvinte e ajudá-lo na recapitulação das ideias não foram mobilizadas na maior parte das produções iniciais. Os dados nos levam a crer que a compreensão da gravação como um ato isolado dos locutores ainda permanece sendo um dos principais problemas do entendimento do uso do gênero textual em questão, já que sua dimensão social e interativa não foi levada em consideração. Em outras palavras, a preocupação com a linguagem não ocupou o papel central no planejamento dos alunos, pois a maioria das escolhas não atendeu ao meio comunicativo que foi dado a eles, uma vez que se mantiveram restritos à preocupação com os conteúdos a serem transmitidos, desvelando o quanto essa estratégia de organização prejudica o alcance da função social do gênero exposição oral.

Sobre a categoria estilo, podemos considerar que ela foi o ponto mais crítico das produções, já que a passagem do escrito para o oral não foi realizada com eficiência, pois os grupos apenas oralizaram o texto escrito sem readequá-lo à nova situação comunicativa, sem compreendê-la como uma prática oral no ambiente digital, evidenciando que o registro escrito realizado pelos alunos com o objetivo de servir como suporte não considerou o contexto, a situação e o ambiente. Além disso, as escolhas lexicais, responsáveis pela impressão de personalidade, e as operações linguísticas específicas do gênero exposição oral adotadas pelos grupos não alcançaram os efeitos de estilo que trazem a

espontaneidade, interatividade e dialogicidade esperadas na circunstância enunciativa. Essa questão abre espaço para a implementação de sequências didáticas que tragam um foco maior para adequação do estilo das produções orais.

Quadro 10. Análise da construção composicional

	Produção inicial (%)	Produção final (%)
Adequado	0	12,5
Inadequado	100	87,5

Fonte: Elaboração própria

Com a leitura do quadro, podemos constatar que, nas produções iniciais dos grupos, todos adotaram um estilo inadequado para o *podcast*, realizando apenas a gravação de uma leitura em voz alta dos textos que preparam para o desenvolvimento do conteúdo. Apenas cerca de 12% das produções finais adotaram uma abordagem mais dialogada e espontânea.

Em suma, o conteúdo temático das apresentações, como pudemos ver nos exemplos, está ligado à proposta do professor, atendendo as características do gênero exposição oral.

O estilo permaneceu como principal problema, já que o rito de abertura, em que o expositor saúda a audiência e se define como um especialista que irá se dirigir a ela, não ocorre. Essa atividade, bastante ritualizada, não se concretizou, impedindo que se criasse a definição do momento de interação, das funções dos interlocutores e dos objetivos da exposição, limitando-se a uma leitura de um texto escrito, sem qualquer vínculo com os elementos externos. Dito de outra forma, a constituição do orador não se fez, pois não forneceu ao ouvinte as razões de suas preferências, a perspectiva adotada, as suas justificativas, prejudicando, inclusive, a mobilização da atenção, da vontade de aprender ou da curiosidade, ignorando a adesão da audiência.

No tocante à construção interna da exposição oral adotada pelos grupos, a instauração dos papéis de expositor e audiência, o tratamento, a introdução ao tema, a apresentação do plano da exposição e encadeamento das ideias seguiram a arquitetura do gênero. Na contramão, as fases de recapitulação, conclusão e encerramento não foram ritualizadas pela maioria dos envolvidos.

Considerações finais

Neste trabalho objetivamos compreender o uso do gênero exposição oral no âmbito digital da sala de aula remota e, dessa forma, pudemos contribuir com os limites e os alcances

do *podcast* como recurso didático para a promoção da eficiência na comunicação oral do professor em formação.

Situada no cenário do ensino remoto que se colocou imperante nesses tempos da pandemia da Covid-19, vimos que a engenharia da sequência didática planejada em torno do *podcast* corrobora o quanto o gênero exposição oral é um objeto ensinável em sua situação comunicativa, em sua organização interna, em suas características linguísticas.

Apresentando a dimensão comunicativa do gênero exposição oral por meio de uma tecnologia – como a tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição, a estruturação de uma exposição, a hierarquização das ideias, o uso de reformulações, o desenvolvimento da competência metadiscursiva, a tomada de consciência do tom da voz, da fluidez verbal, da oralização do texto – reolocamos e valorizamos o ensino dos gêneros orais na academia.

Na sequência didática, os alunos demonstraram como principal dificuldade a compreensão das características gerais do gênero, bem como seu uso, fazendo com que ele fosse muitas vezes utilizado como mera retextualização de uma produção escrita no meio digital realizada de forma precária, ignorando as representações da situação de ação de linguagem planejada. Portanto, a partir da análise dos resultados, concluímos que os alunos demonstraram como principal dificuldade a compreensão das características gerais do gênero, bem como seu uso, fazendo com que ele fosse muitas vezes utilizado como mera retextualização de uma produção escrita no meio digital, sem levar em consideração as representações da situação de ação de linguagem planejada.

Assim, com esse tema, pensamos as práticas orais como objetos de ensino no contexto da sala de aula universitária que leva em conta o uso das NTICs, os gêneros como materializações das práticas sociais, a fala como uma dimensão humana a ser privilegiada na formação do sujeito, as características do gênero (conteúdo, estrutura, estilo, função sociocomunicativa e as condições de produção) como unidades de ensino.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUER, A. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F. de; ZAHND, G. A exposição oral. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2). *DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 1 n. 1, p. 9-40, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

Os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”: um estudo variacionista

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3081>

Kátia Roseane Cortez dos Santos¹

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar a variação na regência dos verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”, considerando-se duas variantes: a forma pronominal e a forma não pronominal. Para tanto, utilizou-se a Sociolinguística Variacionista como fundamento teórico-metodológico e o Corpus D&G e o banco de dados Iboruna como universo de coleta de dados, além do pacote estatístico Goldvarb para sistematização quantitativa das ocorrências. Os resultados apontam uma baixa frequência de uso da forma pronominal dos verbos em todas as variáveis extralinguísticas selecionadas (localidade, gênero, grau de escolaridade, modalidade da língua e tipo de texto), o que indica que o uso da variante não pronominal não é alvo de estigmatização. Além disso, constatou-se que os verbos sob análise não apresentam o mesmo comportamento no que diz respeito à variante não pronominal, com maior incidência de “esquecer(-se)” como verbo transitivo direto e de “lembrar(-se)” como verbo transitivo indireto.

Palavras-chave: variação linguística; verbos pronominais; sociolinguística.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, Brasil; katia.cortez@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0395-6633>

The verbs “lembrar(-se)” and “esquecer(-se)”: a variationist study

Abstract

This study aims to investigate the variation in the regency of the verbs “lembrar(se)” and “esquecer(se), considering two variants: the pronominal form and the non-pronominal form. For this purpose, Variationist Sociolinguistics was used as a theoretical-methodological foundation and Corpus D&G and the Iboruna database as a universe of data collection, in addition to the Goldvarb statistical package for quantitative systematization of occurrences. The results indicate a low frequency of use of the pronominal form of verbs in all selected extralinguistic variables (locality, gender, education level, language modality, and type of text), which indicates that the use of the non-pronominal variant is not a target of stigmatization. In addition, it was found that the verbs under analysis do not exhibit the same behavior concerning the non-pronominal variant, with a higher incidence of “esquecer(se)” as a direct transitive verb and “lembrar(se)” as an indirect transitive verb.

Keywords: linguistic variation; pronominal verbs; sociolinguistics.

Introdução

Este estudo, com fundamento no arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, tem como objetivo investigar a variação entre as formas pronominais e não pronominais dos verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”, buscando identificar suas frequências absolutas de uso e fatores que podem influenciar na opção do falante por uma forma em detrimento da outra. A motivação para a escolha desse fenômeno linguístico se deu devido ao fato de que “ao lado da concordância [...], a regência é um dos alvos preferidos da vigilância purista” (BAGNO, 2012, p. 519), sendo um tema bastante presente nas gramáticas normativas e escolares, nas aulas de português, nas provas de vestibulares e em concursos diversos. Já a escolha por esses dois verbos especificamente se deu pelo fato de eles também estarem muito presentes nesses materiais, como exemplos do que seria a regência utilizada na variedade padrão da língua em contraposição à regência utilizada na variedade não padrão.

De acordo as gramáticas consultadas (cf. BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 2001; PATROCÍNIO, 2011), as quais foram selecionadas por se tratar de dois exemplares renomados de gramática prescritivista e outro de gramática escolar, esses verbos podem apresentar três regências diferentes: a) pronominal, com a presença da preposição “de”; b) não pronominal com verbo transitivo direto; c) não pronominal com verbo transitivo indireto. A seguir, apresentamos um exemplo de cada tipo.

mas no dia da viagem ... é ... eu me lembro de uma coisa muito interessante quando ... um amigo nosso foi deixar-nos no aeroporto (Natal, p. 38) ² .
então quando chegou o décimo do dia ... quem foi sorteado foi esse advogado ... que agora eu não lembro o nome (Natal, p. 18).
No dia seguinte, voltou tristonho para casa, refez suas idéias, e não lembrará do acontecido . (Natal, p. 36).
E sobre o ambiente, tem um morro em frente, um posto médico, cerca, uma horta, flores, gatos que brigam e brincam a noite inteira, e sem me esquecer da jardineira ao lado. (Juiz de Fora, p. 23).
procurou o doutor Carrilho que ainda estava em Recife ... e pediu que pelo amor de Deus esquecesse o acontecido (Natal, p. 48).
Mas no entanto, todos se calam ao ver a crise, se acomodam em frente a uma televisão sonhando um mundo melhor de fantasias e esquece do seu mísero salário mínimo . (Natal, p. 37).

Diante disso, esta pesquisa tem por fim buscar respostas para os seguintes questionamentos: há diferenças nas frequências de uso entre a forma pronominal e as formas não pronominais dos verbos lembrar(se) e esquecer(se)? Se sim, há fatores linguísticos e/ou extralinguísticos que podem explicar a preferência? Considerando-se apenas as formas não pronominais, há diferença na frequência de uso da forma transitiva direta e da forma transitiva indireta?

A fim de cumprir os objetivos propostos, este artigo se estrutura da forma descrita a seguir. Na seção posterior a esta introdução, apresentamos brevemente a Sociolinguística Variacionista, discutindo seu objeto de estudo, sua origem, a metodologia empregada pelos sociolinguistas, os conceitos de variável e de variante linguísticas, bem como fornecemos informações sobre os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” a partir de algumas obras de referência. Na seção intitulada “Córpus e metodologia”, concedemos detalhes sobre os córpus utilizados na pesquisa, a saber, o Corpus D&G e o banco de dados Iboruna, e indicamos os procedimentos metodológicos realizados. Na seção “Análise dos dados”, discutimos, quantitativa e qualitativamente, os resultados obtidos. Por fim, realizamos algumas considerações finais sobre o trabalho na seção “Conclusão”.

2 As ocorrências apresentadas neste trabalho são identificadas da seguinte forma: aquelas provenientes do Corpus D&G são indicadas pelo nome do arquivo disponível para *download* (Natal, Juiz de Fora, Rio Grande, Niterói, Rio de Janeiro 1 e Rio de Janeiro 2) seguido da página em que o exemplo está; já as ocorrências provenientes do banco de dados Iboruna são identificadas pelo nome do arquivo da Amostra Censo (AC-001, por exemplo) seguido da página em que o exemplo está.

Fundamentação teórica

Breve introdução à Sociolinguística Variacionista

Este trabalho se baseia nos princípios da Sociolinguística Variacionista, também denominada “Teoria da Variação Linguística”, “Sociolinguística Laboviana” ou “Sociolinguística Quantitativa”. Os dois primeiros rótulos fazem referência ao objeto de estudo dessa abordagem: a variação existente na linguagem, ou, o “caos linguístico”, nas palavras de Tarallo (1985). O autor nos explica que esse “caos” basicamente se configura como “um campo de batalha em que duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa [...] se enfrentam em um duelo de contemporização, por sua subsistência e coexistência, ou, mais fatalisticamente, em um combate sangrento de morte” (TARALLO, 1985, p. 5). Diante disso, o objetivo da Sociolinguística Variacionista seria sistematizar esse aparente “caos”, indicando os padrões de uso das formas em disputa em determinada comunidade de fala e apontando tendências de estabilização da variação ou de permanência de alguma(s) em detrimento de outra(s), o que abarcaria, portanto, não só os processos de variação, mas também os de mudança linguística.

O nome “Sociolinguística Laboviana”, por sua vez, indica o iniciador desse modelo teórico-metodológico³, o americano William Labov. Para ele, o termo “sociolinguística” é estranhamente redundante, visto que “a língua é uma forma de comportamento social” (LABOV, 2008 [1972], p. 215), devendo ser toda linguística, pois, uma sociolinguística. Nesse sentido, segundo Tarallo (1985, p. 7), “o modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo”⁴, o qual, na época, alcançava enorme repercussão. É assim que, em 1963⁵,

3 Conforme Labov (2008 [1972], p. 242), “o objetivo aqui não é necessariamente prover à linguística uma nova teoria da língua, mas, antes, um novo método de trabalho”.

4 Apesar de Labov criticar a falta do componente social na teoria gerativa, ele não desprezava o modelo gerativo de descrição dos fenômenos linguísticos, ao contrário, utilizava-o em suas análises, embora com adaptações (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). Sobre isso, Camacho (2013, p. 128) afirma que “a formalização da regra opcional na fonologia gerativa do final da década de 1960, com a qual dialogava a sociolinguística variacionista, não era capaz de cobrir adequadamente fenômenos variáveis submetidos a diferentes condicionamentos probabilísticos. São esses problemas detectados no modelo gerativo que conduziram Labov à proposta de substituir a noção de regra opcional pela de regra variável”. No entanto, a proposta da regra variável como solução ao entrave no modelo gerativo não deixou de receber críticas (cf. LAVANDERA, 1978; ROMAINE, 1981; GARCIA, 1985), bem como a aparente contradição entre a união de um modelo da competência linguística (gerativismo) a um modelo do desempenho linguístico (sociolinguística) também foi alvo de desaprovação de alguns linguistas (cf. KAY; MCDANIEL, 1979; 1981).

5 Cf. Labov (1963).

Labov publica seu célebre trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts, em que sublinha o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística, isto é, da diversidade linguística observada. Nesse texto, o autor relaciona fatores como *idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude* ao comportamento linguístico manifesto dos vineyardenses, mais concretamente, à pronúncia de determinados fones do inglês. (ALKMIM, 2012, p. 32, grifos da autora).

Por fim, “o modelo de análise linguística proposto por Labov é também rotulado por alguns de ‘sociolinguística quantitativa’, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados” (TARALLO, 1985, p. 8). Isso porque, “para desvelar tanto a estrutura linguística quanto a estrutura social [do fenômeno em variação], devemos necessariamente, coletar grande quantidade de dados de muitos indivíduos” (GUY, 2007, p. 19), e, para fazer o tratamento adequado desses dados, é necessário o amparo no “aparato padrão da metodologia quantitativa, incluindo o uso de tabelas e gráficos para a apresentação de dados, medidas estatísticas para *resumir* os dados e fazer inferências sobre eles, testes de significância e confiabilidade e técnicas analíticas quantitativas” (GUY, 2007, p. 20).

O conceito de variante linguística e de variável linguística

Como vimos acima, a Sociolinguística Variacionista investiga o fenômeno da variação linguística, tomada não como um “problema”, mas como algo natural e inerente às línguas. Diante disso, para operacionalizar as pesquisas nessa área, dois conceitos são fundamentais: o de variante linguística e o de variável linguística. De acordo com Tarallo (1985, p. 8), as formas linguísticas em variação são frequentes em qualquer comunidade de fala e “a essas formas em variação dá-se o nome de ‘variantes’. ‘Variantes linguísticas’ são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”. A fim de complementar a definição de Tarallo (1985), reproduzimos também as palavras de Camacho (2012, p. 62):

O termo *variável* representa o esforço do sociolinguista por generalizações abstratas. Trata-se de uma classe de variantes que constituem duas ou mais alternativas concretas de uso. As variantes, ordenadas ao longo de uma dimensão contínua, são determinadas por uma ou mais variáveis independentes, de natureza linguística ou extralinguística.

Nesse sentido, dá-se o nome de variável dependente ao objeto de investigação do sociolinguista, de variantes, às alternativas existentes para a variável e de variáveis independentes, aos fatores que podem exercer influência sobre a escolha de uma ou outra variante. Por exemplo, neste estudo, a variável dependente é a regência dos verbos

“lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”, as variantes são as formas pronominais dos verbos e as formas não pronominais e as variáveis independentes, internas e externas, são: localidade, gênero⁶, grau de escolaridade, presença ou ausência de sujeito explícito, entre outras.

É importante ressaltar que a Sociolinguística Variacionista não “descobriu” um novo fenômeno (a variação), presente nas línguas; tal fenômeno já era reconhecido pelas abordagens formalistas que a precederam. No entanto, o que tais abordagens faziam era considerá-la como algo impossível de ser sistematizado e, em vista disso, não passível de investigação científica. Elas ofertavam duas explicações possíveis para a existência de variantes:

1. diz-se que as variantes pertencem a dois sistemas diferentes, e que a alternância é um exemplo de ‘mistura dialetal’ ou ‘alternância de código’ [*code-switching*];
2. diz-se que as variantes se encontram em ‘variação livre’ dentro do mesmo sistema, e a seleção se encontra abaixo do nível da estrutura linguística. (LABOV, 2008 [1972], p. 221).

Assim, ao realizar uma equivalência entre estrutura e homogeneidade, as abordagens formalistas, até então, possuíam um modelo teórico-metodológico apenas capaz de lidar com as variantes como fruto da “alternância de código” – isto é, uma alternância entre estruturas homogêneas – ou da “variação livre” – não sistemática. Contrapondo-se a essa visão, a Sociolinguística Variacionista propõe o entendimento de que a linguagem é uma estrutura heterogênea⁷, inerentemente variável, cuja descrição deveria permitir a compreensão das motivações, sejam elas linguísticas ou sociais, do uso de uma variante ou de outra.

6 Neste estudo, utilizamos a nomenclatura “gênero” ao invés de “sexo” com o intuito de demarcar o caráter social, não biológico, dessa categoria. No entanto, é importante explicitar que nos *corpora* utilizados aqui só há dois fatores para essa variável: masculino e feminino.

7 “A existência de *variação e de estruturas heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos” (LABOV, 2008 [1972], p. 238, grifos do autor).

Sobre a diferença na abordagem das variantes pelas vertentes formalistas e pela Sociolinguística Variacionista, Lavandera (1996, p. 20, tradução nossa⁸) aponta o seguinte:

Na busca por uma resposta à questão ‘por que alguém diz alguma coisa?’⁹ Labov apresentou evidências em 1966¹⁰ para dois importantes fatos sobre a forma da língua e a função da língua. Ao mostrar que as diferenças na forma que tinham sido até então analisadas como não motivadas e livres, isto é, sem significado referencial, carregavam algum significado, social e estilístico, ele forneceu evidências específicas para a hipótese de que a maioria senão todas as diferenças na forma veiculam alguma informação. Ele foi capaz de reinterpretar o que tinha sido pensado ser uma evidência clara de que as diferenças nas pronúncias em Nova Iorque não apresentavam distinção. Mais ainda, ele forneceu os meios de continuar reexaminando mais da assim chamada evidência de variação livre.

Portanto, a partir da Sociolinguística Variacionista, foi possível observar que as diferenças de uso de uma forma ou de outra no mesmo contexto não eram fortuitas, mas sim motivadas ou por fatores internos à língua ou por fatores externos, como idade, gênero, classe social etc. Nas palavras de Camacho (2012, p. 54), a Sociolinguística Variacionista correlaciona “as variações existentes na expressão verbal a diferenças de ordem linguística e de ordem social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares”.

Os verbos lembrar(-se) e esquecer(-se)

Nesta seção, apresentamos as regências dos verbos lembrar(-se) e esquecer(-se) que nos serviram de base para a classificação das ocorrências encontradas nos corpúsculos e para posterior análise desses dados. Primeiramente, iniciamos com as definições propostas por Luft (2010), em seu *Dicionário prático de regência verbal*.

8 No original: “In the search for an answer to the question ‘why anyone says anything’ Labov presented evidence in 1966 for two important facts of language form and language function. In showing that differences in form which had so far been analyzed as unmotivated and free, that is, referentially meaningless, were in fact carriers of some significance, social and stylistic, he provided specific evidence for the hypothesis that most if not all differences in form convey some information. He was able to reinterpret what had been thought to be clear evidence that some differences in New York pronunciation had no distinctiveness. Furthermore, he provided the means to continue reexamining more of the so-called evidence of free variation” (LAVANDERA, 1996, p. 20).

9 “A questão sociolinguística fundamental é suscitada pela necessidade de entender por que alguém diz alguma coisa” (LABOV, 2008 [1972], p. 242).

10 Cf. Labov (1966).

ESQUECER 1. TD: *esquecê-lo; esquecer que...* **TDpl:** *esquecer-se de...* **(OBS.1);** *esquecer (de) que...* **(OBS.2)** ou (bras.) **TI:** *esquecer de...* **(OBS.3)**. Deixar sair ou escapar da memória; perder a lembrança (de); não se lembrar (de); olvidar(-se) [...]. – **OBS.2** *Esquecer-se de que...* permite a elipse da prep. [...]. – **OBS.3** O brasileirismo *esquecer de* pode derivar de *esquecer-se de*, por despronominalização, ou de (1) e (2), por cruzamento: *esquecer x + esquecer-se de x > esquecer de x*. 'Tal construção, considerada viciosa pelos gramáticos [cf. Cegalla: 416], mas muito frequente no colóquio diário dos brasileiros, já se vem insinuando na linguagem literária, principalmente quando o complemento de *esquecer* é um infinitivo' (Cunha: 487). [...] Exemplos em eu o complemento não é infinitivo: '*Não esquecia da saúva*' (Mário de Andrade: Lessa). '*... esquece de tudo*' (Jorge Amado: id.)" (LUFT, 2010, p. 277).

LEMBRAR 1. TD: *lembrá-los; lembrar que...* **TDp(I):** *lembrar-se (de...); lembrar-se (de) que...* **(OBS.1)**. **TI:** *lembrar de...* **(OBS.2)**. **Int:** *lembrar*. Ter recordação ou lembrança (de); fazer vir à memória; recordar(-se); evocar: *Lembrar pessoas ou coisas. Lembrar(-se) de pessoas ou coisas (OBS.2)* [...]. – **OBS.1** A sequência *lembrar-se de que...* faculta a elipse da preposição [...]. – **OBS.2** *Lembrar de alguém* ou *de algo* é inovação, derivada de *Lembrar-se de alguém* ou *de algo*, por depronominalização (perda do reflexivo). Sintaxe condenada por gramáticos (Cunha: 491; Cegalla: 416; Lessa: 192; etc.), mas inserida na deriva da língua, onde é processo natural, com numerosos precedentes: *apagar(-se), casar(-se), cansar(-se), esquecer(-se), inclinar(-se), recolher(-se), vestir(-se), deitar(-se) e levantar(-se), sumir(-se), etc., etc.* (cf. Sousa da Silveira, 1952: 135 ss.) Não falta documentação literária: "*Lembrava do negro velho Macário*" (José Lins do Rego: Lessa) (LUFT, 2010, p. 351).

Agora, passaremos ao que duas gramáticas tomadas como referência no Brasil apresentam sobre a regência desses verbos. A primeira, a *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara (2009), não traz uma discussão especificamente a respeito dos verbos em questão, mas apenas uma listagem com as regências correspondentes. Nessa lista, "lembrar(-se)" aparece apenas como pronominal e seguido da preposição "de" (BECHARA, 2009, p. 577), assim como "esquecer(-se)" (BECHARA, 2009, p. 575). Dessa forma, a omissão das outras possibilidades de regência já aponta para uma prescrição, indicando qual forma seria a "correta".

Cunha e Cintra (2001), por sua vez, em sua *Nova gramática do português contemporâneo*, fornecem outras possibilidades de regência para esses verbos, mas, como já expresso por Luft (2010), deixam clara a existência de duas alternativas adequadas à norma culta do português e uma alternativa "viciosa". Vejamos:

Esquecer

1º) Na acepção própria de “olvidar”, “sair da lembrança”, este verbo constrói-se, tradicionalmente:

- a) seja com OBJETO DIRETO: [...].
- b) seja com OBJETO INDIRETO introduzido pela preposição *de*, quando pronominal: [...].

2º) Do cruzamento destas duas construções resultou uma terceira, sem o pronome reflexivo, mas com o OBJETO introduzido por *de*: [...].

Tal construção, considerada viciosa pelos gramáticos, mas muito frequente no colóquio diário dos brasileiros, já se vem insinuando na linguagem literária, principalmente quando o complemento de *esquecer* é um infinitivo (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 525-526).

Lembrar

O verbo *lembrar(-se)* apresenta os mesmos tipos de construção que o seu antônimo *esquecer(-se)*. [...]

Paralelamente à construção *esquecer de (alguém ou alguma coisa)*, aparece na linguagem coloquial brasileira *lembrar de (alguém ou alguma coisa)*, regência também tida por viciosa (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 529-531).

Por fim, apresentamos a seguir as definições oferecidas por uma gramática escolar bastante difundida em nossa região: *Aprender e praticar gramática*, de Patrocínio (2011), a qual explicita que duas das regências possíveis pertencem à “variedade padrão” da língua portuguesa e uma, à “variedade coloquial”.

Esquecer(-se)/lembrar(-se)

Esses dois verbos são idênticos quanto à transitividade e podem ser **pronominais** (acompanhados de pronome oblíquo) ou **não pronominais**. Dependendo da presença ou da ausência do pronome oblíquo junto à forma verbal, eles variam de regência. Compare:

- Eu já *esqueci do* assunto. → variedade coloquial
- Eu já **me esqueci do** assunto. → variedade padrão
- Eu já *esqueci o* assunto. → variedade padrão
- Ninguém mais *lembra daqueles* acontecimentos. → variedade coloquial
- Ninguém mais **se lembra daqueles** acontecimentos. → variedade padrão
- Ninguém mais *lembra* aqueles acontecimentos. → variedade padrão (PATROCÍNIO, 2011, p. 631).

Diante das definições acima, nota-se a importância dada à prescrição da regência “correta” dos verbos focalizados neste trabalho, talvez por serem verbos de uso bastante frequente em nosso cotidiano. Com base nesses materiais, então, realizamos a classificação das ocorrências encontradas nos corpúscos e buscamos identificar qual regência é a preferida pelos informantes e se, de fato, “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” apresentam comportamento idêntico como se prevê nas gramáticas utilizadas. Para tanto, adotamos a metodologia descrita a seguir.

Córpus e metodologia

Para a seleção das ocorrências analisadas neste trabalho, utilizamos dois córpus: o Corpus D&G¹¹ e o banco de dados Iboruna¹². O primeiro foi organizado pelo Grupo de Estudos Discurso & Gramática, fundado no Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da UFF, em 1991. Nesse período, os integrantes do grupo coletaram amostras de língua falada e escrita em cinco cidades: Natal (RN), Juiz de Fora (MG), Rio Grande (RS), Niterói (RJ) e Rio de Janeiro (RJ). Na ocasião, cada um dos informantes produziu cinco tipos de textos na modalidade oral e escrita do português: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião. Em Juiz de Fora, em Rio Grande e em Natal, foram entrevistados 20 informantes; em Niterói, 18; e no Rio de Janeiro, 93. Além da distribuição por tipo de texto e modalidade de língua, o *corpus* também é controlado de acordo com as seguintes variáveis extralinguísticas: gênero – masculino e feminino – e nível de escolaridade – superior, médio, fundamental II (antiga oitava série), fundamental I (antiga quarta série) e infantil¹³. Por fim, os informantes estão distribuídos de acordo com as seguintes faixas etárias: acima de 23 anos (nível superior), de 18 a 20 anos (nível médio), de 13 a 16 anos (nível fundamental II), de 9 a 11 anos (nível fundamental I) e de 5 a 8 anos (nível infantil)¹⁴.

No que concerne ao banco de dados Iboruna, ele foi organizado no interior do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), que foi uma iniciativa concebida pelo Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (GPGF) do IBILCE/UNESP entre os anos de 2002 e 2003. O banco de dados é composto por dois tipos de amostra da modalidade oral do português: a Amostra Censo, que contém 152 amostras de fala controladas sociolinguisticamente¹⁵, e a Amostra de Interação Dialógica, que reúne quatro amostras de fala coletadas de forma secreta em situações livres de interação social¹⁶. Os informantes

11 Disponível em: <http://discursoegramatica.com/>.

12 Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/index.php>.

13 Devido ao número ínfimo de ocorrências encontradas no nível de escolaridade infantil, ele não foi considerado.

14 Dada a estreita relação entre grau de escolaridade e faixa etária, esta não foi considerada uma variável independente nas análises empreendidas neste trabalho.

15 Além dos dados que também são fornecidos pelo Corpus D&G a respeito dos informantes (gênero e grau de escolaridade), o banco de dados Iboruna contém informações sobre faixa etária (que não equivale a grau de escolaridade – 7 a 15 anos; 16 a 25 anos; 26 a 35 anos; 36 a 55 anos; e mais de 55 anos) e renda familiar (até 5 salários mínimos; de 6 a 10 salários mínimos; de 11 a 24 salários mínimos; e mais de 25 salários mínimos). A fim de manter a uniformidade dos critérios de análise, tais informações não foram consideradas.

16 Utilizamos neste trabalho apenas a Amostra Censo, visto que nosso interesse recaiu também sobre fatores de ordem externa que poderiam exercer influência sobre o fenômeno linguístico sob escopo.

cujas falas integram o Iboruna são provenientes das seguintes cidades: Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol, Onda Verde e São José do Rio Preto¹⁷.

No que diz respeito à metodologia empregada nesta pesquisa, ela é composta por quatro etapas. A primeira etapa foi a seleção das ocorrências com os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”. Para tanto, utilizando a ferramenta de busca de um leitor de arquivos do tipo PDF, procuramos pelos termos “lemb”, “esquec” e “esqueç”, pois assim seria possível encontrar todas as formas e tempos verbais dos verbos em questão. Uma vez que nosso fenômeno linguístico de interesse é a regência desses verbos em suas variantes pronominais (acompanhados da preposição “de”) e não pronominais (transitivos diretos, na variedade padrão, e transitivos indiretos, na variedade não padrão), alguns casos foram excluídos das análises:

- As construções “estar lembrado/a” e “estar esquecido/a” e as construções com verbo pronominal sem preposição, por não estarem descritas nas gramáticas tomadas como referência neste trabalho¹⁸.

aí eu sei que ele fez os curativos lá no ... no ... no cara todo ... era bem jovem o cara ... e o cara num ... num ... num ... num sobreviveu ... morreu né ... e deixou uma frase ... pra ele ... deixou uma frase aí muito interessante e ele ficou encucado ... com aquela frase ... num tô lembrado qual foi a frase (Natal, p. 5)

nesse di/ nesse dia que a gente foi fotografar a Via Costeira ... nós começamos ali próximo daquele ... primeiro hotel depois o Farol de Mãe Luiza ... onde tem uma curva perigosa ... que eu estou esquecido o nome (Natal, p. 50)
--

deixe eu me lembrar uma outra programação interessante (Natal, p. 71)
--

e agora com essa lei que surgiu... que criaram agora... me esqueci o número da lei agora... mas é uma lei que surgiu agora (Rio Grande, p. 11)

- Os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” com outras acepções diferentes das apresentadas na seção da fundamentação teórica deste trabalho.

17 Com o objetivo de deixar as análises menos complexas no que se refere à variável independente “localidade”, não fizemos distinção entre as cidades, agrupando-as sob o rótulo “Região de São José do Rio Preto”.

18 Embora encontremos a regência “Lembrar(-se) sem preposição” no *Dicionário prático de regência verbal*, de Luft (2010).

e eu e ... quando eu pensei em presentear você ... com aquele quadro porque eu ... **o sol ... me lembra muito você** (Natal, p. 68)¹⁹

chego de madrugada assim... ligo a televisão fico vendo... **esqueço a televisão ligada** também... às vezes (Rio de Janeiro 1, p. 101)²⁰

- Os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” quando não apresentavam complemento verbal explícito, já que, nesses casos, não é possível identificar se o informante, ao explicitar o complemento, utilizaria a preposição “de” ou não.

aí chegava o pai começava a bater nela ... aí continua né ... mas aí eu num **me lembro** (Natal, p. 189)

e pra mim ficou como uma experiência ... até hoje nunca **esqueci** (Natal, p. 152)

- Os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” quando ocorriam em contextos de orações relativas ou orações encaixadas, pois, nessas circunstâncias, a ausência da preposição “de” pode ser motivada por outros fatores que não estão no escopo deste trabalho, como o fenômeno do *queísmo*²¹.

uma coisa que ... também me ... que eu lembro como um fato curioso e bonito ... comovente que me emocionou muito ... foi ... uma vez eu corria ali mais ou menos próximo do ... daquele ... daquela colônia de férias ... Vale das Cascatas é? (Natal, p. 53)

e então nessa hora eu olhei pela janela e eu contemplei **uma paisagem linda ... que eu nunca mais vou esquecer** na minha vida (Natal, 41)

aí eu **me lembrei que eu tinha deixado ... que eu tinha deixado um livro meu lá na sala** (Natal, p. 17)

Ele **se esquece que nas olimpíadas, tem um mundo inteiro concorrendo**. (Niterói, p. 19)

19 Nesta ocorrência, o verbo “lembrar” está sendo usado com a acepção a seguir: “4. TD(I): *lembrar algo (a alguém); lembrá-lo (a...); lembrar(-lhe) algo*. [...] Trazer à memória ou à mente, por analogia ou semelhança; fazer lembrar; parecer; sugerir: *A menina lembra(-lhe) a mãe. Aquele rapaz (lhe) lembra seu irmão. ‘Seus olhos lembram esmeraldas’ (KLS). ‘Este rapaz lembra o meu irmão’ (Jucá)*” (LUFT, 2010, p. 352).

20 É possível relacionar esse exemplo com a seguinte acepção do verbo “esquecer” apresentada por Luft (2010, p. 278): “3. TD(I): *esquecê-lo (+ Locativo: em, sobre, etc.)*. TI: *esquecer a... (esquecer-lhe (+ Locativo))*. Deixar (TD) ou ser deixado (TI) por inadvertência ou esquecimento: *Ela esqueceu a sombrinha (no escritório, sobre a mesa). Esqueceu-lhe a sombrinha (no escritório, sobre a mesa)*”.

21 *Queísmo*: queda da preposição “de” antes de “que” nas situações em que a norma padrão prescreve sua presença.

- Construções fixas como “lembrando que” (utilizada como um conectivo no texto) e “que eu me lembre/lembro”.

A vida recomeçou, a chuva estava presente molhando a terra que iria trazer frutos, alimentos para ele, sua esposa, seus filhos e a cachorra. **Lembrando que**, a cachorra era como se fosse da família, pois, sempre estava junto deles. (Natal, p. 36)

mas num num contratô(u) ninguém... que eu... **que eu me lembre** (AC-053, p 11)

eu tinha um... tinha um pai... que ele:: bebi::a... chega::va em ca::sa batia na minha mã::e batia na gen::te... eu e me/ eu tinha mais ou menos::... que assim **que eu me lembro** eu tinha uns cinco ano (AC-062, p. 1)

- Qualquer ocorrência do entrevistador, e não do entrevistado, já que as falas daquele não são controladas sociolinguisticamente nos córpus.

Ao fim da coleta dos dados nos *corpora*, chegamos a um total de 187 ocorrências. Partimos, então, para a segunda etapa da metodologia: a rotulação dessas ocorrências de acordo com oito variáveis independentes que foram selecionadas com base na hipótese de que poderiam exercer alguma influência na escolha de uma ou de outra variante da variável dependente em estudo. Foram as seguintes as variáveis eleitas:

- Variáveis extralinguísticas (ou externas):
 - o Localidade: Natal, Juiz de Fora, Rio Grande, Niterói, Rio de Janeiro e região de São José de Rio Preto (6 fatores).
 - o Grau de escolaridade: superior, médio, fundamental II e fundamental I (4 fatores).
 - o Gênero: masculino e feminino (2 fatores).
 - o Modalidade da língua: oral e escrita (2 fatores).
 - o Tipo de texto: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião (5 fatores).
- Variáveis linguísticas (ou internas)
 - o Pessoa gramatical: primeira pessoa do singular e demais pessoas gramaticais (2 fatores). Essa variável foi selecionada com base na hipótese de que o pronome sujeito de primeira pessoa do singular desencadearia a utilização do pronome átono correspondente, numa espécie de reforço.

- o Sujeito explícito: presença e ausência de sujeito explícito (2 fatores). A seleção dessa variável foi motivada por hipotetizarmos que a ausência de sujeito explícito poderia influenciar na opção do falante pelo uso da variante pronominal do verbo, a fim de deixar claro ao ouvinte à qual pessoa do discurso o verbo se refere.
- o Verbo: lembrar(-se) e esquecer(-se) (2 fatores). Incluímos essa variável com o objetivo de averiguar se haveria diferença entre os verbos na preferência dos falantes por uma ou outra variante.

A terceira etapa consistiu no processamento quantitativo dos dados, realizado por meio do uso do pacote estatístico Goldvarb (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Neste ponto é importante esclarecer que a utilização do Goldvarb nos foi útil apenas para facilitar a contagem das ocorrências e de suas porcentagens, já que optamos por não fazer uma análise com pesos relativos, pois o baixo número de ocorrências (apenas 187) e a falta de uniformidade no que diz respeito à quantidade de dados para cada variável (por exemplo, a amostra da Região de São José do Rio Preto é maior do que a das demais cidades e não contém textos da modalidade escrita) poderiam prejudicar quaisquer generalizações de ordem qualitativa propostas a partir dos resultados quantitativos²².

Por fim, na quarta e última etapa da metodologia deste estudo, mudamos a variável dependente para um conjunto de três variantes: a pronominal, a não pronominal com verbo transitivo direto e não pronominal com verbo transitivo indireto. Essa escolha se deu a fim de verificar quantitativamente com mais detalhes a frequência de cada variante, a fim de responder ao nosso questionamento sobre se haveria ou não diferença no comportamento dos verbos lembrar(se) e esquecer(se) no que diz respeito às formas não pronominais transitiva direta e transitiva indireta.

Análise dos dados

Nesta seção, discutimos os resultados retornados pelo Goldvarb, buscando compreender nosso fenômeno linguístico. Como já mencionado na seção “Cópus e metodologia”, optamos por realizar dois tipos de análise dos verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”: na primeira, há duas variantes (pronominal e não pronominal) das respectivas formas transitivas indiretas dos dois verbos; na segunda, há três variantes (pronominal, não pronominal com verbo transitivo direto e não pronominal com verbo transitivo indireto). A seguir, focalizamos o primeiro caso, começando pelos fatores extralinguísticos.

22 Agradeço aos pareceristas anônimos desta revista, os quais sugeriram uma análise com base apenas em números percentuais, e não em pesos relativos.

Tabela 1. Relação entre a variante pronominal e a variável “localidade”

Fatores	Freq.	%
Juiz de Fora	4 / 9	44,4
Natal	10 / 46	21,7
Niterói	3 / 12	25
Região de SJRP	8 / 91	8,8
Rio de Janeiro	5 / 23	21,7
Rio Grande	3 / 6	50
Total	33 / 187	17,6

Tabela 2. Relação entre a variante pronominal e a variável “gênero”

Fatores	Freq.	%
Masculino	17 / 80	21,2
Feminino	16 / 107	15
Total	33 / 187	17,6

Tabela 3. Relação entre a variante pronominal e a variável “grau de escolaridade”

Fatores	Freq.	%
Fund. I	5 / 36	13,9
Fund. II	6 / 38	15,8
Médio	8 / 58	13,8
Superior	14 / 55	25,5
Total	33 / 187	17,6

Tabela 4. Relação entre a variante pronominal e a variável “modalidade da língua”

Fatores	Freq.	%
Oral	27 / 169	16
Escrito	6 / 18	33,3
Total	33 / 187	17,6

Tabela 5. Relação entre a variante pronominal e a variável “tipo de texto”

Fatores	Freq.	%
Descrição de local	5 / 22	22,7
Narrativa de experiência pessoal	11 / 61	18
Narrativa recontada	15 / 64	23,4
Relato de opinião	2 / 21	9,5
Relato de procedimento	0 / 19	0
Total	33 / 187	17,6

O primeiro ponto a ser observado a respeito das frequências acima é a frequência total da variante pronominal. Apenas 17,6% (33/187) das ocorrências contêm os verbos em seus usos pronominais. Percebemos, então, que não há uma distribuição igualitária das variantes. Lembremos que Bechara (2009) indica apenas a variante pronominal como a forma correta dos verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)”, o que nos faz observar com bastante surpresa que, nessa perspectiva, 82,4% das ocorrências seriam de usos não padrão desses verbos.

O próximo ponto de destaque a respeito dos dados dispostos nas tabelas é aquele concernente à variável “localidade” (tabela 1). Do nosso ponto de vista, o aspecto mais significativo é aquele que se refere à Região de São José do Rio Preto. Para esse fator, observamos somente oito ocorrências, ou 8,8%, de um universo de 91, contendo a forma pronominal dos verbos. Sem um estudo mais aprofundado, é difícil fazer afirmações sobre o motivo dessa diferença tão gritante entre a Região de São José do Rio Preto e os demais municípios analisados. Podemos, porém, levantar uma hipótese explicativa para o fato.

Apesar de não dispormos de dados diacrônicos sobre o uso dos verbos em questão nessas localidades, o quadro sincrônico nos mostra um uso menor da variante pronominal desses verbos. Considerando que esta é a forma tomada como referência nos manuais de gramática (cf. BECHARA, 2009) e lembrando aquilo que Luft (2010) afirmou sobre o processo de despronominalização desses verbos ter sido antecedido por diversos outros (apagar(-se), casar(-se), deitar(-se) levantar(-se) etc.), podemos inferir que esta seja a forma conservadora, ou seja, a mais antiga. Dessa forma, é possível nos questionar se a diferença observada na tabela acima não é fruto de um espraiamento ao longo do tempo da forma não pronominal, a mais recente, visto que os textos que compõem o Corpus D&G foram coletados no início dos anos 90, enquanto os textos do banco de dados Iboruna foram coletados no início dos anos 2000. Assim, o processo de mudança, isto é, a substituição da variante pronominal pela não pronominal, estaria mais avançado na ocasião em que os informantes da Região de São José do Rio Preto foram entrevistados.

No que diz respeito à tabela 2, que apresenta os dados referentes à variável “gênero”, notamos que, apesar de tanto homens quanto mulheres apresentarem uma frequência menor da variante pronominal em relação à não pronominal, nota-se que as mulheres a realizam menos ainda: 15% contra 21,2%. Podemos explicar esses números com base na “constatação, já plenamente reconhecida na literatura variacionista, de serem as mulheres mais sensíveis que os homens à atribuição de prestígio” (CAMACHO, 2013, p. 183). Em outras palavras, no nosso caso, é possível afirmar que o fato de as mulheres realizarem a variante não pronominal numa frequência maior que os homens indica que essa variante não é alvo de estigmatização, pois, se assim o fosse, provavelmente as mulheres optariam por não utilizá-la na maior parte das vezes.

Sobre as tabelas 3 e 4, destacamos que a frequência menor de ocorrências da variante pronominal tanto no grupo “grau de escolaridade” quanto no grupo “modalidade da língua” reforça a ideia já exposta neste trabalho de que a variante não pronominal não é considerada estigmatizada, sendo utilizada inclusive pelos informantes com ensino superior e nos textos escritos. Nesse sentido, lembremos o que diz Luft (2010, p. 277) sobre a construção “esquecer de”, a qual “já se vem insinuando na linguagem literária”. Contudo, ainda se observa que a predominância da variante não pronominal é menor nesses fatores: 1) 74,5% de ocorrências no ensino superior contra 86,2% no ensino médio, 84,2% no ensino fundamental II e 86,1 no ensino fundamental I; 2) 66,7% de ocorrências nos textos escritos contra 84% nos textos orais.

A menor frequência nos textos escritos se justifica na medida em que essa modalidade se caracteriza por ser mais conservadora e mais suscetível à pressão exercida pela norma padrão. Já sobre a questão do grau de escolaridade, é válido considerar o que afirma Camacho (2013, p. 183): “[é] a escola capaz de produzir mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam, principalmente por atuar como principal instância de preservação das formas de prestígio diante das diversas tendências de mudança em curso na comunidade”.

Por fim, em relação à tabela 5, que sistematiza as ocorrências no que concerne à variável “tipo de texto”, o que nos chama a atenção é o fato de que, no relato de procedimento, tipo de texto que apresentou a menor quantidade total de ocorrências, não houve nenhuma utilização do verbo lembrar(se) ou esquecer(se) na sua variante pronominal. Tal constatação, mais uma vez, deixa nítida a preferência dos falantes pela variante não pronominal.

Partindo agora para a discussão dos dados referentes às variáveis linguísticas, a saber, “pessoa gramatical”, “sujeito explícito” e “verbo”, no que concerne às duas primeiras, observamos, nas tabelas abaixo, que as hipóteses levantadas antes da quantificação das ocorrências e que motivaram a seleção dessas variáveis não se concretizaram. O fator “1ª pessoa do singular” não demonstrou influência sobre a escolha da variante

pronominal, dado que não houve uma diferença significativa entre ele e o fator “demais pessoas”, com aquele apresentando uma porcentagem de 19,4% das ocorrências e este, 14,3. O fator “ausência de sujeito”, por sua vez, não motivou uma maior utilização da variante pronominal, como era esperado, ocorrendo justamente o contrário: na maioria das vezes em que houve ausência de sujeito, a variante presente era a não pronominal (86,8% dos casos).

Tabela 6. Relação entre a variante pronominal e a variável “pessoa gramatical”

Fatores	Freq.	%
1ª pessoa do singular	24 / 124	19,4
Demais pessoas	9 / 63	14,3
Total	33 / 187	17,6

Fonte: Elaboração própria

Tabela 7. Relação entre a variante pronominal e a variável “sujeito explícito”

Fatores	Freq.	%
Presença de sujeito	24 / 119	20,2
Ausência de sujeito	9 / 68	13,2
Total	33 / 187	17,6

Fonte: Elaboração própria

Sobre as variáveis linguísticas, ainda nos falta discutir aquela que apresenta os dados a respeito da variável “verbo”. Neste estudo, optamos por analisar os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” conjuntamente, porque as gramáticas consultadas os abordam de forma paralela, afirmando que eles se comportam da mesma maneira no que diz respeito à regência. Entretanto, um exame prévio do material coletado nos mostrou que, aparentemente, o verbo “esquecer(-se)” ocorre em sua forma pronominal numa frequência menor do que o verbo “lembrar(-se)”, o que nos fez adicionar a variável “verbo” à análise. Como é possível observar na tabela 8, de fato, há uma frequência menor de ocorrências pronominais com o verbo “esquecer(-se)”: 4,1% *versus* 26,3% de usos pronominais do verbo “lembrar(-se)”. Novamente, utilizando o argumento da direção da mudança, podemos levantar a hipótese de que isso ocorre porque o verbo “esquecer(-se)” está em um ponto mais avançado do processo: suas formas pronominais passaram a ser abandonadas antes que as formas pronominais do verbo “lembrar(-se)”. Corroboramos para essa suspeita a afirmação de Luft (2010) de que a despronominalização de “lembrar(-se)” tem como precedente, dentre outras, a do verbo “esquecer(-se)”.

Tabela 8. Relação entre a variante pronominal e a variável “verbo”

Fatores	Freq.	%
Lembrar(se)	30 / 114	26,3
Esquecer(se)	3 / 73	4,1
Total	33 / 187	17,6

Fonte: Elaboração própria

Agora, comentaremos a segunda análise que fizemos, tomando como variável dependente o conjunto de três variantes linguísticas: a forma pronominal dos verbos, a forma não pronominal com verbo transitivo direto e a forma não pronominal com verbo transitivo indireto. Dessa investigação, focalizamos aqui apenas o fator “verbo”, pois foi o que apresentou o comportamento mais inusitado em relação à primeira análise com duas variantes. Observe a tabela a seguir:

Tabela 9. Relação entre três variantes e a variável “verbo”

Fatores	Variante pronominal		Variante TD ²³		Variante TI ²⁴		Freq. Total	% Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%		
Lembrar(-se)	30	26,3	31	27,2	53	46,5	114	61
Esquecer(-se)	3	4,1	45	61,6	25	34,2	73	39
Total	33	17,6	76	40,6	78	41,7	187	100

Fonte: Elaboração própria

A diferença na frequência de uso da variante pronominal entre os verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” já foi explorada anteriormente, quando indicamos que houve uma frequência muito menor para o verbo “esquecer(-se)” (4,1%) em comparação com o verbo “lembrar(-se)” (26,3%). Contudo, o que a tabela acima demonstra é a diferença de comportamento desses verbos no que concerne às formas não pronominais. Isso porque, enquanto para o verbo “lembrar(-se)” a forma mais selecionada dentre as três variantes é a não pronominal com verbo transitivo indireto, em 46,5% das ocorrências, para o verbo “esquecer(-se)” a mais frequente é a forma não pronominal com verbo transitivo direto, em 61,6% dos casos.

23 Variante não pronominal com verbo transitivo direto.

24 Variante não pronominal com verbo transitivo indireto.

Esse resultado nos faz refletir sobre dois pontos. Em primeiro lugar, ilustra que, ao contrário do que nos fazem crer as gramáticas consultadas, os verbos em questão não apresentam exatamente o mesmo tipo de comportamento, pois, apesar de ambos apresentarem três formas possíveis, a frequência com que cada uma é selecionada é bastante diferente. O fato de a gramática normativa não trabalhar com a noção de frequência em seu quadro teórico dificulta a percepção desse fato e, como é de conhecimento geral, faz com que suas prescrições de uso linguístico sejam baseadas mais nos usos literários da língua do que nos seus usos reais no contexto social, incluindo os falantes da variedade “cultura”, isto é, os falantes com alto grau de escolaridade. Não nos esqueçamos de que uma das importantes reflexões proporcionadas pela Sociolinguística Variacionista foi justamente “o reconhecimento da existência de outro tipo de portador formal de significado, isto é, a relação de frequência” (LAVANDERA, 1996, p. 20, tradução nossa²⁵).

Em segundo lugar, os dados dispostos na tabela 9 também nos alertam para o risco de estabelecermos tendências a respeito da direção da mudança linguística sem observarmos o trajeto individual de cada um dos verbos em análise, já que um diagnóstico mais superficial poderia indicar que, assim como podemos inferir que está havendo uma passagem da forma pronominal para a não pronominal com verbo transitivo direto no caso do verbo “esquecer(-se)”, estaria ocorrendo o mesmo com o verbo “lembrar(-se)”. No entanto, os dados apontam que, para este último verbo, os falantes têm preferido a forma não pronominal com verbo transitivo indireto, por razões que ainda precisam ser investigadas em trabalhos futuros.

Conclusão

No fim deste percurso investigativo, pudemos compreender a variação na regência dos verbos “lembrar(-se)” e “esquecer(-se)” nos corpus selecionados. Constatamos que a variante pronominal apresenta baixa frequência de uso em comparação com a variante não pronominal. Mais especificamente, a Região de São José do Rio Preto apresenta a menor frequência de uso da variante pronominal; as mulheres utilizam essa variante menos do que os homens; a variante pronominal é menos utilizada até pelos falantes com um nível alto de escolaridade e em texto escritos; e o verbo “esquecer(-se)” possui um uso quase categórico da forma não pronominal, diferentemente do verbo “lembrar(-se)”. Ademais, no que concerne à variável “verbo”, averiguamos que os dois verbos sob escopo não apresentam o mesmo comportamento quando separamos a variante não pronominal em “verbo transitivo direto” e “verbo transitivo indireto”, já que os falantes selecionam mais a forma transitiva direta quando utilizam o verbo “esquecer(-se)” e mais a forma transitiva indireta quando fazem uso do verbo “lembrar(-se)”.

25 No original: “Another significant revision of the accepted theory of language was the recognition of the existence of another kind of formal carrier of significance, that is, the frequency relationship”.

Finalmente, aproveitamos este espaço de conclusão do texto, mas não de conclusão das discussões, para fazermos duas ressalvas. A primeira é que todas as afirmações, hipóteses e análises efetuadas nesta pesquisa partem dos dados coletados no Corpus D&G e no banco de dados Iboruna; assim, é possível que outros universos de amostras apresentem dados diferentes, o que implicaria também resultados possivelmente distintos dos fornecidos aqui. A segunda ressalva aponta para a necessidade de uma pesquisa com um cópulo muito maior do que o examinado aqui, seguindo o direcionamento dado por Bentivoglio (1987, p. 25-26) a respeito das pesquisas com fenômenos sintáticos: “utilizar todos os *corpora* que tenhamos à disposição, sobretudo se o problema objeto da análise é pouco frequente, para determinar o que motiva a ‘variação’”.

No entanto, é bom frisar que tais ressalvas não invalidam esta pesquisa, mas apenas deixam claras suas limitações e revelam a sempre necessária busca por mais análises, as quais, não alcançando nunca uma verdade absoluta sobre qualquer que seja o fenômeno linguístico em foco, vão, progressivamente, diminuindo nossas dúvidas e incertezas no campo da ciência.

Agradecimentos

Esta produção foi realizada com o apoio financeiro do CNPq.

Agradeço ao Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho pela leitura e pelas sugestões dadas a esta produção, fruto da disciplina “A mudança linguística na perspectiva variacionista”, ministrada por ele, em 2019, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto. As possíveis falhas que este trabalho possa apresentar são, claro, de minha responsabilidade.

Referências

ALKMIM, T. M. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTIVOGLIO, P. A variação nos estudos sintáticos. *Estudos linguísticos*, Campinas, v. 14, p. 7-29, 1987.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 51-83.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. Li. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GARCÍA, E. C. Shifting Variation. *Língua*, v. 67, p. 189-224, 1985.

GUY, G. Introdução à análise quantitativa da variação linguística. In: GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 19-46.

KAY, P.; MCDANIEL, C. K. On the meaning of variable rules. *Language in society*, v. 10, p. 251-258, 1981.

KAY, P.; MCDANIEL, C. K. On the logic of variable rules. *Language in Society*, v. 8, p. 151-187, 1979.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Ferreira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W. *The stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, W. The social motivation of a sound change. In: LABOV, W. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1963.


LAVANDERA, B. R. Where does the sociolinguistic variable stop? In: SINGH, R. (ed.). *Towards a critical sociolinguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 17-30.

LAVANDERA, B. R. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in society*, v. 7, p. 171-82, 1978.

LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2010,

PATROCÍNIO, M. F. do. *Aprender e praticar gramática*. Volume único. São Paulo: FTD, 2011.

ROMAINE, S. The status of variable rules in Sociolinguistics Theory. *Journal of Linguistics*, v. 17, p. 93-119, 1981.



SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X*: a variable rule application for Macintosh and Windows. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto, 2005. *Software* disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 08 mar. 2020.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

A alternância entre “mas” e “só que” nas variedades de português brasileiro de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2960>

Rogério Santos Júnior¹
Juliana Barbosa de Segadas Vianna²

Resumo

Investiga-se a variação entre a conjunção *mas* e a perífrase conjuncional *só que*, com a finalidade de verificar qual é o estatuto desse fenômeno variável; e delimitar as motivações que favorecem a escolha de *só que* frente à de *mas*. Adotando o referencial teórico da Sociolinguística variacionista, utilizam-se amostras do Corpus Concordância (UFRJ). De acordo com a análise dos dados, foi possível propor as seguintes ilações: (a) que a variação entre as formas está, ainda, em um estágio inicial, sendo, portanto, estável; e (b) que o uso de *só que* está condicionado, principalmente, à função de operador discursivo, ou à função de marcador de turno conversacional; e a verbos que denotam processos materiais, processos verbais e processos mentais.

Palavras-chave: *só que*; *mas*; variação linguística; Rio de Janeiro; Nova Iguaçu.

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; rgsantosjunior@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5042-7278>

2 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil; julianasegadas@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0146-8719>

The variation between *mas* and *só que* in the Brazilian Portuguese varieties of Nova Iguaçu and Rio de Janeiro

Abstract

The variation between the conjunction *mas* and the conjunctival periphrasis *só que* is investigated to delimit the motivations that favor the application of *só que* in front of *mas* and to verify the status of this variable phenomenon. Adopting the theoretical reference of the Labovian sociolinguistics, the *corpora* provided by the Concordance Project, of the Federal University of Rio de Janeiro. It has been found that (a) the variation between the forms is still at an early stage and is therefore stable; and (b) the use of *só que* is conditioned, mainly, to the following contexts: the function of a discursive operator or a conversational shift marker; to verbs that denote material processes, verbal processes and mental processes.

Keywords: *só que*; *mas*; linguistic variation; Rio de Janeiro; Nova Iguaçu.

Introdução

Neste trabalho, são investigadas duas estratégias, variantes entre si, utilizadas pelos falantes para sequenciar segmentos (oracionais ou não); para criar cadeias subtópicas no discurso (função de operador discursivo); e para demarcar as mudanças de turno conversacional: *mas*, reconhecida pela tradição para o primeiro uso listado e amplamente utilizada na fala espontânea; e *só que*, não contemplada pela tradição gramatical (talvez, por seu caráter inovador) e também empregada na fala espontânea³.

Na literatura sobre a alternância entre *mas* e *só que*, há trabalhos como o de Silva (2017), intitulado *A perífrase conjuncional só que: gramaticalização e variação linguística*, realizado no âmbito do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais; e como o de Silva e Silva (2014), intitulado *Funcionalidade e gramaticalização da construção só que na fala goiana*, fruto do projeto de mesmo nome, integrado ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Goiás.

3 Para maior compreensão do percurso de gramaticalização da perífrase conjuncional “só que”, ver os trabalhos de Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi (LONGHIN, 2002; LONGHIN-THOMAZI, 2003). Segundo a autora, ainda que o sentido básico, invariante, de “só que” seja sempre de quebra de expectativa, existem 5 diferentes acepções de sentido que podem ser assumidas pela construção, a saber: (a) marcador de diferença; (b) marcador de surpresa/acontecimento inesperado; (c) marcador de refutação; (d) marcador de contra-argumentação; (e) marcador de não-ratificação de condições. Vale destacar que, em todas essas acepções, a perífrase conjuncional “só que” é intercambiável por “mas”.

Silva (2017) assume os objetivos de traçar o processo de gramaticalização da partícula *só que*; e de verificar sua implementação na variedade de Português Brasileiro falada em Belo Horizonte (MG), representada por amostras de fala informal do Projeto C-ORAL-BRASIL, compilado por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais. Por suas vezes, Silva e Silva (2014) têm o objetivo de investigar a alternância entre *mas* e *só que* na variedade de Português Brasileiro falada em Goiás, representada por amostras de fala do *corpus* reunido por pesquisadores do Grupo de Estudos Funcionalistas da Universidade Federal de Goiás.

O estudo de Silva (2017) tem dois momentos: inicialmente, busca analisar a trajetória de gramaticalização da perífrase conjuncional *só que*; e, feito isso, realiza um estudo variacionista para verificar a estabilidade dessa forma na variedade de Português Brasileiro falada em Belo Horizonte, ensejando sua alternância com a conjunção *mas*.

Silva (2017) selecionou um total de 36 entrevistas, totalizando 20 falantes homens e 20 falantes mulheres. O *corpus* do qual essas entrevistas foram recortadas está estratificado por faixa etária (A, de 18 a 25 anos; B, de 26 a 40 anos; C, de 41 a 59 anos; e D, acima de 60 anos); por gênero (masculino e feminino) e por nível de escolaridade (1, até sete anos; 2, graduados). Cinco grupos de fatores foram considerados pela pesquisa: três de caráter social, de acordo com os quais o *corpus* adotado foi estratificado (gênero, faixa etária, nível de escolaridade); e um de caráter linguístico, posição da perífrase conjuncional/conjunção (posição inicial de período; posição entre períodos). O processamento de dados, realizado com auxílio do pacote de programas Goldvarb X, demonstrou a existência de fatores que favorecem a aplicação da regra variável, o uso da perífrase conjuncional. Foram obtidos, respectivamente, os pesos relativos .66 para a faixa etária A e .63 para a faixa D; e .58 para a posição entre orações.

Por sua vez, o trabalho de Silva e Silva (2014) investiga a alternância entre *mas* e *só que* em amostras de fala da variedade de Português Brasileiro falada em Goiás. Foram analisadas 18 entrevistas, que estão estratificadas por gênero, por faixa etária (I, de 15 a 25 anos; II, de 26 a 36 anos; e III de 37 a 55 anos). Ao todo, são 9 homens e 9 mulheres. Não é explicitada a distribuição de homens e de mulheres pelos fatores em relação aos quais o *corpus* é controlado.

A análise de Silva e Silva (2014) conclui que a perífrase conjuncional *só que* compartilha com a conjunção *mas* os valores opositivo e de contraexpectativa, mas que, ao contrário dela, pode ter, também, a função de operador de foco, oriunda do item *só*. De uma perspectiva sintática, *só que* é avaliado pelos autores como item conjuncional, na medida em que coordene sentenças. De uma perspectiva pragmático-discursiva, consideram-no tanto como operador de foco, nos casos em que direcione a atenção do interlocutor para o conteúdo que a segue, quanto como operador discursivo, nos casos em que introduza argumentos discursivamente mais proeminentes do que os que já foram mencionados

no discurso (LONGHIN, 2002; LONGHIN-THOMAZI, 2004); essa segunda função é compartilhada com a conjunção *mas*.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Com o objetivo de apresentar um mapeamento sincrônico da variação entre as formas *mas* e *só que* nas variedades de Português Brasileiro faladas nas cidades de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro, mostra-se pertinente a adoção dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística de base laboviana (LABOV, 1994, 2003). Partindo de tal perspectiva, os dados linguísticos em estudo foram levantados, com base em entrevistas orais coletadas entre 36 entrevistas sociolinguísticas, do tipo entrevistador-informante, previamente gravadas e transcritas.

Os dados linguísticos localizados em tais entrevistas foram codificados de acordo com grupos de fatores linguísticos e sociais, e, posteriormente, submetidos ao Programa estatístico de regras variáveis, denominado *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Descrição dos *corpora* selecionados e números de ocorrências

Esta pesquisa se vale de duas amostras de fala do Corpus Concordância, disponibilizadas pelo Projeto CORPORAPORT⁴. Tais amostras foram coletadas no Brasil, nas regiões de Copacabana, bairro da cidade do Rio de Janeiro; e de Nova Iguaçu, cidade da baixada fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Apresentam-se na forma de 36 entrevistas sociolinguísticas, estratificadas em função da região geográfica, da faixa etária (de 18 a 35 anos; de 36 a 55 anos; e de 56 anos em diante), do nível de escolarização (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e do gênero do informante (feminino e masculino).

Perceba-se que os dois conjuntos de amostras de fala são simétricos, os quatro grupos de fatores de acordo com os quais as amostras são estratificadas cruzam-se da seguinte maneira: por região geográfica, para cada faixa etária, há dois falantes de cada faixa de escolaridade, um de cada gênero, totalizando dezoito entrevistas no Rio de Janeiro e dezoito entrevistas em Nova Iguaçu.

4 O Projeto CORPORAPORT é a sequência do Projeto *Padrões de Concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do português*, responsável pela organização do *Corpus Concordância*, cujas subamostras de Nova Iguaçu e Copacabana são usadas na presente investigação.

Hipóteses e grupos de fatores condicionantes investigados

De acordo com Silva (2017, p. 73), a perífrase conjuncional *só que* “não parece ser estigmatizada socialmente, na medida em que é usada livremente por homens e mulheres de diversas faixas etárias”. Partindo das observações da autora, aventam-se as seguintes hipóteses:

1. É notável que a perífrase conjuncional *só que* não seja estigmatizada. Isso pode ser um indício de que fatores sociais que normalmente são avaliados como negativos (marcas associadas a falantes de baixa escolaridade, por exemplo) não atuem na alternância entre *mas* e *só que*. Portanto, aproveitando o ensejo de que os *corpora* adotados são já estratificados por escolaridade, por faixa etária, por gênero e por região geográfica, é importante verificar se cada um desses fatores é ou não relevante para o fenômeno.
2. Silva (2017), talvez pela baixa incidência de ocorrências para o fenômeno, não foi capaz de encontrar a motivação para a alternância *mas* e *só que*. Acontece, porém, que a autora não considera fatores discursivos em sua análise. Portanto, é imprescindível tentar determinar a função discursiva de cada uma das formas — será que ocorrem, livremente, nos mesmos contextos? Será, ao contrário, que estão em distribuição complementar — ocorrem nos mesmos contextos, mas dependem de motivações diferentes? —, o que servirá para esclarecer se um tratamento variacionista para esses usos é o mais adequado; no caso de ser, servirá, também, para esclarecer qual é a motivação do uso de uma e de outra forma.

Para testar essas hipóteses, foi considerado um conjunto de oito grupos de fatores, entre sociais e linguísticos, a saber: região geográfica, gênero, faixa etária, nível de escolaridade, tipo de construção sintática, transitividade verbal (HALLIDAY, 1985), sequência tipológica e negação.

Análise dos resultados

Nesta seção, são apresentados os resultados da análise quantitativa, percentuais e peso relativo, os quais são submetidos a uma interpretação qualitativa, com a finalidade de esclarecer (i) qual é o estatuto das formas variáveis nas variedades estudadas; e (ii) quais são os fatores que favorecem e que inibem o uso de cada uma das formas. Para todos os resultados, o fator de aplicação é a variante *só que*. Na designação da melhor rodada, o programa estatístico selecionou, dentre todos, os fatores *construção sintática* e *transitividade verbal* como sendo os de maior relevância. Quanto aos fatores não selecionados pelo programa, são oferecidos os resultados das rodadas individuais.

A ordem de apresentação dos fatores, a seguir, não é a ordem em que foram selecionados pelo programa; em vez disso, os fatores sociais vêm à frente dos fatores linguísticos, na intenção de fornecer, primeiramente, um panorama dos aspectos sociais do fenômeno. Em seguida, há a apresentação dos fatores linguísticos.

A faceta social do fenômeno variável: atuação apagada da região geográfica, do gênero e da escolaridade, em contraste com a aparente relevância da faixa etária

Quando se tem em vista o controle da *região geográfica*, é possível verificar que, do total de ocorrências do Rio de Janeiro, 488 ocorrências, 44 (9,0%) são de *só que* e 444 (91,0%) são de *mas*. As 488 ocorrências representam 41% do número total de ocorrências (1169). Estritamente quanto ao percentual de ocorrências das variantes, *mas* é, com grande vantagem, a mais utilizada entre as duas. No que tange ao peso relativo da variedade do Rio de Janeiro sobre a implementação do fenômeno, verifica-se que pertencer a essa comunidade de fala não é um fator que impacta na opção por uma das duas variáveis: o valor do peso relativo é .50, o índice de neutralidade.

Para Nova Iguaçu, foram registradas 681 ocorrências de *mas* e de *só que*: 58 (8,5%) ocorrências de *só que* e 623 (91,5%) ocorrências de *mas*. As 681 ocorrências representam 59% do número total de ocorrências. Como para o Rio de Janeiro, com percentuais bastante próximos, *mas* é a variante preferida pelos falantes dessa variedade. Quanto ao peso relativo, o valor associado pela análise estatística, em sua melhor rodada, à variedade de Nova Iguaçu é, também, semelhante ao atribuído à variedade do Rio de Janeiro: .49. Portanto, pertencer à comunidade de fala de Nova Iguaçu não é, do mesmo modo, um fator que impacta na opção por uma das variáveis. Na Tabela 1, são trazidas as informações contidas neste e no parágrafo anterior (número de ocorrências, percentuais e pesos relativos).

Tabela 1. A influência da origem geográfica na aplicação de “só que”

Rio de Janeiro			Nova Iguaçu		
NO	%	PR	NO	%	PR
44/488	9,0	.50	58/681	8,5	.49

Fonte: Elaboração própria

A partir da análise da influência da origem geográfica dos falantes, é possível afirmar que a circunscrição da alternância entre *mas* e *só que* não é a uma variedade específica de Português Brasileiro — pelo menos, não às variedades observadas nesta pesquisa; se for, o recorte das variedades é mais amplo e envolve grandeza como “Português falado no Estado do Rio de Janeiro” *versus* “Português Brasileiro falado no Estado da Bahia”,

por exemplo; isto é, por toda sua especificidade, uma hipótese que deverá ser verificada por pesquisas futuras, a partir de *corpora* que abarquem outras variedades de Português Brasileiro. Portanto, se a opção ou por *mas* ou por *só que* não é motivada por características sociolinguísticas exclusivas das variedades observadas (e isso é corroborado pelos pesos relativos traçados para cada uma delas, que beiram à neutralidade), isso pode estar relacionado ao fato de que a forma inovadora (*só que*) não é estigmatizada.

No que se refere ao controle do *gênero*, constam, do total de 1169 ocorrências de *mas* e de *só que*, 587 ocorrências para homens e 582 ocorrências para mulheres. Das 587 ocorrências do gênero masculino, 43 (7,3%) são de *só que* e 544 (92,7%) são de *mas*; e, das 582 ocorrências do gênero feminino, 59 (10,1%) são de *só que* e 523 (89,9%) são de *mas*. Se forem somadas, as ocorrências de *só que* de ambos os gêneros dão 102 e representam 8,7% das 1169 ocorrências, ao passo que as ocorrências de *mas* dão 1067 e representam 91,3% das 1169 ocorrências. Na aferição do peso relativo individual de ambos os gêneros para a aplicação da regra, nenhum é apontado pela análise estatística como altamente relevante: o peso relativo do gênero masculino é .45, e o do gênero feminino, .49. Confirmam essas informações, adiante, na Tabela 2.

Tabela 2. A influência do gênero na aplicação de “só que”

Masculino			Feminino		
NO	%	PR	NO	%	PR
43/587	7,3	.45	59/582	8,5	.49

Fonte: Elaboração própria

O fator nível de *escolaridade*, como se sabe, é um gatilho comum de fenômenos variáveis. Em função do fato de que indivíduos com diferentes graus de frequência aos canais de instrução formal podem vir a utilizar formas linguísticas consideradas de maior prestígio do que outras, devido à exposição maior às normas da variedade padrão de Português, formas linguísticas que são consideradas marcas dialetais ou de variedades específicas. Considerando que a alternância entre *mas* e *só que* não seja estigmatizada, isso pode ser um indício de que não seja motivada pelo fator escolaridade, de modo que falantes de diferentes níveis de acesso à instrução formal deverão ter percentuais de preferência pela aplicação da regra variável idênticos. Veja-se, a seguir, se essa expectativa foi confirmada.

A distribuição das 102 ocorrências de *só que* e das 1067 ocorrências de *mas* pelos níveis de escolaridade é a seguinte: para o nível de escolaridade 1, que engloba falantes cujos anos de frequência à instrução formal variam entre 6 e 9 (primeiro segmento do Ensino Fundamental completo; segundo segmento do Ensino Fundamental completo ou incompleto), há 41 (10,5%) ocorrências de *só que* e 348 (89,5%) ocorrências de *mas*; para o nível de escolaridade 2, que engloba falantes cujos anos de frequência à instrução formal

variam entre 10 e 12 (Ensino Médio completo ou incompleto), há 26 (7,7%) ocorrências de *só que* e 312 (92,3%) ocorrências de *mas*; e, para o nível de escolaridade 3, que engloba falantes cujos anos de frequência à instrução formal são superiores a 13 (Ensino Superior completo ou incompleto), há 35 (7,9%) ocorrências de *só que* e 407 (92,1%) ocorrências de *mas*. O peso relativo associado pela análise estatística, na rodagem individual, aos três níveis de escolaridade considerados não destaca nenhum deles como especialmente favorável à aplicação da regra variável: .55 é o peso relativo do nível de escolaridade 1, muito próximo ao patamar de neutralidade; .46 é o peso relativo do nível de escolaridade 2, também muito próximo ao patamar de neutralidade; e .47 é o peso relativo do nível de escolaridade 3, que, semelhantemente aos outros, é muito próximo ao patamar de neutralidade. Confirmam-se essas informações na Tabela 3, abaixo.

Tabela 3. A influência do nível de escolaridade na aplicação de “só que”

Escolaridade 1 (Ensino Fundamental)			Escolaridade 2 Ensino Médio			Escolaridade 3 Ensino Superior		
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR
41/389	10,5	.55	26/338	7,7	.46	35/442	7,9	.47

Fonte: Elaboração própria

Os resultados para *faixa etária*, por sua vez, indicam um total de 102 (8,7%) ocorrências para *só que* e de 1067 (91,3%) ocorrências para *mas*, distribuídas da seguinte maneira: para *só que*, há 35 (34,3%) ocorrências para faixa etária A, 47 (46,1%) ocorrências para a faixa etária B e 20 (19,6%) ocorrências para a faixa etária C; e, para *mas*, há 403 (37,8%) ocorrências para a faixa etária A, 326 (30,5%) ocorrências para a faixa etária B e 358 (31,7%) ocorrências para a faixa etária C. Os pesos relativos atribuídos pela rodagem individual às faixas etárias A, B, C são os seguintes: para a faixa etária A, .48; para a faixa etária B, .61; e, para a faixa etária C, .39.

A partir desses pesos relativos, verifica-se que pertencer à faixa etária A, a que alberga os falantes de menor idade, não é um fator que favorece a aplicação da regra variável; contudo, a comparação entre os pesos relativos associados às faixas etárias B e C demonstram que pertencer à faixa etária B, que alberga os falantes de idade intermediária, é um fator que favorece ligeiramente a aplicação de *só que*, ao passo que pertencer à faixa etária C, que alberga os falantes de maior idade, é um fator que desfavorece, também ligeiramente, a aplicação da regra variável. Tudo isso parece apontar na mesma direção para a qual a análise de Ferreira Silva (2017) sinaliza: a alternância entre *mas* e *só que* surgiu há cerca de quarenta e cinco anos, pouco antes da geração que corresponde à faixa C desta pesquisa, consolidando-se na fala da geração seguinte, que, por sua vez, tornou-se a geração B desta pesquisa. Confirmam-se essas informações na Tabela 4, que se segue.

Tabela 4: A influência da faixa etária na aplicação de “só que”

Faixa etária A (18-35)			Faixa etária B (36-55)			Faixa etária C (56-)		
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR
35/438	8,7	.48	47/373	14,4	.61	20/378	5,6	.39

Fonte: Elaboração própria

Se a alternância entre *mas* e *só que* pode ter surgido na geração que corresponde à faixa etária C desta pesquisa, o que explicaria o fato de ser justamente essa a geração que desfavorece a aplicação da regra variável? Uma explicação possível para isso é o fato de que essa alternância foi, em um primeiro momento, controlada pela geração em cuja fala surgiu; sendo assim, aventa-se que, de início, o fenômeno pode ter sido estigmatizado ou pode ter se tornado, à época, sinônimo de algum estrato da comunidade de fala, face ao que a comunidade de fala de então demonstrou uma postura conservadora. Como resultado, a atual faixa etária C exibe, inevitavelmente, as marcas linguísticas do período em que sua gramática se estabilizou, mas sua produção não favorece totalmente a aplicação da regra variável, característica que também reflete o comportamento conservador de parcela da comunidade de fala frente à variante *só que* nessa época.

Tendo em vista os resultados dos parâmetros sociais que estratificam a amostra, é possível depreender, de maneira geral, sua pouca influência em relação ao fenômeno variável, haja vista que nenhum deles tenha sido selecionado pelo Programa GoldVarb X. Todavia, há diferenças entre suas respectivas atuações: enquanto o controle da região geográfica, do gênero e da escolaridade se mostraram irrelevantes na escolha de uma ou outra forma linguística; a faixa etária parece ter alguma influência no fenômeno linguístico, em especial, o grupo etário intermediário (de 36 a 55 anos) parece impulsionar a escolha de “só que”.

Por fim, no que se refere à hipótese 1, vale destacar que a análise dos grupos de fatores sociais indica não se tratar de um processo de mudança em curso, e sim um caso de variação estável entre as formas linguísticas.

Os aspectos linguísticos do fenômeno variável: a influência determinante do tipo de construção sintática e da transitividade verbal

O *tipo de construção sintática* é o fator de maior relevância selecionado pela análise estatística (à frente de transitividade verbal). Por detrás da seleção deste grupo de fatores, há a preocupação de se definir se a alternância entre *mas* e *só que* é condicionada, parcial ou totalmente, pelo tipo de contexto sintático em que ocorrem. A seguir, exemplos de *mas* e de *só que* para cada um dos tipos de construção sintática.

Quadro 1. Exemplos de tipos de construção sintática

Tipo de construção sintática	Exemplos
conexão de sintagmas não oracionais	1. não dentro da cidade... mas nas vias (NIG-A-2-H) 2. eu continuo na mesma empresa só que em sistemas diferentes (COP-B-3-H)
conexão de sintagmas oracionais	3. eu converso com essa minha empregada... mas chega uma hora que eu também quero ficar sozinha... (COP-C-2-M) 4. não ganham nada em troca disso... só que eles brigam (COP-B-3-H)
operador discursivo	5. vieram falando que era polícia mas até que... os ladrões: ...entre aspas até foram bastante POLIDOS (NIG-C-3-M) 6. eu optei pela Estácio de Sá... que ela tinha comprado uma uma faculdade de arquitetura que iria abrir aí eu... me encaixei lá falei vou fazer administração... no decorrer do/ dos anos aí eu faço pra arquitetura... só que ela nunca abriu né... (COP-B-3-H)
marcador de turno conversacional	7. D: não mas só a gente vai ouvir a gente vai e depois pra tomar nota... ninguém vai ter acesso a isso L: mas pode ouvir não tem problema não (NIG-C-3-H) 8. D: eles vendem então né L: só que lá no lixão... (COP-C-1-H)

Fonte: Elaboração própria

A distribuição das 102 ocorrências de *só que* e das 1067 ocorrências de *mas* é a seguinte: para a função de relacionar sintagmas não oracionais, há 1 ocorrência de *só que* (4,2%) e 23 (95,8%) ocorrências de *mas*; para a função de relacionar sintagmas oracionais, há 65 (8,4%) ocorrências de *só que* e 709 (91,6%) ocorrências de *mas*; para a função de operador discursivo, definindo cadeias subtópicas no discurso, há 33 ocorrências de *só que* (9,7%) e 308 (90,3%) ocorrências de *mas*; e, para a função, de marcador de turno conversacional, há 3 (10%) ocorrências de *só que* e 27 (90%) ocorrências de *mas*. O peso relativo associado pela análise estatística, em sua melhor rodada, aos tipos de construções sintáticas nas quais *só que* e *mas* podem ocorrer selecionam dois fatores como relevantes para a aplicação da regra variável, os fatores marcador de turno (.73) e operador discursivo (.86); um fator como desfavorável à aplicação da regra, o fator relação de sintagmas não oracionais (.11); um fator como neutro à aplicação da regra, o fator sintagma oracional (.51). Confirmam-se essas informações, abaixo, na Tabela 5.

Tabela 5. A influência do tipo de construção sintática na aplicação de “só que”

Sintagmas não oracionais			Sintagmas oracionais			Operador Discursivo			Marcador de turno		
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR
1/24	4,2	.11	65/774	8,4	.51	33/442	9,7	.86	3/30	10	.73

Fonte: Elaboração própria

Com relação à hipótese 2, quais são os condicionamentos linguísticos que favorecem a aplicação de *só que*, nota-se que as funções de operador discursivo e de marcador de turno conversacional, que têm proeminência no discurso, são as que mantêm estreita relação com *só que*. Portanto, parece que se delineie um quadro em que os falantes utilizam a forma *mas* para veicular informações de pouca relevância no contexto discursivo (contextos habituais de adversidade), enquanto preferem a forma *só que* nos contextos em que a relevância da informação é maior (contextos em que há construção de cadeias subtópicas, indicando que a informação seguinte ou é nova ou é importante; contextos em que o falante toma para si o turno de fala, inserindo uma nova informação no discurso). Nesse sentido, tal resultado referenda o que trabalhos anteriores propõem em relação às especificidades semântico-pragmáticas que caracterizam a forma inovadora. Nas palavras de Longhin (2002, p. 142),

Só que funciona como um operador de foco, que acrescenta uma circunstância em geral nova, não considerada até o momento, e que apresenta esta circunstância como sendo a única que se justifica adicionar. Esse elemento novo contrasta com tudo mais no tipo de conclusão que autoriza e é suficiente para tomar inválida uma generalização previamente considerada.

Há, abaixo, três exemplos de *só que* (9-11) e três exemplos de *mas* (12-14) em que a proeminência da informação veiculada no discurso está em jogo.

9. ele falou “oh vocês vão ter um curso básico de iluminação” **só que eu já tinha feito uma iluminação...** (NIG-A-1-H)
10. L: assim matéria... gostava mais de português... e espanhol D: espanhol é legal... L: **só que eu não aprendi nada** (COP-A-1-M)
11. ela tava aparentemente bem **só que... ela bateu com a cabeça...** (COP-A-2-M)

12. eu sou uma idosa **mas eu trabalho** (COP-C-1-M)
13. o colégio era pago **mas tive tantos problemas** (NIG-B-M)
14. o Euclides da Cunha ele escreveu um livro chamado os sertões... **mas é chato para cacete...** (NIG-C-3-H)

O segundo grupo de fatores selecionado pelo programa estatístico diz respeito ao controle da *transitividade verbal*. A partir de tal variável, na acepção de Halliday (1985), controla-se se o tipo de atividade representada pelos verbos — é relevante para a alternância entre *mas* e *só que* (por exemplo, é possível verificar se o tipo X de verbo propicia o uso da forma Y).

O tratamento de Halliday (1985) para a transitividade verbal supõe que as diferentes classes semânticas nas quais se dividem os verbos funcionam como uma representação da experiência dos indivíduos; esse foi o segundo e último grupo de fatores selecionado pela análise estatística. A partir dessa perspectiva, transitividade verbal não é entendida em termos de complementação verbal, mas é vista como a materialização, por meio da semântica associada aos verbos, da experiência acumulada pelos falantes. Por esta análise, foram consideradas todas as seis categorias de transitividade verbal propostas por Halliday (processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos verbais, processos existenciais e processos comportamentais) e, além dessas, a possibilidade de que a construção sintática em que a perífrase conjuncional/conjunção ocorre não conter verbo, por não ser oracional. Abaixo, exemplos de *mas* e de *só que* em função dos diferentes tipos de transitividade verbal.

Quadro 2. Exemplos de transitividade verbal

Tipo de verbo	Característica	Exemplo
processo material	Designam ações e processos que desencadeiam mudanças externas.	15. eles botaram na teflon só que eu botei esse papel (COP-C-3-M) 16. ele: ... faz as melhorias mas também... ele retira do povo ... (NIG-A-3-H)
processo mental	Designam processos cognitivos e de percepção do mundo.	17. Posso ter meus problemas só que eu penso assim... meus problemas eu tenho que resolver dentro da minha casa (NIG-B-1-M) 18. é uma equipe que anda fazendo isso mas eu não sabia... (COP-C-1-M)

processo relacional	Designam relações entre entidades.	19. ganhamos outras causas só que a essa altura do campeonato eu <u>era</u> muito amiga de um dos engenheiros do Banco do Brasil... (COP-C-3-M) 20. eu nem conheço esse hospital mas a cirurgia dele é muito boa (NIG-B-1-M)
processo verbal	Designam atividades do comunicar.	21. existe uma forma certa de falar... mas geralmente você nunca vai <u>falar</u> exatamente o que você escreve... (COP-A-2-M) 22. as pessoas me procuram pra mim escrever alguma coisa... só que eu <u>falo</u> pra eles “oh...eu vou escrever e vou passar pelo professor de português... senão já era”... (NIG-B-1-H)
processos existenciais	Designam a existência ou o acontecimento de algo; contam com um único participante.	23. não tenho nada para falar do ensino público adoro... só que à noite <u>tem</u> muita gente que vai para brincar... (NIG-A-2-M) 24. houve isso mas no meu ano graças a Deus não <u>houve</u> incidentes maiores... (COP-C-3-H)
processos comportamentais	Designam comportamentos e atividades fisiológicas e psicológicas.	25. a menina que tava na minha frente ela tá com (os) mesmo(s) sintomas que eu tou... só que ela também/ ela começou a <u>evacuar</u> sangue (NIG-A-2-M) 26. dependendo da forma que você... tirar raio-x na pessoa você pega um câncer mas eu nunca <u>ouvi</u> falar nisso na minha vida né... (NIG-A-2-M)
sem verbo		27. uma repulsa não pelos indivíduos mas pela condição (COP-A-2-H) 28. eu continuo na mesma empresa só que em sistemas diferentes (COP-B-3-H)

Fonte: Elaboração própria

A distribuição das 102 ocorrências de *só que* e das 1067 ocorrências de *mas* é a seguinte: para verbos que denotam processos materiais, há 29 (9,3%) ocorrências de *só que* e 284 (90,7%) ocorrências de *mas*; para verbos que denotam processos mentais, há 15 (10,9%) ocorrências de *só que* e 122 (89,1%) ocorrências de *mas*; para verbos que denotam processos relacionais, há 26 (6,6%) ocorrências de *só que* e 366 (93,4%) ocorrências de *mas*; para processos verbais, há 8 (18,2%) ocorrências de *só que* e 36 (81,8%) ocorrências de *mas*; para processos existenciais, há 9 (8,3%) ocorrências de *só que* e 99 (91,7%) ocorrências de *mas*; para processos comportamentais, há 12 (9%) ocorrências de *só que* e 122 (91%) ocorrências de *mas*; e, para construções sintáticas não oracionais, em que não há verbo, há 3 (7,3%) ocorrências de *só que* e 38 (92,7%) de ocorrências de *mas*.

O peso relativo associado pela análise estatística, em sua melhor rodada, aos tipos de transitividade verbal selecionam três fatores como relevantes para a aplicação da regra

variável, verbos que denotam processos mentais (.71), verbos que denotam processos materiais (.74) e verbos que denotam processos verbais (.88); um fator como desfavorável à aplicação da regra, construções sintáticas não oracionais (.22); e três fatores neutros à aplicação da regra, verbos que denotam processos relacionais (.43), verbos que denotam processos existenciais (.49) e verbos que denotam processos comportamentais (.51) Confirmam-se essas informações, abaixo, na Tabela 6.

Tabela 6. A influência da transitividade verbal na aplicação de “só que”

Processos verbais			Processos materiais			Processos mentais			Processos comportamentais		
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR
8/30	18,2	.88	29/333	9,3	.74	15/137	10,9	.71	12/134	9	.51
Processos existenciais			Processos relacionais			sem verbo					
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR			
9/108	8,3	.49	26/392	6,6	.43	3/41	7,3	.22			

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à hipótese 2 (Quais são os condicionamentos linguísticos que favorecem a aplicação de *só que?*), o que parece haver em comum entre os tipos de transitividade verbal selecionados como favoráveis à aplicação de *só que* é o fato de que, nos processos denotados por ele, é comum haver mais de uma entidade envolvida, ao contrário dos demais tipos de transitividade verbal. Veja-se, nos exemplos acima, que verbos de processos verbais envolvem uma entidade que produz algum tipo de discurso e um discurso que é produzido; que verbos de processos materiais ensejam tanto uma entidade que é agente quanto uma entidade sobre a qual recai uma ação; e que verbos de processos mentais ensejam tanto uma entidade que processa uma informação quanto uma entidade que é processada. Portanto, a conclusão que parece emergir disso é que esses tipos de transitividade verbal permitem o encaixamento de entidades (isto é, de novas informações) na estrutura sintática de um determinado tipo verbal, e é em direção à especificação de *só que* por esse tipo de contexto que esta análise segue, também, quanto a outros fatores.

Outros grupos de fatores linguísticos controlados: sequência tipológica e contexto de negação.

Cada instância de uso das línguas humana está atrelada a (i) um gênero discursivo e a (ii) uma tipologia textual. O gênero discursivo que é tomado por esta pesquisa para ser investigado decorre dos *corpora* selecionados; contudo, as *sequências tipológicas* dos enunciados dependem, exclusivamente, da decisão dos falantes. Desse modo, as sequências tipológicas indicam tendências a respeito do comportamento dos falantes e se tornam um fator relevante de análise. A partir dessa variável, controla-se se a

sequência tipológica condiciona o uso de algumas das formas alternantes. As sequências tipológicas estão dispostas, com exemplos, no Quadro 3, adiante.

Quadro 3. Exemplos de sequências tipológicas

Sequência tipológica	Exemplos
narração	29. até aquele momento eu não tinha visto nada que fosse suspeito mas tinha um cara do meu lado ele disse que seríamos assaltados (COP-A-2-M) 30. aí minha mãe não pôde ir comigo que ela tava na fisioterapia foi a minha tia... só que eu tava passando muito mal (NIG-A-2-M)
descrição	31. minha filha entra chorando mas elas brinca bate palma canta musiquinha bota música dança faz eles pular (COP-A-1-M) 32. um jantar com as mulheres (do meu pai) só que as mulheres (do meu pai) ficavam na ponta da mesa e eu (na outra ponta) (COP-C-3-H)
exposição	33. meu marido não ganha muito tá só que eu trabalho para poder ajudar (NIG-B-1-M) 34. eu adoro um cinema... adoro um teatro... mas ele não gosta (COP-C-2-M)
argumentação	35. a cirurgia dele era muito boa só que: de lá para cá caiu muito (NIG-B-1-M) 36. Lula: é é uma pessoa muito emblemática ele tem um aspecto camaleão que a gente tem que reconhecer mas o Hitler também tinha... tá? (COP-B-3-M)
injunção	37. Ele disse assim “envia amor”... eu disse “envia amor? o quê que é isso?”... fui pra casa sentei comecei a escrever... o quê que eu escrevia?... era o Espírito Santo escrevendo por mim né... o quê que eu escrevia? Ele dizia assim... “fulano... você é perfeito porque Jesus/ Deus fez você à semelhança dele... você é bom honrado direito... você é fantástico você é precioso pra Deus”... então eu só mandei coisas bonitas pra ele... nunca mais eu disse... “você bebe você não sei o que” não não não não não não... só “você é a semelhança de Deus foi assim que Deus fez você... você é a semelhança de Deus você tem todos/ tudo que Deus tem honrado de tudo você é... você que não sabe então você age mal”... então... só que você não manda a carta... eu peço ao Espírito Santo... que leve aquilo e coloque no coração da pessoa... (COP-C-1-M) 38. ganhe pouco... mas faça o que você gosta... (COP-C-1-M)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados para sequência apresentam a seguinte distribuição: para sequência tipológica descritiva, há 8 (11,8%) ocorrências de *só que* e 60 (88,2%) ocorrências de *mas*; para sequência tipológica argumentativa, há 51 (7,4%) ocorrências de *só que* e 636 (92,6%) ocorrências de *mas*; para sequência tipológica expositiva, há 21 (7,2%) ocorrências de *só que* e 272 (92,8) ocorrências de *mas*; para sequência tipológica narrativa, há 21 (17,8%)

ocorrências de *só que* e 97 (82,2%) ocorrências de *mas*; e, para sequência tipológica injuntiva, há 1 ocorrência de *só que* e 2 ocorrências de *mas*. Os pesos relativos atribuídos pela análise estatística, na rodada individual, às cinco sequências tipológicas são os seguintes: favorecendo a aplicação da regra variável, há descrição, com .91 e injunção, com .94 e, neutras à aplicação da regra variável, há descrição, com .59, argumentação, com .46, e exposição, com .45. Faz-se, aqui, uma ressalva ao alto peso relativo associado à sequência tipológica injuntiva, visto que sua frequência nos *corpora*, dentre as 1169 ocorrências analisadas, resume-se a três dados. Confirmam-se essas informações na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7. A influência da sequência tipológica na aplicação de “só que”

injunção			narração			descrição		
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR
1/3	33,3	.94	21/118	17,8	.88	8/68	11,8	.59
argumentação			exposição					
NO	%	PR	NO	%	PR			
51/687	7,4	.46	21/293	7,2	.45			

Fonte: Elaboração própria

Por fim, o último grupo de fatores controlado na amostra refere-se aos *contextos de negação*. Antes de prosseguir aos resultados, relembrem-se os exemplos de *mas* e de *só que* em função dos contextos de negação.

Quadro 4. Exemplos de negação

Contexto negativo	Exemplos
partícula de negação no segmento anterior à conjunção/perífrase conjuncional	39. eu não gosto de beber... às vezes eu vou mas ele gosta (COP-C-2-M) 40. não ganham nada em troca disso... só que eles brigam (COP-B-3-H)
partícula de negação no segmento introduzido pela conjunção/perífrase conjuncional	41. eu sou mais velha que vocês mas eu não sou tão velha (NIG-B-1-M) 42. esquece que a criança tem que comprar livro e vai botando só que aí não tem condições (COP-C-1-H)

partícula de negação tanto no segmento anterior à conjunção/perífrase conjuncional quanto no segmento introduzido pela conjunção/perífrase conjuncional	43. não sei o que que foi... mas eu nunca consegui seguir muitas regras não (NIG-A-2-H) 44. no caso uma parte vai e a outra não só que normalmente também não tem restrições (COP-B-3-H)
ausência de negação	45. Nova Iguaçu é uma cidade... como qualquer uma outra do Rio de Janeiro... só que: tem seus pontos positivos e seus pontos negativos... (NIG-A-2-H) 46. eu gosto mas sacaneio eles o dia todo... (COP-C-2-H)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados para o contexto de negação têm a distribuição seguinte: para construções em que não há negação, há 72 (10,6%) ocorrências de *só que* e 607 (89,4%) ocorrências de *mas*; para construções em que há negação no segmento anterior à conjunção/perífrase conjuncional, há 7 (3,5%) ocorrências de *só que* e 193 (96,5%) ocorrências de *mas*; para construções em que há negação no segmento introduzido pela conjunção/perífrase conjuncional, há 22 (8,3%) ocorrências de *só que* e 244 (91,7%) ocorrências de *mas*; e, para construções em que há negação tanto no segmento anterior quanto no segmento introduzido pela conjunção/perífrase conjuncional, há 1 (4,2%) ocorrência de *só que* e 23 (95,8%) ocorrências de *mas*. A análise estatística não selecionou nenhum fator desse grupo como relevante à aplicação da regra variável; dois fatores, negação em segmento anterior e negação nos segmentos anterior e posterior, foram apontados como desfavoráveis à aplicação da regra variável. Os valores obtidos para peso relativo, na rodada individual, são os seguintes: ausência de negação, .57; negação no segmento anterior à conjunção/perífrase conjuncional, .28; negação no segmento introduzido pela conjunção/perífrase conjuncional, .50; negação nos segmentos anterior e posterior conjunção/perífrase conjuncional, .32. Confirmam-se essas informações na Tabela 8.

Tabela 8. A influência do contexto de negação na aplicação de “só que”

ausente			segmento anterior			segmento posterior			ambos os segmentos		
NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR	NO	%	PR
72/679	10,6	.57	7/200	3,5	.28	22/266	8,3	.50	1/224	4,2	.32

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Dos oito grupos de fatores linguísticos considerados — origem geográfica, gênero, nível de escolaridade, faixa etária, tipo de construção sintática, transitividade verbal,

sequência tipológica e negação —, é importante destacar, de início, que apenas dois (tipo de construção sintática e transitividade verbal) foram, de fato, selecionados como relevantes pelo programa estatístico de regras variáveis, o *Goldvarb X*.

Em relação aos contextos linguísticos e discursivos que favorecem a ocorrência de *só que*, esses são: construções sintáticas em que *só que* funciona ou como operador discursivo ou como marcador de turno conversacional; coadunado com verbos que denotam processos materiais, processos verbais e processos mentais; e em sequências tipológicas narrativas (e injuntivas). Sendo assim, satisfazendo a hipótese 2, conclui-se, a partir disso, que *só que* parece ser especializado em veicular informações que os falantes desejam destacar de alguma maneira ou informações que ainda não tenham sido introduzidas no discurso, enquanto *mas* é empregado nos demais contextos. Tal resultado referenda a análise de Longhin-Thomazi (2004, p. 237) no que se refere à construção inovadora: “*só que* se comporta como um legítimo marcador de foco, entendendo-se por ‘foco’, nos critérios da Gramática Funcional, a função pragmática que quando indicada a um constituinte confere a ele o estatuto de informação mais importante”.

REFERÊNCIAS

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

LABOV, W. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (ed.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Massachusetts: Blackwell, 2003.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LONGHIN, S. R. *A gramaticalização da perífrase conjuncional ‘só que’*. 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. A gramaticalização da perífrase conjuncional “só que”. *Estudos Linguísticos*, v. 33, p. 232-237, 2004.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. A perífrase conjuncional “só que”: invariância e variantes. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 47, n. 2, p. 139-152, 2003.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SILVA, P. H.; SILVA, L. A. *Funcionalidade e gramaticalização da construção “só que” na fala goiana*. Relatório final do Programa Instituição Voluntário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, L. F. F. *A perífrase conjuncional “só que”*: gramaticalização e variação linguística. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística teórica e descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

VIEIRA, S. R.; MOTA, M. A. C. (org.). *Corpus Concordância*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO; S. F. *CORPORAPORT: Variedades do Português em análise*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras-UFRJ. Disponível em: www.corporaport.letas.ufrj.br. Acesso em: 18 abr. 2017.

Livros, cadernos e papéis avulsos: estudo filológico de um inventário do cartório e do arquivo da Câmara de Santana de Parnaíba (1764)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.2895>

Ivan Douglas de Souza¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o estudo filológico de um termo registrado no “Livro de Actas 1757 a 1764” da Vila de Santana de Parnaíba, intitulado “Termo de entrega do Cartorio desta villa [...]”. De fato, tal documento, escrito em 12 de janeiro de 1764, funciona como um inventário, pois contém listas de maços de papéis avulsos e de livros produzidos e/ou guardados no cartório e no arquivo da Câmara da referida vila até aquela data. Resultam dessa investigação multidisciplinar as descrições de aspectos codicológicos e paleográficos do livro, assim como uma análise diplomática do documento. Do ponto de vista histórico, o conteúdo do texto dá uma amostra da produção documental e do arquivamento desses papéis na dita vila. O manuscrito, portanto, é um testemunho significativo para a história da escrita e da custódia de documentos em instituições como uma Câmara municipal e um cartório no Brasil do século XVIII.

Palavras-chave: Filologia; Codicologia; Paleografia; Diplomática; século XVIII.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
ivan.uhf@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5730-4329>

Book, quires, and single sheets: a philological study of registry and City Council archive inventory in Santana de Parnaíba (1764)

Abstract

This paper aims at presenting the philological study of a document registered onto the “Livro de Actas 1757 a 1764” written in Santana de Parnaíba, Brazil, entitled “Termo de entrega do Cartorio desta villa [...]”. In fact, the document, written on January 12, 1764, functions as an inventory because it lists books and single sheets produced and/or kept by the city’s registry and the City Council archive of the referred town until that time. As results of this multidisciplinary investigation, we present the codicological and paleographical descriptions of the book, as well as a diplomatic analysis of the document. From a historical point of view, the document’s content provides a picture of the documental production and archiving in that town. So, the manuscript is a significant testimony to the history of writing and document custody in institutions as a City Council and a registry in Eighteenth Century Brazil.

Keywords: Philology; Codicology, Paleography; Diplomatics; 18th century.

Considerações iniciais

Este artigo se insere no âmbito dos estudos filológicos que tomam essa ciência como “uma configuração de habilidades acadêmicas voltadas à curadoria do texto histórico” (GUMBRECHT, 2003, p. 2, tradução nossa²). Nessa perspectiva, aplicamos o aparato teórico-metodológico de três ciências afins à Filologia, a saber, a Codicologia, a Paleografia e a Diplomática, ao estudo do documento “Termo de entrega do Cartorio desta villa que faz o Ajudante João da Costa Sylva a Jozé Francysco Payva como nelle Se declara”³, lavrado a 12 de janeiro de 1764 pela Câmara de Santana de Parnaíba.

O trabalho objetiva apresentar o estudo filológico do referido “Termo de entrega do Cartorio [...]”, o qual se encontra lavrado no “Livro de Actas 1757 a 1764” de Santana de Parnaíba, Brasil. O documento, de fato, funciona como um inventário, pois contém listas de maços de papéis avulsos e de livros produzidos e/ou guardados no cartório e no arquivo da Câmara da vila até aquela data. Apresentamos, assim, por meio de uma investigação multidisciplinar, a descrição dos elementos que configuram o suporte material do texto, além de uma análise da estrutura diplomática do documento, análise esta que se configura como nosso objetivo específico. Do ponto de vista histórico, o conteúdo do texto dá uma amostra da produção documental e do arquivamento desses papéis na referida vila. O manuscrito, portanto, é um testemunho significativo para a

2 No original: “a configuration of scholarly skills geared toward historical text curatorship.”.

3 A transcrição de trechos do documento será conservadora no que se refere à grafia.

história da escrita e da custódia de documentos em instituições como uma Câmara municipal e um cartório no Brasil do século XVIII.

Tal proposta justifica-se, em primeiro lugar, pela relevância, do ponto de vista filológico, de códices que servem de suporte para documentos da administração de vilas coloniais brasileiras. Exemplificando essa relevância, trabalhos como os de Ferreira (2008), Souza (2011) e Morais (2018) apresentam estudos sobre livros das Câmaras de Mogi das Cruzes-SP, Botucatu-SP e Jundiá-SP, respectivamente. Em segundo lugar, o estudo filológico de um texto cujo teor é, especificamente, a guarda de livros e documentos avulsos em arquivos também se mostra pertinente. A análise de seus componentes materiais e de sua estruturação enquanto documento diplomático são de interesse não só para a Filologia, mas também para a História.

Materiais e métodos: o “Livro de Actas” e como o abordamos pela Filologia

Cumpre, agora, direcionarmos algumas palavras acerca do códice no qual o texto estudado foi lavrado. Antes, porém, discorreremos sobre a abordagem teórico-metodológica escolhida. Para tanto, retomamos a definição de Filologia apresentada anteriormente. Ela traz em si algumas questões passíveis de maior esclarecimento.

Como apontado anteriormente, Gumbrecht (2003) afirma que a Filologia tem como objetivo a curadoria de textos históricos por meio de habilidades acadêmicas. A primeira questão que se coloca é a definição de curadoria. Ferreira (2016, p. 234-235) ilustra a aplicação do conceito de curadoria ao trabalho filológico. O autor associa a palavra latina *curare* ao significado de “tomar conta de” ou “administrar” e enumera usos comuns de “curadoria”, citando sua utilização para se tratar dos cuidados com obras de arte e sua exibição, da administração de museus, da conservação e restauração de objetos e, já no campo do Direito, da administração dos interesses patrimoniais de inabilitado. Ao justapor os conceitos de curador e de filólogo, o autor conclui que:

Pese embora o fato de estas atividades serem substancialmente diferentes tanto entre si como em relação à filologia, é nossa contenção que, tal como em todas as atividades acima mencionadas a título de exemplo, também a filologia é uma atividade nos termos da qual o filólogo tem a seu cargo a tarefa de cuidar de algo, isto é, de uma parte, ou da totalidade, de patrimônio alheio, que, neste caso, é o texto criado por um determinado autor. (FERREIRA, 2016, p. 235).

Isso posto, notamos que o autor fecha o raciocínio no qual atribui à atividade filológica a função de curadoria ao afirmar que “na medida em que textos também podem ser obras de arte, e em que a função do filólogo é a de administrar textos, o filólogo é um curador textual” (FERREIRA, 2016, p. 237).

O segundo ponto que nos parece importante é a própria definição de *texto*. Do ponto de vista da Filologia, o texto é formado por 3 níveis:

Em uma perspectiva filológica, o texto pode ser dividido em três diferentes níveis de exame: o nível material, o nível formal e o nível substancial. A *matéria* de um testemunho compõe-se de suas características físicas, tais como, o suporte material e as tintas. A *forma* abrange a roupagem paleográfica (forma e realização das letras, diacríticos, pontuação etc.) e gráfica (grafos, alógrafos, diacríticos, pontuação etc.) de um testemunho, assim como as repercussões do nível gráfico na representação fonética e morfológica de variantes históricas e dialetais das palavras. A *substância* reúne os níveis morfossintático, lexical e semântico de um testemunho. O estudo do texto a partir dessa tríplice divisão deve ser feito sempre a partir do pressuposto de que o texto (assim como seus testemunhos) é produto de um ambiente sócio-histórico e cultural determinado. (TOLEDO NETO, 2020, p. 192, nota 3).

Logo, quando efetuamos estudos filológicos, estamos, na verdade, manuseando um objeto tridimensional. Suas dimensões, mesmo que complementares e de limites bastante sutis, podem ser analisadas em separado de acordo com as especificações de cada pesquisa. O fato é que, no trabalho com textos escritos, seja de cunho filológico ou histórico, os três níveis devem ser compreendidos como partes fundamentais do objeto que se pretende estudar e, no caso específico do filólogo, editar.

Passamos, agora, às habilidades acadêmicas aplicadas nesta pesquisa e como elas atuam sobre os diferentes níveis do texto. Castro (1997, p. 605-606) lista, entre as principais disciplinas filológicas, a Paleografia e a Codicologia. Aqui, também utilizamos a Diplomática, pois ela, como as demais, encontra no texto escrito seu objeto de estudo.

As características codicológicas do livro que abriga o texto sob análise são exploradas por meio da adaptação de um roteiro de descrição elaborado por Cambraia (2005). Assim, aspectos referentes à trajetória do códice (confecção primitiva, local de utilização e custódias), sua composição intrínseca (características do suporte e organização dos cadernos) e suas características extrínsecas (tintas e instrumentos de escrita, organização da página e conteúdo) são apresentados de forma sucinta. Além disso, algumas características específicas do termo que analisamos aqui são apresentadas.

Itens relacionados ao nível formal do códice são abordados a partir de um estudo paleográfico. Logo, trazemos uma breve descrição da escrita que se materializa no “Livro de Actas 1757 a 1764”. Como lidamos aqui com um livro escrito por diversos escrivães, damos especial atenção ao responsável pelo documento deste trabalho.

Por fim, lançamos mão do aparato teórico-metodológico da Diplomática para o estudo da composição do texto que examinamos nesta pesquisa, uma vez que seu objeto de análise é a estrutura formal dos documentos enquanto registros de atos administrativos (BELLOTTO, 2002). É a partir da análise diplomática que afirmamos que o “Termo de entrega do Cartorio” tem, de fato, a função de inventário dos livros e papéis custodiados por instituições da vila de Santana de Parnaíba em janeiro de 1764.

Aspectos codicológicos

Como referimos anteriormente, o texto escrito é, do ponto de vista da Filologia, um objeto tridimensional. Assim, o estudo do nível material de um testemunho de determinado texto configura-se como importante etapa do trabalho filológico.

Livros como o que analisamos aqui têm sua materialidade concretizada em quatro etapas. A primeira diz respeito à sua confecção primitiva, que engloba a formação dos cadernos, sua junção por cosedura e encadernação⁴. A segunda etapa de sua configuração material concentra-se na foliação e na rubrica dos fólios, seguidas da redação dos termos de abertura e encerramento, muito comuns em livros utilizados em instituições jurídico-administrativas como uma Câmara municipal do Brasil Colônia. Sua terceira fase da constituição é a sua utilização propriamente dita. Nela, escrevem-se os textos para os quais o livro fora destinado pela instituição ou por seu detentor particular. Por fim, vemos uma quarta fase de configuração de sua materialidade, a qual se refere às evidências de restauro, encontradas seja na encadernação seja em fólios isolados.

A análise dos componentes materiais⁵ que possibilitam a existência física do texto, assim como outros aspectos de sua produção material, tem ficado a cargo da Codicologia. García (2002, p. 19, tradução nossa⁶) aponta que a Codicologia é tema sobre o qual os especialistas não chegam a um acordo, nem sobre seu próprio nome, tampouco sobre seu conteúdo específico⁷. Sem nos alongarmos nessa questão, trazemos aqui uma descrição

4 Essa operação é precedida pela fabricação e trajetória do próprio papel, seu elemento constitutivo básico.

5 Spina (1977) fala em: a) matéria subjetiva, que é o suporte do texto; b) matéria aparente, no caso, as tintas usadas na produção do manuscrito; 3) matéria instrumental, que se refere ao instrumento que toca o suporte.

6 No original: “tema candente sobre el cual no se ponen de acuerdo los especialistas, ni en lo que atañe al nombre, ni en lo referente a su contenido específico”.

7 A autora (GARCÍA, 2002) elenca diferentes vertentes de trabalho da Codicologia. São elas a Codicologia descritiva (ou Codicografia), a Codicologia quantitativa e a Codicologia comparada. Além delas, são brevemente debatidas tanto uma tendência de pesquisas codicológicas cujos objetivos maiores são a cultura escrita, quanto uma corrente que se inspira na Semiótica em torno dos múltiplos significados dos componentes materiais dos manuscritos.

sucinta dos principais elementos materiais do “Livro de Actas 1757 a 1764”. Além disso, focamos em alguns pontos específicos do termo que estudamos mais detalhadamente.

O roteiro de descrição codicológica que utilizamos remonta a Cambraia (2005, p. 28). Seu excelente nível de aprofundamento abarca os mais diversos elementos materiais dos manuscritos. Complementarmente, propomos, em publicação recente, uma adaptação desse guia (SOUZA, 2020) a fim de estabelecermos uma análise codicológica mais bem direcionada ao tipo específico de livro manuscrito com o qual trabalhamos, a saber, o *livro originalmente em branco, utilizado para registros manuscritos diversos*.

Quadro 1. Descrição codicológica do livro⁸

Trajectoria	Aspectos intrínsecos	Aspectos extrínsecos	Evidências de restauro
Papel italiano ⁹ . Numerado e rubricado em São Paulo ¹⁰ .	Encadernação do tipo contínua, de couro marrom.	Tinta ferrogálica, de tonalidade marrom-avermelhada.	Não há evidências de restauro. O códice se encontra em bom estado de conservação, exceto pela encadernação, pois a capa, cujo papel que lhe serve de preenchimento foi cosido junto aos nervos, não está fixada ao corpo do livro.
Usado em Santana de Parnaíba, Brasil, entre 30 de janeiro de 1757 e 28 de abril de 1764.	Suporte: papel bege. Medidas: 292mm x 200mm.	Texto organizado em uma coluna, sem pautação. Mancha de 285 mm x 150 mm, em média, com 32 linhas por página, em média.	
Encontra-se custodiado pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, sob o número de ordem C06050.	242 fólhos: 12 cadernos de 10 bifólios (exceto os cadernos 3 e 12, de 16 e 5 bifólios, respectivamente).	Conteúdo: 244 documentos da Câmara de Parnaíba, além de 6 textos de autoridades externas.	

Fonte: Elaboração própria

As quatro colunas do Quadro 1 acima sintetizam a descrição codicológica do “Livro de Actas 1757 a 1764”. Na coluna Trajetória, apresentamos a origem do códice, além

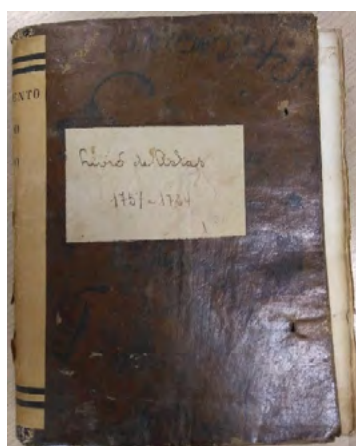
8 A terminologia codicológica foi consultada em Briquet (1907), Faria e Pericão (2008), García (2002), Ostos, Pardo e Rodríguez (1997), assim como em <https://vocabulary.irht.cnrs.fr/vocab.htm>.

9 Chegamos a essas informações pelo exame da marca d’água.

10 Os termos de abertura e de encerramento foram escritos em 27 de janeiro de 1757.

de indicarmos os locais de sua preparação e de utilização, finalizando com a sua atual localização¹¹. Na coluna Aspectos intrínsecos, vemos as características do suporte e a composição do livro. Em seguida, na coluna Aspectos extrínsecos, temos a descrição básica da tinta e a configuração das páginas. Por fim, na coluna Evidências de restauro, apontamos para o seu estado de conservação. Seguem-se duas imagens do códice.

Figura 1. A capa do códice



Fonte: Acervo próprio

Figura 2. Encadernação do códice



Fonte: Acervo próprio

Aspectos paleográficos

A Paleografia, ciência desenvolvida junto à Diplomática e que hoje goza de plena autonomia, auxilia tanto a Filologia quanto outras áreas do conhecimento, sobretudo a História. Dias e Bivar (2005, p. 12) apresentam propostas de conceituação de Paleografia que “gravitam em torno da ideia de leitura e transcrição de documentos manuscritos”. Entre elas, se destaca a de Acioli (1994, p. 6), que afirma ser a Paleografia

[...] a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e lugar em que foi redigido o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento.

Berwanger e Leal (2008, p. 15), por sua vez, listam conceitos de Paleografia. Afirmam que “em resumo, a Paleografia abrange a história da escrita, a evolução das letras, bem como

11 De acordo com Rodrigues (1961, p. 379), o livro que constitui o *corpus* deste trabalho está “na secção histórica do Departamento do Arquivo do Estado de São Paulo. Trata-se de documentação provavelmente inédita, recolhida àquela secção especializada em 8 de outubro de 1940”.

os instrumentos para escrever. Pode ser considerada arte ou ciência. É ciência na parte teórica. E arte na aplicação prática. Porém, acima de tudo, é uma técnica”.

A abordagem paleográfica do livro aqui estudado baseia-se em Petrucci (2002). O autor, na esteira de Mallon (1952), afirma que a Paleografia deve ser a disciplina que se configura como uma verdadeira e própria História da cultura escrita e que, portanto, se ocupa da história, da produção, das características formais e dos usos sociais da escrita e dos testemunhos escritos de uma determinada sociedade, independentemente das técnicas e dos materiais adotados (PETRUCCI, 2002, s/p., tradução nossa¹²).

Para que se possa realizar a tarefa de uma Paleografia como a História da cultura escrita, o mesmo Petrucci indica os seguintes domínios da disciplina, ou melhor, as perguntas que devem ser feitas pelo pesquisador ao se deparar com o seu objeto de análise: 1) O quê?; 2) Quando?; 3) Onde?; 4) Como?; 5) Quem escreveu? e 6) Por que aquilo foi escrito? (PETRUCCI, 2002, s/p., tradução nossa¹³).

A primeira delas, *o quê?*, refere-se ao texto em si, no sentido de compreendê-lo como o objeto de uma prática consciente. A segunda questão, *quando?*, dirige-se à época em que o testemunho foi escrito. *Onde?* implica averiguar o local em que texto foi produzido. Responder à pergunta *como?* demanda a observação das técnicas e materiais utilizados naquele testemunho. *Quem escreveu?* é interrogação que vai além de nomear o escriba responsável por determinado texto, pois é necessário identificar o ambiente sociocultural ao qual ele pertencia e indagar qual a difusão social da escrita no seu tempo. Finalmente, a última pergunta, *por quê?*, busca não apenas a finalidade específica daquele texto, como também a finalidade ideológica e social de se escrever.

Desse modo, a análise paleográfica que realizamos neste trabalho permite extrair, da dimensão formal de uma amostragem dos documentos contidos no códice, elementos que possam reconstituir a história da cultura escrita na Câmara de Santana de Parnaíba. Na prática, a Paleografia nos possibilita responder: 1) O que está contido no códice? Ou como ele se caracteriza?; 2) Quando ou em que fase da escrita brasileira os textos foram produzidos?; 3) Onde foram escritos? Ou, mais precisamente, qual era a relação da Câmara com a escrita de modo geral?; 4) Como os textos foram escritos? Ou como eles se configuram nas páginas?; 5) Quem escreveu os textos? Ou, de fato, o que significava ser “escrivão da Câmara” no Brasil colonial? e; 6) Por que os textos foram produzidos? Ou, especificamente, para que serve o livro aqui analisado?

12 No original: “una disciplina che si configuri come una vera e propria storia della cultura scritta e che perciò si occupi della storia, della produzione, della caratteristiche formali e degli usi sociali della scrittura e delle testimonianze scritte di una determinata società, indipendentemente della tecniche e da imateriali di volta in volta adoperati.”.

13 No original: “che cosa?; quando? dove?; come?; chi lo ha eseguito? perché quel testo è stato scritto?”.

Quadro 2. Descrição paleográfica

Questão	Respostas
O que o livro contém?	No geral, termos de vereança ¹⁴ dos oficiais da Câmara vila de Santana de Parnaíba.
Quando foi escrito?	Entre 30 de janeiro de 1757 e 28 de abril, ou seja, sua escrita situa-se no período de surgimento das escritas nacionais. Tem influência dos modelos italiano e inglês ¹⁵ .
Onde foi escrito?	Segundo os documentos que abriga, o livro foi escrito na “casa da Câmara e conselho dela”. As vilas representavam a municipalidade, o poder local no Brasil Colônia ¹⁶ . Suas Câmaras tinham atuação administrativa, política e judiciária ¹⁷ . Eram, assim, grandes produtoras de documentos avulsos e livros de documentos ¹⁸ .
Como os textos se apresentam?	Como já referido, os textos organizam-se em uma coluna, sem pautação. A mancha mede 285 mm x 150 mm, em média, com 32 linhas por página, em média.

14 A análise diplomática que se seguirá contém o detalhamento dos documentos contidos no livro.

15 Quanto à classificação da escrita contida no livro, seguimos Toledo Neto (2018, p. 303). O autor propõe a seguinte nomenclatura para as escritas que vigoraram em Portugal e no Brasil desde o Descobrimento: escrita gótica (subdividida em cortesã, processual e processual encadeada) e escrita humanística e seus subtipos (direita ou librária, cursiva, canceleresca, bastarda e bastardilha, esta também conhecida como escrita nacional). Afirma, ainda, existirem tipos híbridos de escrita, que se caracterizam pela presença de traços distintivos de mais de um padrão. No caso do livro em apreço, a modalidade de escrita que observamos é a humanística inclinada, surgida no séc. XVI. Complementarmente, podemos afirmar que o livro apresenta duas variedades desse subtipo. Vemos traços tanto da inclinada italiana quanto da inclinada inglesa, ambas desenvolvidas a partir da segunda metade do séc. XVIII.

16 Zenha (1948) debate os pormenores do surgimento dos municípios brasileiros.

17 Sobre o papel das primeiras Câmaras municipais brasileiras, cf. Cortines Laxe (1885).

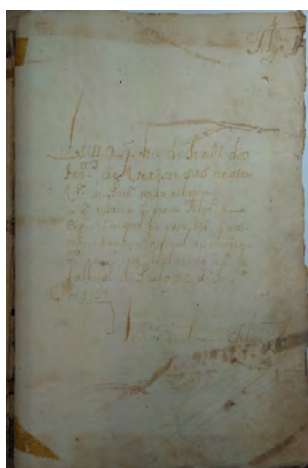
18 Segundo Chartier (2014, p. 28-29): “[...] o recurso à escrita desempenhou um papel essencial em diversas evoluções principais dentro das sociedades ocidentais. A primeira delas foi a construção de um estado baseado em justiça e finanças, que supõe a criação de burocracias, a constituição de arquivos e o desenvolvimento de comunicação administrativa e diplomática.”.

Quem os escreveu?	Os documentos foram escritos por 4 escrivães, os quais, além de servirem à Câmara, também podiam exercer seu ofício em outras frentes ¹⁹ . Não eram considerados oficiais, mas sim funcionários da Câmara ²⁰ .
Para que serve o Livro de Actas?	Os livros das Câmara serviam como testemunhos e provas dos atos dos seus oficiais. Eram guardados em arcas e, quando necessário, consultados e trasladados.

Fonte: Elaboração própria

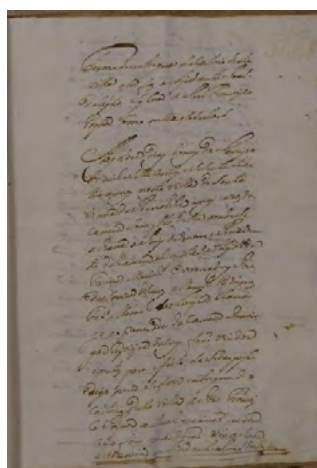
Como apreendemos do Quadro 2 acima, um breve estudo paleográfico do “Livro de Actas 1757 a 1764” revela algumas questões relacionadas à sua história, o que inclui seu conteúdo sumário e sua apresentação formal. Incide, também, sobre pontos de sua função enquanto repositório de escrita oficial e relativamente pública da localidade onde foi utilizado. Seguem duas imagens que ilustram a sua descrição paleográfica.

Figura 3. Termo de abertura do livro



Fonte: Acervo próprio

Figura 4. Fólio 215r.



Fonte: Acervo próprio

Resultados: análise diplomática do “Termo de entrega do Cartorio”

Seguem-se os resultados da análise diplomática, tanto do “Livro de Actas 1757 a 1764” como um todo quanto do documento central do artigo, o “Termo de entrega do Cartorio”.

19 Stumpf (2017) trabalha o prestígio social e algumas questões pecuniárias que envolviam o cargo de escrivão da Câmara na América portuguesa.

20 Fonseca (2016) esmiúça as atribuições dos escrivães das Câmaras portuguesas no Antigo Regime. A autora afirma, ainda, que tais funcionários, apesar de excluídos do governo, ao menos oficialmente, desempenhavam papéis de mais alta importância.

Argumentamos que o referido termo serve de guarnição para um inventário dos livros e papéis avulsos custodiados pelo Cartório e pela Câmara de Parnaíba.

O “Livro de Actas 1757 a 1764”, como referido anteriormente, contém um total de 242 fólhos e 244 documentos²¹. Nesse conjunto, encontramos 225 termos, dos quais 153 são termos de vereança. Além dos termos, há autos, registros e traslados, como mostra a tabela 1 abaixo.

Tabela 1. Espécies documentais encontradas no “Livro de Actas 1757 a 1764”

Espécie	Total
Termo	225
Traslado	5
Registro	5
Auto	1
Indefinida	8
TOTAL	244

Fonte: Elaboração própria

Spina (1977, p. 49) e Bellotto (2002, p. 39) tratam das partes fundamentais dos documentos diplomáticos, que são o protocolo inicial, o texto e o protocolo final. Cada uma dessas partes apresenta subdivisões de acordo com a espécie e o tipo documental. A análise diplomática do documento deste trabalho, que, no livro, se estende do fólho 215r. até o 220v., mostra a seguinte configuração:

21 Essa contagem não inclui os termos de abertura e de encerramento do livro, nem documentos de autoridades externas à Câmara, como vistos de correição produzidos por corregedores.

Quadro 3. Partes do documento, segundo a Diplomática

Item	Subitem	Trecho ²²
Protocolo inicial	Título	215r. Termo de entrega do Cartorio desta villa que fas o Ajudante loaõ da Costa Sylva a losé Francisco Pajva Como nelle se declará
	Datação cronológica	Aos doze dias do mes de lanejro de mil e SetteCentos e SeSenta e Coatro annos
	Datação tópica	nesta villa de Santa Anna de Parnahiba em as cazas da Camera e Conseylho della
	Nomeação dos presentes	aonde Se achava o luis ordinario e Prezidente da Camera o Capitaõ Alejxo da Fonceca Maciel E os vereadores loze de Souza Nunes Manoel Rodrigues Faõ Manoel de oLivejva Camargo e o procurador da Camera Domingos de Tejxejra da Crus
Texto	Preâmbulo	foraõ vindos e juntos pera feito de Se dar posse digo pera Se fazer entrega do Cartorio desta villa a loze Francisco Pajva atual escriptaõ pera cujo fis mandaraõ vir a Sua prezencia o Ajudante loaõ da Costa Sylva 215v. loaõ da Costa Sylva que havia Servido o dito officio
	Exposição	e pella rezaõ de naõ ter çe passado termo de entrega dos papeis do dito Cartorio
	Dispositivo	o mandaraõ agora passar e de Como os papeis que Se acharaõ abaixo Se declaraõ e Saõ os Seguintes (...). 219r. Papeis que Se achavaõ no Arquivo da Caza da Camera aonde nelle ficavaõ e Saõ os Seguintes (...).
	Cláusulas finais	220r. Declaro que o Cartorio me foi entregue a mim escriptaõ pello luis ordinario e Prezidente da Camera o Capitaõ Alejxo da Fonceca Maciel por virtude de aCordo que Consta neste Livro a folha 214 Cujoo aCordo Se fes nesta Camera pellos offiçiais della e o dizer eu escriptaõ que o dito Cartorio 220v. Cartorio me fora entregue em prezencia dos offiçiais da Camera foi engano meo pois Só perante elles Se me entregou os papeis e livros entregues a Camera
Protocolo final	Subscrição	e por passar na verdade faço esta declaração per mim aSignada e passo na verdade o referido e me aSignej Eu loze Francisco Pajva escriptaõ que a Escrevj e aSignej
	Precação	loze Francisco Pajva

Fonte: Elaboração própria

²² Como afirmado anteriormente, a transcrição de trechos do documento é conservadora quanto à grafia.

O quadro 3 mostra as partes fundamentais do documento. A seguir, trataremos com mais detalhes o subitem *Dispositivo*, o qual, segundo Bellotto (2002, p. 40), é “a substância do ato, seu ‘assunto’ propriamente dito”. É nesse ponto que o escrivão faz o inventário dos “papéis” a serem entregues ao seu novo custodiador.

No que se refere ao *dispositivo* do documento, cujo início localiza-se no fôlio 215v. e segue até o 220r., podemos dividi-lo em duas partes: num primeiro momento, como exposto no título do texto e no próprio *dispositivo*, o escrivão faz a listagem dos itens pertencentes ao Cartório da vila. A tabela 2 a seguir sintetiza o conteúdo listado pelo escrivão. Temos, assim, a primeira parte do *inventário*.

Tabela 2. Inventário dos “papéis” do Cartório

Item ²³	Volumes	Total de documentos
Maços de devassas	3	231
Livros de rol de culpados	1	?
Livros de autos de querelas	1	?
Livros de sumários de querelas	2	?
Autos crimes	?	10
Livros de notas	65	?
Maços de protocolos de audiências de juízes ordinários e almotacéis	1	?
Maços de libelos crimes e autos de agravo	1	29
Libelos	10	127
Ações de dez dias	?	565
Ações de alma	?	235
Execuções	?	242
Coimas	?	6
Autos de medição de terras	?	14
Inventários	?	10
Maços de inquirições	3	165
Maços de embargos e agravos	3	287
Maços de justificações	3	367
Maços de papéis avulsos	3	?
Livros de registros de testamentos	1	?
Livros de presos e alvarás de solturas	1	?

Fonte: Elaboração própria

²³ Para as listas de nossa autoria, optamos por modernizar a grafia das palavras.

Vemos as denominações “Massos” e “Livros”, que são contabilizadas na coluna Volumes. Julgamos serem documentos avulsos aqueles que não apresentam nenhuma daquelas categorizações. Quando o número de volumes ou de documentos avulsos não tiver sido especificado pelo escrivão, indicamos com o ponto de interrogação (?).

Na sequência, o escrivão lista os “papéis” do “Arquivo da Caza da Camara”. Encontramos, além de “Massos” e “Livros”, a categorização *Caderno*. A tabela 3 a seguir mostra o conteúdo dessa parte do inventário. Novamente, o ponto de interrogação (?) indica que o número de volumes ou de documentos avulsos não foi especificado.

Tabela 3. Inventário dos “papéis” do Arquivo da Câmara

Item ²⁴	Volumes	Total de documentos
Livros de registros	5	?
Livro de eleições	2	?
Livros de contas dos corregedores da comarca	1	?
Livros de receitas e despesas	4	?
Livros de rendimentos	1	?
Cadernos de fianças	1	?
Livros de fornos	1	?
Livros de arrematações	1	?
Livros de provimentos	1	?
Livros de registro de licenças	1	?
Livros de mandados e de despesas	1	?
Livros de correições de almotacéis e oficiais da Câmara	1	?
Livros de vereança	18	?
Livros de assento dos procuradores	1	?
Maços de cartas escritas e recebidas	1	52
Autos de agravo	?	?

Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver na tabela 3 acima, apenas o *Maço de cartas* apresenta a quantidade exata de documentos que abriga. Os demais itens são apresentados somente no que se refere aos volumes. Não há nenhuma especificação no item *Autos de agravo*. O escrivão trata desses documentos no plural, mas não indica a sua quantidade.

²⁴ Cf. nota anterior.

A partir do exposto, podemos debater a formatação do documento. Muito embora seu título traga a especificação tipológica *termo de entrega do cartório*, sua parte principal, o *dispositivo*, revela um *inventário*. De fato, dois inventários: o do cartório e o do Arquivo da Câmara. Essa parte nuclear do texto se estende por 10 das 12 páginas do documento, ocupando (da linha 30 até a linha 257). As demais divisões do documento, tanto o protocolo inicial quanto o final, servem para emoldurar o que apresenta mais valor e importância naquele ato administrativo: a devida enumeração do que se entregava ao novo escrivão da localidade.

Considerações finais

Este artigo buscou efetivar a justaposição de ciências afins à Filologia com o objetivo de pôr em prática o que chamamos de curadoria filológica do documento. Tal iniciativa permeia os cuidados com a descrição e a análise dos diferentes níveis de um texto escrito. No caso, trabalhamos com um termo escrito na Câmara de Santana de Parnaíba. Nosso objetivo foi comprovar que sua função principal era a produção de um inventário de livros e papéis avulsos produzidos e/ou guardados na referida vila.

Por meio de estudos codicológicos e paleográficos acerca do códice como um todo, pudemos resgatar informações sobre a origem material do “Livro de Actas 1757 a 1764” e caracterizar sua escrita. Ficou evidente que se trata de um códice valioso para estudos filológicos, linguísticos e históricos. Sua estrutura material revela procedimentos de confecção de livros em branco largamente utilizados em instituições administrativas até inícios do séc. XX. Seus textos, de modo geral, nos remetem a práticas de escrita e de produção documental vigentes no século XVIII.

Finalmente, o estudo diplomático indica a funcionalidade específica do documento em apreço. Sua estruturação formal na espécie *termo* emoldura um detalhado *inventário*. A referida entrega do cartório e do arquivo da Câmara ao novo escrivão fica em segundo plano, pois o valor documental dos papéis listados se sobressai.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, V. L. C. *A escrita no Brasil colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: EDUFPE; FUNDAJ; Massangana, 1994.

BELLOTTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BERWANGER, A. R.; LEAL, J. E. F. *Noções de paleografia e de diplomática*. 3. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

BRIQUET, C. *Les filigranes*. Genebra, 1907. 4 vols.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, I. Filologia. *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. v. 2. Lisboa: Verbo, 1997.

CHARTIER, R. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução Roger Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CORTINES LAXE, J. B. *Regimento das Câmaras Municipais ou Lei de 1º de outubro de 1828*. 2. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier-Livreiro-editor, 1885.

DIAS, M. M.; BIVAR, V. dos S. B. Paleografia para o período colonial. In: SAMARA, E. de M. (org.). *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2005. p. 11-38.

FARIA, M. I.; PERICÃO, M. da G. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, A. H. *Atas da vereança de Mogi das Cruzes do século XVII (1612 a 1692)*: edição semidiplomática, glossário e descrição dos manuscritos. 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, P. T. Filologia como curadoria: o caso Pessoa. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 231-262, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/110219/120237>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FONSECA, T. O funcionalismo camarário no Antigo Regime. Sociologia e práticas administrativas. In: CUNHA, M. S. da; FONSECA, T. (org.). *Os municípios no Portugal moderno – Dos forais manuelinos às reformas liberais*. Évora: Publicações do Cidehus/Edições Colibri, 2016. p. 73-86. Disponível em: <https://books.openedition.org/cidehus/11112>. Acesso em: 27 ago. 2020.

GARCÍA, E. R. *Introducción a la codicología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

GUMBRECHT, H. U. *The Powers of Philology: Dynamics of Textual Scholarship*. Champaign: University of Illinois Press, 2003.

MALLON, J. *Paleographie romaine*. Madrid: Instituto Antonio Nebrija de Filologia, 1952.

MORAIS, K. C. de. "*Damos aos suplicantes os chãos que pede*": edição fac-similar e semidiplomática e estudo do manuscrito Cartas de Datas de Jundiá do século XVII. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OSTOS, P.; PARDO, M. L.; RODRÍGUEZ, E. E. *Vocabulario de codicología*. Madrid: Editorial Arco/Libros, 1997.

PETRUCCHI, A. *Prima lezione di paleografia*. Bari: Editori Laterza, 2002 (edizione digitale: giugno, 2015). Disponível em: <https://bit.ly/3r7k5Xv>. Acesso em: 21 ago. 2020.

RODRIGUES, M. R. da C. Relação de 134 Códices valiosos para uma eventual história local de Santana do Parnaíba (1660-1932). *Revista de História*, n. 48, 4º trim. 1961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/121542/118429>. Acesso em: 21 ago. 2020.


SOUZA, I. D. de. *Atas da Câmara de Botucatu, SP (1858-59)*: edição e estudo. 2011. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, I. D. de. Livros da Câmara Municipal de Santana de Parnaíba (sécs. XVII e XVIII): estudo codicológico. In: FACHIN, P. R. M.; MONTE, V. M. do. *Pesquisas em Andamento: caminhos pela filologia e pela história e historiografia do português* [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH, 2020. DOI: 10.11606/9786587621104

SPINA, S. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977.

STUMPF, R. Dos homens que serviam entre papéis e letras – Escrivães das câmaras na América portuguesa. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online], Débats, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/71379>. Acesso em: 26 ago. 2020.

TOLEDO NETO, S. de A. Um caminho de retorno como base: proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. *Travessias Interativas*. São Cristóvão (SE), v. 10, n. 20, p. 192-208, jan./jun. 2020. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/13959/10679>. Acesso em: 20 ago. 2020.



TOLEDO NETO, S. de A. Datação e localização dos tipos de escrita: informações relevantes para a crítica textual? *In*: LOSE, A. D.; SOUZA, A. S. de (org.). *Paleografia e suas interfaces*. Salvador: Memória & Arte, 2018.

ZENHA, E. *O Município no Brasil (1532-1700)*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.