

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 51, n. 3

ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)
Universidade de São Paulo (USP)
Avenida Prof. Luciano Gualberto, 403, piso térreo
Laboratório de Linguística Theodoro Henrique Maurer Jr., sala 04, Cidade Universitária
CEP 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão USP - 2021-2023)

(Presidente) Marcelo Módolo
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
(Vice-Presidente) Alexander Yao Cobbinah
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
(Secretária) Márcia Santos Duarte de Oliveira
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
(Tesoureira) Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 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. Cláudia 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>	932
Mariana Luz Pessoa de Barros	
<i>Nominata de pareceristas</i>	934
<i>Uma análise discursivo-funcional de orações prefaciadas por comoquiera</i>	947
Camila Rodrigues de Amorim Talita Storti Garcia	
<i>A interação entre pessoas surdas: o papel dos marcadores discursivos na língua brasileira de sinais</i>	961
Vanessa Hagemeyer Burgo Sheyla Cristina Araujo Matoso	
<i>Vírgulas em esquema duplo, estruturas adverbiais e argumentação: um olhar para textos de EF II</i>	982
Isadora Albanese Camillo	
<i>Gradiência das transposições ortográficas na escrita de crianças do Ensino Fundamental I</i>	1003
Lourenço Chacon Mirian Verza Amarante	
<i>O que fazer com as dificuldades de leitura e escrita? Analisar e intervir</i>	1017
Maria Irma Hadler Coudry	
<i>“O e-book de ‘Enquanto eu não te encontro’ esgotou porque a Seguinte comprou todas as unidades”: um caso de circulação e paratopia criadora na literatura juvenil brasileira</i>	1035
Vitoria Ferreira Doretto	

<i>Telecolaboração e pandemia: viabilizando a interação em momento de distanciamento social</i>	1055
Daniela Nogueira de Moraes Garcia	
<i>A prosódia como elemento formador da proficiência em língua portuguesa</i>	1076
Rosicleide Rodrigues Garcia Cheila Aparecida Bragadin	
<i>Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022)</i>	1098
Marina Célia Mendonça	
<i>Padrões de nominalização em línguas da família Arawák</i>	1113
Camille Cardoso Miranda	
<i>A influência das crenças para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio</i>	1137
Francine Martins Molinari Dirce Charara Monteiro	
<i>A perspectiva do sistema de referência multimodal para a interação na Síndrome de Down</i>	1153
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega	
<i>Verbos de percepção visual na expressão da evidencialidade lexical: usos de ver, olhar e observar em uma perspectiva discursivo-funcional</i>	1173
Lua Camilo Nogueira Vitor Henrique Santos da Silva	
<i>Fraseologia especializada e relações metafóricas em corpus jornalístico de espanhol rio-platense</i>	1192
Ariel Novodvorski	
<i>Aquisição de linguagem: o envelope multimodal em uma criança autista</i>	1207
Ádelly Kalyne da Silva Oliveira Renata Fonseca Lima da Fonte	

<i>Interação entre fatores sintáticos e fonológicos nos usos de vírgula em esquema duplo em textos do EFII</i>	1220
Nayra Cristina Paiva	
<i>“Pandeminions”: análise dialógica dos “(bolso)minions” na pandemia da COVID-19</i>	1238
Luciane de Paula Natasha Ribeiro de Oliveira	
<i>Padrões discursivos na dialética entre os livros de defesa dos EUA e da China</i>	1261
Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto Karina Coelho Pires	
<i>A polifonia bakhtiniana e a sociossemiótica em Grande Sertão: Veredas</i>	1277
Daniela Santos	
<i>Revisitando o conceito de “contexto de produção” em duas obras do Interacionismo Sociodiscursivo</i>	1299
Thiago Jorge Ferreira Santos	
<i>Um modelo híbrido para o Reconhecimento de Entidades Nomeadas em português</i>	1317
Andressa Vieira e Silva Marcos Fernando Lopes	
<i>Léxico e enunciação: contribuições para o ensino do substantivo</i>	1335
Crislaine Silva	
<i>O encontro entre o autoritarismo e os discursos de libertação em documentários biográficos sobre Mercedes Sosa</i>	1353
Nathan Bastos de Souza	
<i>A concordância verbal de 3ª pessoa do plural em Nova Iguaçu (RJ): destaque para os fatores linguísticos e para a escolarização no comportamento da comunidade</i>	1371
Juliana Barbosa de Segadas Vianna	

Apresentação

Com este número, finalizamos a publicação dos artigos resultantes de trabalhos apresentados no 68º Seminário do GEL (2021). 100 artigos foram submetidos ao volume 51 deste periódico e, após o processo de avaliação, 26 foram publicados no tomo I, outros 26 no tomo II e, agora, 24 no tomo III, totalizando 76 textos publicados.


Os artigos reunidos nesta nova edição atestam a diversidade temática e teórica da linguística brasileira, assim como sua alta qualidade. Há dois textos que tratam de multimodalidade e aquisição da linguagem; um que aborda a concordância verbal a partir da sociolinguística; outro que apresenta uma proposta de Reconhecimento de Entidades Nomeadas, com base na linguística computacional; três de perspectiva funcionalista que examinam a língua espanhola e a língua portuguesa; um acerca dos marcadores discursivos em Libras; e outro sobre tipologia e línguas indígenas.

No que diz respeito à educação, encontramos um trabalho sobre tecnologia e ensino de língua durante a pandemia; outro sobre fonologia e aprendizado da língua portuguesa; e um terceiro que trata do papel das crenças no aprendizado da língua inglesa. Além disso, a edição conta com quatro artigos que refletem especificamente sobre a aquisição da escrita, sendo que um apresenta propostas de intervenção relacionadas às dificuldades de leitura e de escrita; outro trata das transposições ortográficas; e os outros dois das relações entre fonologia e pontuação.

O número apresenta ainda oito textos que se filiam a diferentes perspectivas dos estudos discursivos. Em cinco deles, reconhecemos as propostas do Círculo de Bakhtin e os seguintes temas: postagens políticas em redes sociais; enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022); o “contexto de produção” em obras do Círculo; a noção de polifonia bakhtiniana em relação com a sociosemiótica; e, por fim, documentários biográficos sobre Mercedes Sosa. Nos outros três artigos, os assuntos tratados são: circulação e paratopia criadora, com base na Análise do Discurso francesa; relações internacionais, a partir da semântica lexical e da análise crítica do discurso; e ensino do substantivo sob a ótica da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

Esse conjunto tão variado de reflexões reafirma a atualidade e a originalidade que marcam a revista *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)* há 45 anos e, ainda, seu papel essencial na história da linguística brasileira.

A tarefa de publicação dos 76 artigos que formam o volume 51 do periódico só foi possível graças ao trabalho coletivo de autores; pareceristas; membros da secretaria e



da diretoria do GEL, da gestão anterior (2019-2021) e atual (2021-2023); membros da Comissão Editorial; além do Milton Bortoleto, auxiliar editorial da revista; e da Editora Letraria. Assim, agradecemos imensamente pela grande dedicação de toda essa equipe.

Aproveitamos ainda para desejar uma excelente leitura e vida longa à revista, que, a partir do próximo número, já contará com novos editores.

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos

Mariana Luz Pessoa de Barros
Editora-responsável

Nominata de pareceristas

Adail Ubirajara Sobral

Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Adilson Ventura da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Candeias, Bahia, Brasil

Adriana da Silva

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Agnes dos Santos Scaramuzzi-Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alessandra Del Ré

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Alessandro Boechat de Medeiros

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Alexandre Marcelo Bueno

Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alexandre Melo de Sousa

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Maria Di Renzo

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Ana Paula Machado Goyano Mac-Kay

Santa Casa de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Raquel Motta

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Anderson Salvaterra Magalhães

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

André Luis Antonelli

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Angela Rita Christofolo de Mello

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Anna Flora Brunelli

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Antonio Almir Silva Gomes

Universidade Federal do Amapá (UFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Antonio Carlos Silva de Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ariel Novodvorski

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Atílio Catosso Salles

Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

Atílio Butturi Junior

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Aurea Suely Zavam

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

Beatriz Curti-Contessoto

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

Benivaldo José de Araújo Júnior

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

Beth Brait

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Camila Höfling

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Carla Roselma Athayde Moraes

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

Carlos José Lírio

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Carolina Rodríguez-Alcalá

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Carolina Lindenberg Lemos

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Carolina de Paula Machado

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Cátia de Azevedo Fronza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Claudia Mendes Campos

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Claudia Zavaglia

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Cláudia Hilsdorf Rocha

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Claudio Marcio do Carmo

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), São João Del-Rei, Minas Gerais, Brasil

Daniela Giorgenon

Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Danielly Vieira Inô Espíndula

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

Dantielli Assumpção Garcia

Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil

Dayane Celestino de Almeida

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Dirce Charara Monteiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Edilaine G. F. de Toledo

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Varginha, Minas Gerais, Brasil

Eliane Soares de Lima

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

Elias Ribeiro da Silva

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

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

Emerson de Pietri

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

Enilde Faulstich

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Erica Reviglio Iliovitz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Érika de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil

Expedito Eloísio Ximenes

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil

Fabiana Cristina Komesu

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Fabiele Stockmans De Nardi

Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Fabricio Paiva Mota

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Filipe Mantovani Ferreira

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Salto, São Paulo, Brasil

Flavia Danielle Sordi Silva Miranda

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Flávio Brandão Silva

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Francisca Paula Soares Maia

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Gabriela Barboza

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Geraldo Tadeu Souza

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Geraldo Vicente Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Grenissa Bonvino Stafuzza

Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Hadinei Ribeiro Batista

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

Helena Boschi

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Heloísa Monteiro Rosário

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ivã Carlos Lopes

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

Ivo Di Camargo Júnior

Sem vínculo institucional

Ivo Costa Rosario

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Janayna Carvalho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Jarbas Vargas Nascimento

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

João Marcos Mateus Kogawa

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Jomson Teixeira da Silva Filho

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil

José Augusto de Oliveira Pires

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

José Cezinaldo Rocha Bessa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

José Marcos Ernesto Santana de França

Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Kleber Eckert

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil

Laura Márcia Luiza Ferreira

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Letícia Jovelina Storto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, São Paulo, Brasil

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lilian Ferrari

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Lou-Ann Kleppa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Lourenço Chacon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil

Luanda Alvariza Gomes Ney

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Lucas Takeo Shimoda

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

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciana Salazar Salgado

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciana Freitas

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Luciana Carmona Garcia Manzano

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Luciana Nogueira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciane Leipnitz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Luciane Sippert Lanza Nova

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Luciane de Paula

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Lucimara Alves da Conceição Costa

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

Luís Henrique Serra

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

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

Márcia Monteiro Carvalho

Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil

Márcia Cristina do Carmo

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Márcia de Souza Luz Freitas

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Márcio Sales Santiago

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil

Marcos Lopes

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

Marcus Vinicius Borges Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Maria Célia Cortez Passetti

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Maria do Socorro Vieira Coelho

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

Maria Eduarda Giering

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Maria Ester Vieira de Sousa

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Mariangela Rios de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marília Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Marilurdes Cruz Borges

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Marina Chiara Legroski

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Marisol B. C. Mello

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marluza da Rosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil

Micheli Gomes de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho, Paraná, Brasil

Michelle Aparecida Pereira Lopes

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Moisés Olímpio-Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Monica Filomena Caron

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Natália Cristine Prado

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Nathalia Rodrigues Catto Predebon

Instituto Federal Farroupilha (IFF), Alegrete, Rio Grande do Sul, Brasil

Nathan Bastos de Souza

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Nirvana Ferraz Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Candeias, Bahia, Brasil

Odair José Silva dos Santos

Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Santana do Ipanema, Alagoas, Brasil

Olga Ferreira Coelho Sansone

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

Oriana de Nadai Fulaneti

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Pâmela Teixeira Ribeiro

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Paula Cristina Bullio

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Paulo Jeferson Pilar Araújo

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.

Paulo Roberto Gonçalves Segundo

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

Priscila Marques Tonelli

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Priscilla Chantal Duarte Silva

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Queila Barbosa Lopes

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Raquel Salek Fiad

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Renata Ferreira Costa

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Renata Coelho Marchezan

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Renata Cristina Duarte

Grupo de Pesquisa em Semiótica da Unesp (GPS-Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Renata Lúcia Moreira

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

Ricardo Cavaliere

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Ricardo Celestino

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), São Paulo, São Paulo, Brasil

Roana Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Roberto Leiser Baronas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Rogério Vicente Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Ronaldo Lima Jr.

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosana do Carmo Novaes-Pinto

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Rosane Cassia Santos e Campos

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Rosineide de Melo

Sem filiação institucional

Rozana Aparecida Lopes Messias

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Ruth de Oliveira

University of Cape Town, Cape Town, África do Sul

Samuel Ponsoni

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Sandra Mara Moraes Lima

Universidade Estadual do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil

Sheila Vieira de Camargo Grillo

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

Simone Azevedo Floripi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Simone Cristina Mussio

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, São Paulo, Brasil

Solange Aranha

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Sonia Maria Lazzarini Cyrino

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Stefania Montes Henriques

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Susanna Busato

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Suzi Marques Spatti Cavalari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, São Paulo, Brasil

Taíse Simioni

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil

Talita Serpa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, São Paulo, Brasil

Tarcísio de Arantes Leite

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Thiago Jorge Ferreira Santos

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

Thiago Moreira Correa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo

Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Ulrike Schröder

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Valdemir Miotello

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Valdir Nascimento Flores

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Hagemeyer Burgo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Vera Lucia Abriata

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Vera Regina Martins e Silva

Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Véronique Marie Braun Dahlet

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Victoria Wilson da Costa Coelho

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

Vinícius Nascimento

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Wânia Miranda

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Uma análise discursivo-funcional de orações prefaciadas por *comoquiera*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3155>

Camila Rodrigues de Amorim¹

Talita Storti Garcia²

Resumo

Este trabalho investiga as orações introduzidas por *comoquiera que* no espanhol, concebidas, na literatura, como *concessivas impróprias*. Parazuelos (1993), Flamenco García (1999) e Rodríguez Rosique (2001) afirmam que essas orações abarcam um conjunto amplo de situações possíveis, de modo que nenhuma delas invalida a conclusão alcançada na oração principal. A fim de desvendar a que propósito comunicativo as orações prefaciadas por *comoquiera que* são utilizadas no espanhol atual, adotamos, como aparato teórico, o modelo da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008). O universo de investigação consiste em 167 ocorrências extraídas do CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*). O resultado dessa pesquisa sugere um novo olhar para o fenômeno em análise, uma vez que o concebemos de forma discreta, em termos de funções retóricas ou semânticas.

Palavras-chave: espanhol; concessivas impróprias; Gramática Discursivo-Funcional.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; rodrigues.amorim@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-6121-7236>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; talita.garcia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8695-6086>

Un análisis discursivo-funcional de oraciones introducidas por “comoquiera”

Resumen

Este trabajo investiga las oraciones introducidas por “comoquiera que” del español, concebidas, en la literatura, como *concesivas impropias*. Afirman Parazuelos (1993), Flamenco García (1999) y Rodríguez Rosique (2001) que estas oraciones abarcan un amplio abanico de situaciones posibles, por lo que ninguna invalida la conclusión alcanzada en la oración principal. Para revelar con qué finalidad comunicativa se utilizan las oraciones encabezadas por “comoquiera que” en el español actual, adoptamos, como aparato teórico, el modelo de la Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld y Mackenzie (2008). El universo de investigación consta de 167 ocurrencias extraídas del CREA (Corpus de Referencia del Español Actual). El resultado de esta investigación sugiere una nueva mirada al fenómeno bajo análisis, ya que lo concebimos discretamente, en términos de funciones retóricas o semánticas.

Palabras-clave: español; concesivas impropias; Gramática Discursivo-Funcional.

Introdução³

A *Nueva Gramática de la Lengua Española* (doravante NGLE) (2009) mostra que, no espanhol atual, *comoquiera que*⁴ se gramaticalizou como uma locução conjuntiva causal, conforme (1). No entanto, em casos particulares, os quais constituem o objeto desse estudo, a locução adverbial *comoquiera que* encabeça orações que estabelecem um contraste com a oração principal, tal como se observa em (2):

1. *Comoquiera que han llegado todos*, podemos comenzar. (Diccionario de la Real Academia Española, en línea)
Como todos chegaram, podemos começar.⁵

3 Os resultados deste artigo são advindos da dissertação de mestrado de Amorim (2019).

4 Nas ocorrências analisadas, *quiera* não funciona como verbo pleno (*querer*), pois não toma como escopo a segunda nem a terceira pessoa do singular (*quiera él/ella/usted*), mas, na verdade, funciona como um quantificador universal. Compreende-se que o verbo *querer*, no subjuntivo, se amalgama ao advérbio *como*, para juntos formarem um advérbio indefinido de modo. Por esse motivo, a NGLE (2009) determina que essa palavra deva ser grafada como *comoquiera* (ao invés de *como quiera*), apesar de, nos *corpora* de língua escrita, verificar-se certa variabilidade na forma que os autores adotam para grafar essa estrutura, pois ora aparece escrita como um composto (*comoquiera*), ora como uma estrutura predicativa (*como quiera*).

5 Todas as traduções ao português são de nossa autoria.

2. *Comoquiera que lo presentes, vas a tener problemas.* (Diccionario de la Real Academia Española, en línea)

Como quer que você o apresente, vai ter problemas.

Observa-se que, em (1), a locução conjuntiva *comoquiera que* veicula o sentido de *causa*. De acordo com os compêndios descritivos, esse é o funcionamento mais produtivo dessa locução no espanhol atual. Nesse caso, embora possa introduzir orações com verbos no subjuntivo, tende a ocorrer com verbos no indicativo, como exemplifica o predicado *han llegado*.

Em (2), por outro lado, a oração encabeçada por *comoquiera que* antecipa uma possível objeção do ouvinte e a coloca como irrelevante frente ao que se afirma na oração principal. Parazuelos (1993), García (1999) e Rodríguez Rosique (2001), ao classificar tais estruturas no rol das *concessivas impróprias*, defendem que a anteposição dessas orações é um reflexo dessa estratégia comunicativa. Nesse sentido, o falante previne-se de um possível contra argumento do ouvinte, por meio da oração subordinada: *comoquiera que lo presentes*, que poderia ser parafraseada por *no importa como apresente (o projeto), você vai ter problemas*. As orações subordinadas *concessivas impróprias* ou *concessivas de irrelevância* são assim denominadas porque seu significado abarca um conjunto amplo de situações possíveis, de modo que nenhuma delas invalida a conclusão que se alcança na oração principal.

García (1999) mostra que uma oração concessiva imprópria poderia ser esquematizada da seguinte forma:

3. $\langle p_{(x)}, q \rangle = \langle \forall (x), \text{se } p_x, \text{então não } q_i \rangle$ e $q_{\text{verdadeiro}}$ (Traduzido de García, 1999, p. 3848).

Em (3), de todos os valores que a variável x pode assumir nesse esquema, determinado pelo quantificador universal *comoquiera* (\forall), esses não são suficientes para que se cumpra a condição $\langle \text{se } x, \text{ não } q \rangle$, sendo que q sempre é tido como verdadeiro. Vejamos como se aplicaria à ocorrência (2) essa explicação:

4. $\langle \forall (x), \text{se o apresentar de forma}_{(x)}, \text{ não vai ter problemas} \rangle$ você vai ter problemas $_{\text{verdadeiro}}$

Observa-se que, de acordo com o esquema (4), o falante antecipa na oração concessiva imprópria uma possível objeção do ouvinte à inferência de que “**se** apresentar o projeto de forma (x) , sendo (x) um conjunto indefinido de possibilidades (bem, mal, etc.), então, **não** haverá problemas”.

No entanto, como não há entre as orações uma conjunção que veicule a função concessiva, vale questionar se todas as orações encabeçadas por *comoquiera que* são utilizadas com

a finalidade de antecipar uma possível objeção do ouvinte ou se isso acontece apenas quando ocorrem antepostas à oração principal.

Assim, nesse estudo, nos propomos a investigar a que propósitos comunicativos as orações introduzidas por *comoquiera que* são utilizadas no espanhol atual, ou seja, pretendemos investigar as motivações funcionais dessas estruturas. Para tanto, tomamos como base o modelo da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008), por ser um modelo funcional da linguagem que captura a estrutura de uma unidade linguística em termos das intenções comunicativas com que são produzidas, ou seja, em termos de funções interpessoais e representacionais.

O universo de investigação consiste em 167 ocorrências extraídas de textos da modalidade escrita do CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*), banco de dados que oferece textos de língua espanhola, tanto da América quanto da Espanha.

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: na seção “A Gramática Discursivo-Funcional: considerações teóricas”, abordamos os conceitos da teoria que embasa esta investigação necessários para a compreensão da análise dos dados. Na seção “Análise dos dados”, apresentamos os resultados advindos desta pesquisa, tendo como fator norteador a camada de atuação das construções prefaciadas por *comoquiera que*. Por fim, apresentamos, nas “Considerações finais”, as principais contribuições deste estudo.

A Gramática Discursivo-Funcional: considerações teóricas

A Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), proposta por Hengeveld e Mackenzie (2008), consiste em um modelo de análise linguística descendente, que concebe que a formulação do enunciado se dá, primeiramente, a partir da intenção do Falante,⁶ e se desenvolve até a articulação.

Dessa maneira, a expressão linguística é formulada a partir da interação de quatro componentes: (i) o Componente Conceitual, em que se desenvolvem a intenção comunicativa do Falante e as conceituações referentes ao evento comunicativo; (ii) o Componente Contextual, que guarda as informações a respeito do contexto comunicativo situacional em que é produzida uma expressão linguística; (iii) e o Componente de Saída, que gera as expressões acústicas, escritas, ou de sinais. Por sua vez, esses três componentes interagem com o Componente Gramatical, através das operações de Formulação e de Codificação, e são os processos que acontecem nesse Componente que têm relevância para a nossa análise.

⁶ Falante e Ouvinte serão grafados com letra maiúscula quando se tratar de termos da GDF e se referirem ao usuário da língua de maneira geral, seja em contextos da modalidade oral ou escrita da língua.

Cada um dos níveis de representação distinguidos dentro do Componente Gramatical se organiza hierarquicamente em diferentes camadas. Em (5), representamos a estrutura geral das camadas que compõem os níveis da GDF:

5. $(\pi v_1: [\text{núcleo } (v_1)_\Phi]: [\sigma (v_1)_\Phi])$

Na formulação, a camada relevante para a descrição linguística é representada pela variável v_1 . Essa camada é restringida por um núcleo ou por um modificador (σ), ambos tomando a variável como seu argumento. Além disso, a camada pode ser especificada por um operador (π) e pode também conter uma função (Φ). Conforme o modelo da GDF, enquanto núcleos e modificadores são sempre lexicais, operadores e funções são estratégias gramaticais por meio das quais se restringe um item linguístico.

O Nível Interpessoal se relaciona aos aspectos pragmáticos da interação comunicativa. O Movimento (M), definido como uma contribuição autônoma para a interação, é a camada mais alta desse nível. O núcleo do Movimento pode conter um único Ato Discursivo (A) ou pode conter dois ou mais Atos, entre os quais pode haver relação de *dependência* ou de *equipolência*. Quando dependente, haverá um Ato nuclear e um subsidiário. Assim, quando o Falante introduz dois Atos Discursivos, entre os quais há uma relação de *dependência* pragmática, o Ato subsidiário veicula uma *função retórica* com relação ao Ato nuclear.

No Nível Representacional, por outro lado, encontram-se todas as informações necessárias para descrever (ou designar) as entidades (ou conjuntos de entidades) que desempenham um papel na mensagem que o Falante deseja transmitir. A camada mais alta do Nível Representacional é a do Conteúdo Proposicional (p), que designa um construto mental que não pode ser localizado no espaço ou no tempo, mas tem lugar na mente dos participantes da interação verbal. Nesse nível, as relações ocorrem em termos de funções semânticas, e não mais retóricas.

O conceito de *funções retóricas* nos interessa neste trabalho, uma vez que se refere às formas em que os componentes do discurso são organizados pelo Falante, a fim de alcançar seu propósito comunicativo. Dentre as funções retóricas, Hengeveld e Mackenzie (2008) definem: Motivação, Orientação, Correção, Aposição e Concessão.

A Concessão (Conc), como função retórica, é utilizada quando o Falante, por meio do Ato subsidiário, exprime a admissão de uma possível objeção ao Ato Discursivo nuclear, conforme mostram Garcia (2010), Parra (2016) e Fante (2018). Vejamos o exemplo (6) sua representação em (6a):

6. *Los sindicatos exigen una negociación, **aunque** quizás no sea esta la palabra más apropiada* (RAE, 2009, p. 3605).

Os sindicatos exigem uma negociação, embora esta talvez não seja a palavra mais adequada.

6a. (M_i: [(A_i: –los sindicatos exigen una negociación– (A_i)) (A_j: –quizás no sea esta la palabra más apropiada– (A_j)_{concc}] (M_i))

Em (6), após enunciar o primeiro Ato Discursivo, o Falante avalia o sentido da palavra *negociación* e, por isso, apresenta uma ressalva, um *afterthought* (cf. KEIZER, 2015), um Ato Discursivo que comenta algo sobre o Conteúdo Comunicado contido no Ato anterior.

Por outro lado, quando a concessão ocorre na camada dos Conteúdos Proposicionais, a dependência é semântica, o que, na maioria dos casos, resulta, conforme as autoras, em uma maior integração morfossintática do que nas orações de Atos Discursivos. Em (7), a relação entre os dois Conteúdos Proposicionais é formulada no Nível Representacional, e o valor de um deles, o concessivo, é o de uma objeção real ou possível ao Conteúdo Proposicional apresentado como principal:

7. **Aunque** es italiano, no le gusta la pasta (RAE, 2009, p. 3599).

Apesar de ser italiano, não gosta de macarrão.

7a. (p_i: –no le gusta la pasta–: (p_j: –es italiano–)_{concc})

Em (7), a união dos dois Conteúdos Proposicionais *es italiano* e *no le gusta la pasta* rompe com a crença de que todo italiano aprecia a comida típica de seu país. Trata-se, portanto, de uma relação baseada em crenças e pressuposições, resumidas aqui no pressuposto de que todo italiano gosta de massas.

Verifica-se, pois, que, de acordo com GDF, as distinções pragmáticas ou semânticas são responsáveis pela codificação das orações concessivas, no Nível Morfossintático, como Orações (^{sub}Cl) que podem se antepor ou se pospor à oração principal (^{main}Cl). Além disso, observa-se que a conjunção gramatical *aunque* não aparece na representação em nenhum dos níveis da Formulação, uma vez que atua como um marcador de *função* semântica ou retórica. Dessa forma, é apenas no Nível Morfossintático que esse juntor é inserido como uma Palavra Gramatical (Gw), como em (6b) e (7b):

6b. 6b. NM: (Le_i: [(^{main}Cl_i: – los sindicatos exigen una negociación – (^{main}Cl_i)) (^{sub}Cl_j: [(Gw_i: **aunque**_{conj} (Gw_i)) – quizás no sea esta la palabra más apropiada – (^{sub}Cl_j))] (Le_i))

7b. NM: (Le_i: (^{sub}Cl_i: [(Gw_i: **aunque**_{conj} (Gw_i)) – es italiano – (^{sub}Cl_i))] [(^{main}Cl_j: – no le gusta la pasta – (^{main}Cl_j))] (Le_i))

No Nível Morfossintático, então, as distinções interpessoais e representacionais se amalgamam numa representação estrutural e se codificam para que, no Nível Fonológico, isso seja convertido num construto fonológico por meio da codificação fonológica. A maior unidade de análise do Nível Morfossintático é a Expressão Linguística (Le), que pode conter uma ou mais Orações (Cl), mas também pode conter um ou mais Sintagmas (Xp) e Palavras (Xw).

Como se observa, para a perspectiva discursivo-funcional, a formulação das unidades linguísticas deve ser explicada em termos de funções semânticas e pragmáticas, o que se revela na sua codificação morfossintática. Por esse motivo, consideramos que a GDF oferece os subsídios teóricos necessários para que possamos identificar a que propósitos comunicativos as orações prefaciadas pela locução *comoquiera que* servem.

Análise dos dados

Os dados mostram que, de acordo com a abordagem da GDF, as orações introduzidas por *comoquiera que* atuam em dois diferentes domínios, pragmático e semântico. Para fins didáticos, iniciaremos a análise pelo tipo semântico, ou seja, aquele que atua no Nível Representacional, para, em seguida, tratar das orações que atuam no domínio pragmático, isto é, no Nível Interpessoal.

Orações com *comoquiera que* no Nível Representacional

Em 13% dos casos, observamos que a oração introduzida por *comoquiera que* antecipa uma possível objeção do Ouvinte, frente ao que o Falante afirma em seguida.

Vejamos:

- 8. *Como quiera que lo presente*, el gobierno no podrá ocultar el hecho de que una reforma sustantiva apuntaría a terminar con la Corte Suprema de Hugo Rosende, el fallecido ministro de Justicia del régimen militar que diseñó los mecanismos de continuidad para que el tribunal máximo constituyera por mucho tiempo uno más de los bastiones de la "democracia protegida" (CREA, 1996, Política).**

Como quer que o presente, o governo não poderá ocultar que uma reforma substantiva teria como objetivo acabar com o Supremo Tribunal Federal de Hugo Rosende, o falecido Ministro da Justiça do regime militar que desenhou os mecanismos de continuidade para que o mais alto tribunal constituísse por muito tempo mais um dos bastiões da 'democracia protegida'.

Observamos que, em (8), o Falante apresenta, na oração subordinada, um obstáculo genérico que poderia interferir no que está contido na oração principal, o que caracteriza, na GDF, concessão representacional. Ele afirma que, não importa como o governo vá apresentar sua estratégia, não poderá ocultar o fato de que a reforma tem como objetivo acabar com o Supremo Tribunal Federal de Hugo Rosende.

O sentido concessivo se relaciona à antecipação, por parte do Falante, de uma possível objeção do Ouvinte do tipo *e se o governo apresentar o projeto de modo X? e se o apresentar de modo Y?*, para colocá-la como irrelevante, frente à informação que considera mais importante, apresentada na oração principal. Assim, em (8), o Falante deseja mostrar que, *de todas as formas*, o governo não poderá esconder do povo suas reais intenções.

Trata-se, assim, de uma relação entre crenças e pressuposições, algo que o Falante julga que poderia ser contra argumentado pelo Ouvinte, o que caracteriza, na GDF, uma relação entre dois Conteúdos Proposicionais (p), camada mais alta do Nível Representacional.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 144), Conteúdos Proposicionais podem ter sua natureza epistêmica avaliada por meio de termos que indiquem a atitude proposicional, tal como certeza, dúvida e descrença. No caso da ocorrência (8), a inserção de um advérbio como *efectivamente* (efetivamente), que indica certeza por parte do Falante, comprova o estatuto epistêmico das orações:

8b. *Como quiera que lo presente, efectivamente* el gobierno no podrá ocultar el hecho de que una reforma sustantiva apuntaría a terminar con la Corte Suprema de Hugo Rosende.

8c. **Efectivamente**, *como quiera que lo presente*, el gobierno no podrá ocultar el hecho de que una reforma sustantiva apuntaría a terminar con la Corte Suprema de Hugo Rosende.

Assumimos que a relação estabelecida entre os dois Conteúdos Proposicionais é a de função semântica Concessão (Conc), mesmo que não haja uma conjunção que veicule tal função. Sendo assim, a ocorrência pode ser representada pela GDF da seguinte forma:

8d. (p_i – el gobierno no podrá ocultar el hecho de que una reforma sustantiva apuntaría a terminar con la Corte Suprema de Hugo Rosende –: (p_j – **como quiera que lo presente**–)_{Conc})

De acordo com o modo de representação proposto pela GDF, como (p_j) expressa um conhecimento que contrasta com o Conteúdo Proposicional expresso em (p_i), (p_j) atua como modificador de (p_i), recebendo a função semântica de Concessão (_{Conc}). Tendo em vista que os dois Conteúdos Proposicionais estão em uma relação de subordinação, o Conteúdo Proposicional descrito em (p_j) é localizado dentro do escopo do Conteúdo Proposicional (p_i).

Quanto à codificação morfossintática dessas estruturas, consideramos que a anteposição da oração concessiva é uma propriedade que codifica a função desempenhada por essas orações, quando localizadas na camada do Conteúdo Proposicional: tais orações concessivas desempenham a função de modificadores, sendo responsáveis por restringirem o Conteúdo Proposicional expresso pelas orações principais. Garcia (2010) verifica que as orações concessivas atuantes na camada do Conteúdo Proposicional aparecem majoritariamente antepostas à oração que modificam. Em outro estudo, Garcia e Pezatti (2013, p. 483) afirmam que a anteposição da oração concessiva da camada do Conteúdo Proposicional é um reflexo da relação de *subordinação* semântico-sintática que essa oração desempenha com a oração principal.

Tendo constatado que as orações introduzidas por *comoquiera que* não se configuram apenas no nível semântico, a seguir, tratamos das orações que atuam no domínio pragmático.

Orações com *comoquiera que* no Nível Interpessoal

Em 18% dos casos, a oração introduzida por *comoquiera que* se configura como uma “retificação” sobre um referente evocado anteriormente.

Vejam os exemplos (9):

9. *Ese Gacel, o como quiera que se llame, ha demostrado que puede vencernos. Si todos los suyos se le unieran, te garantizo que nos arrojarían del desierto* (CREA, 1981, Novela).

Esse Gacel, ou como quer que se chame, mostrou que pode nos vencer. Se todo o seu povo se juntar a ele, garanto que nos expulsarão do deserto.

Em (9), a oração *como quiera que se llame* funciona como uma ressalva sobre a nomeação de um referente do mundo extralinguístico cujo “nome correto” é desconhecido. O Falante faz referência a um homem, por meio do nome próprio Gacel, no entanto, como não está seguro sobre a identidade desse referente, faz o comentário, *como quiera que se llame*, para dizer que, para ele, *não importa especificar essa informação*.

À semelhança dessa análise, verificamos que a oração introduzida por *como quiera que* pode exercer uma função que se estabelece não mais do domínio semântico, mas sim no domínio pragmático, uma vez que o Falante enuncia sobre o próprio *ato de fala*, sobre o próprio *dizer*. Essa relação, na GDF, se define no Nível Interpessoal. Dessa forma, o Ato Discursivo subsidiário se insere dentro do Ato Discursivo nuclear, tal como se observa na representação em (9a):

9a. (M_i: [(A_i: - Ese Gacel - (A_j: - **como quiera se llame** - (A_j)_{Conc}) - ha demostrado que puede vencernos - (A_i)] (M_i))

Nas representações referentes ao Nível Interpessoal, os Atos Discursivos são dispostos na ordem em que eles se realizam. Assim, o Ato nuclear é representado em (A_i), enquanto o Ato subsidiário é representado em (A_j), e os dois se localizam dentro de um único Movimento, representado por (M_i). A função retórica de concessão (Conc) recai sobre o Ato subsidiário, que expressa uma ressalva sobre o Subato Referencial *Gacel* presente no Ato nuclear.

Verifica-se que, morfossintaticamente, a posição prototípica dessas orações é logo após o sintagma sobre o qual o Falante faz uma ressalva, como reflexo dessa intenção comunicativa.

Além dos casos em que se observa uma relação entre dois Atos Discursivos, encontramos, também, casos particulares em que a oração encabeçada por *comoquiera que* funciona como um tipo de reformulador discursivo.

Em 69% das ocorrências analisadas, o advérbio indefinido *comoquiera* vem seguido de uma oração restritiva com o verbo *ser* no subjuntivo (*que sea*). Verifica-se que *comoquiera que sea*⁷ atua na organização textual, quando o Falante tem o objetivo de sinalizar que a narrativa mudará de direção.

A oração *comoquiera que sea* pode encabeçar um Ato Discursivo ou pode, também, encabeçar uma porção textual maior que um Ato Discursivo, o que, na GDF, é concebido como um Movimento, que contém a informação mais importante do ponto de vista do Falante. Vejamos a ocorrência em (10) e sua representação em (10a):

10. Por entonces ya sólo hablaba conmigo mismo, tratando de buscar la respuesta a tantas preguntas; no hallé ninguna o las hallé todas, pero **comoquiera que sea** sólo logré convertirme en ese célibe abogado de la sinrazón, un desgraciado incapaz de soportar los conflictos que sólo sabe perseguir sus causas sin encontrar sus remedios (CREA, 1980, Novela).

Naquela época, eu só falava comigo mesmo, tentando encontrar a resposta para tantas perguntas; não encontrei nenhuma, ou as encontrei todas, mas, como quer que seja/de qualquer modo, só consegui me tornar aquele advogado celibatário da irracionalidade, um infeliz incapaz de suportar conflitos que só sabem perseguir suas causas sem encontrar seus remédios.

10a. NI: (Mi: [(Ai: sólo logré convertirme en ese célibe abogado de la sinrazón (Ai)) (Aj: - un desgraciado incapaz de soportar los conflictos que sólo sabe perseguir sus causas sin encontrar sus remedios – (Aj))] (Mi: - comoquiera que sea ((Mi))

Nota-se que o Falante apresenta uma reflexão acerca de sua vida, da busca por respostas, que não puderam ser encontradas. Em seguida, ele introduz um segundo Movimento, por meio do qual chega à conclusão de que conseguiu apenas se tornar um infeliz que só sabe perseguir as causas dos problemas sem encontrar suas soluções.

Nesse caso, é a conjunção adversativa *pero* que corrobora para o sentido contrastivo que se estabelece entre os dois Movimentos (i) *Por entonces ya sólo hablaba conmigo mismo, tratando de buscar la respuesta a tantas preguntas; no hallé ninguna o las hallé todas* e (ii) *sólo logré convertirme en ese célibe abogado de la sinrazón, un desgraciado incapaz de soportar los conflictos que sólo sabe perseguir sus causas sin encontrar sus remedios*.

7 Nos casos analisados nesta seção, entendemos que a oração encabeçada por *comoquiera que* atua de maneira diferente do que acontece na ocorrência abaixo, que tratamos como uma relação prototípica entre Conteúdos Proposicionais:

(i) **Comoquiera que sea el inicio del año escolar 2020-2021** hay que ponerse pilas y trabajar en función de todos los escenarios. (Twitter, 2020, @EducacionGuao).
Como quer que seja o início do ano letivo 2020-2021, é preciso recarregar as energias e trabalhar de acordo com todos os cenários.

Assim, como o Falante deseja interromper o fio discursivo, a fim de iniciar um novo Movimento, *comoquiera que sea* é inserido, com o objetivo de, “resumir” e “finalizar” suas ideias. É possível parafrasear essa oração por expressões indefinidas de modo do espanhol, como *de cualquier modo*, que também relaciona porções textuais, atuando na organização textual:

10b. Por entonces ya sólo hablaba conmigo mismo, tratando de buscar la respuesta a tantas preguntas; no hallé ninguna o las hallé todas, pero **de cualquier modo** sólo logré convertirme en ese célibe abogado de la sinrazón, un desgraciado incapaz de soportar los conflictos que sólo sabe perseguir sus causas sin encontrar sus remedios.

Verifica-se, na paráfrase em (10b), que a locução adverbial *de cualquier modo* tem o mesmo significado e serve à mesma estratégia comunicativa que a oração *comoquiera que sea*. Ambas as expressões parecem ser utilizadas pelo Falante com o objetivo de desconsiderar o que tinha sido dito, para introduzir a porção textual que contém a informação, que, do seu ponto de vista, é mais importante. Isso se comprova, inclusive, em casos em que não há o marcador discursivo *pero* para assinalar o contraste entre os Movimentos:

11. La antropóloga alemana Franzis Jordan quiere ver también en la epopeya, con abundantes argumentaciones, el pasaje de la civilización matriarcal a la patriarcal, y la mitología del prolongado período de luchas intersexuales que ello representó. **Como quiera que sea, lo que interesa señalar aquí es** la parábola francamente favorable a los hombres que describe Enkidu, personaje redentorista que asume sobre sí los pecados, las responsabilidades y, finalmente, la muerte, para restablecer el equilibrio roto por la soberbia y el abuso de poder de Gilgamesh (CREA, 1978, Astrología y ciencias ocultas).

O antropólogo alemão Franzis Jordan também quer ver na epopeia, com farta argumentação, a passagem da civilização matriarcal para a patriarcal e a mitologia do prolongado período de lutas intersexuais que ela representou. Como quer que seja/de qualquer modo, o que é interessante apontar aqui é a parábola francamente favorável ao homem que Enkidu descreve, personagem redentorista que assume os pecados, as responsabilidades e, por fim, a morte, para restabelecer o equilíbrio quebrado pelo orgulho e pelo abuso de poder de Gilgamesh.

Em (11), após introduzir *como quiera que sea*, o Falante introduz a porção textual que é *interesante de ser destacada* (*lo que interesa señalar aquí es* [...]). Observa-se, pois, que essa oração se configura, no Nível Interpessoal, como um modificador de Movimento, e é sempre alocada antes da porção textual que o Falante deseja destacar.

Considerações finais

Tendo como fator norteador de análise as camadas de organização da GDF, constatamos que as orações introduzidas por *comoquiera que* podem servir a diferentes propósitos comunicativos, e, portanto, atuar em diferentes domínios. Nossos dados revelam a incidência dessas orações não apenas no nível semântico, mas, também, no nível pragmático, quando atuam como estratégia retórica, ou como reformuladores discursivos.

Em resumo, sob o escopo da GDF, mostramos que essas estruturas devem ser concebidas de forma discreta, em termos de *funções*, um conceito que é necessariamente relacional, a depender das intenções comunicativas do Falante.

Comprovou-se que as orações encabeçadas por *comoquiera que* podem ser usadas como diferentes estratégias comunicativas, dentre as quais, em alguns contextos, se assemelha a uma antecipação a possíveis objeções do Ouvinte. Nessas ocorrências, consideramos que se trata de uma relação entre Conteúdos Proposicionais, uma vez que, na oração principal, o Falante apresenta uma conclusão oposta ao que se poderia esperar, tendo em vista o que é expresso na oração subordinada.

Porém, além desses usos, constatamos que essas orações podem funcionar como uma ressalva, quando o Falante deseja corrigir ou limitar o Conteúdo Comunicado do Ato Discursivo nuclear.

Por último, verificou-se que *comoquiera que sea* pode funcionar como um reformulador discursivo semelhante às expressões *de cualquier forma e sea como sea*, do espanhol. Essa expressão apresenta um significado mais abstrato, porque atua na organização textual, quando o Falante tem o objetivo de sinalizar que a narrativa mudará de direção. Assim, essas estruturas são utilizadas quando o Falante precisa interromper o assunto que vinha desenvolvendo nos Movimentos anteriores, a fim de destacar a porção textual que, de acordo com seu ponto de vista, contém a informação mais importante.

No que diz respeito às orações que se estabelecem na camada do Conteúdo Proposicional (13%), os dados mostram que desempenham *função semântica Concessão*. Quanto às orações que atuam no domínio dos Atos Discursivos (18%), constatamos que desempenham *função retórica Concessão*. Verificamos, ainda, que, em casos específicos (69%), a oração *comoquiera que sea* se configura como um modificador de Movimento.

Por fim, esperamos que este estudo possa servir como contribuição no que se refere à descrição do espanhol e possa enriquecer a literatura sobre as orações concessivas impróprias. Esperamos, além disso, contribuir para a aplicabilidade do modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional, principalmente quando se percebe a necessidade de trabalhos que levem em conta a língua em uso.

Agradecimentos

Esta pesquisa teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), a quem agradecemos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. R. *Construções QU-quiera que sea no espanhol sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

BRUCART, J. M. La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

BOSQUE, I. On the Syntax of Spanish Unconditionals. *In*: GONZÁLEZ-RIVERA, M.; SESSAREGO, S. (ed.). *Interface-Driven Phenomena in Spanish: Essays in Honor of Javier Gutiérrez-Rexach*. Malden: Routledge, 2020. p. 6-29.

FANTE, B. R. *As orações prefaciadas por “incluso si” no espanhol escrito peninsular à luz da Gramática Discursivo-Funcional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

GARCIA, T. S. *As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, T. S. G.; PEZATTI, E. G. Orações concessivas independentes à luz da Gramática Discursivo-Funcional. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 475-494, 2013.

GARCÍA, L. F. Las construcciones concesivas y adversativas. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

HASPELMATH, M.; KÖNIG, E. Concessive conditionals in the languages of Europe. *In*: AUWERA, J. *Adverbial construction in the languages of Europe*. New York: Mouton de Gruyter, 1998.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.

KEIZER, E. *A Functional Discourse Grammar for English* (textbook). Oxford: Oxford University Press, 2015.

KÖNIG, E. On the history of concessive connectives in English, diachronic and synchronic evidence. *Lingua*, Amsterdam, 1985a.

KÖNIG, E. Where do concessives come from? On the development of concessive connectives. In: FISIAK, J. (ed.). *Historical semantics. Historical Word-formation*. Berlin, Nova York, Amsterdam: Mouton, 1985b.

KÖNIG, E. Conditionals, concessive conditionals and concessives: areas of contrast, overlap and neutralization. In: TRAUGOTT, E. et al. (ed.). *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PARAZUELOS, M. H. C. *La expresión de la concesividad en español*. 1993. Tese (Doutorado em Filologia Românica) – Faculdade de Filologia, Universidade Complutense de Madri, Madri, 1993a.

PARAZUELOS, M. H. C. "Inhibición" o "indiferencia": Rasgo común a expresiones de sentido concesivo. *Revista de Filología Románica* 10, Madrid: Editorial Complutense, p. 107-151, 1993b.

PARRA, B. G. G. *Uma investigação discursivo-funcional das orações concessivas introduzidas por aunque em dados do espanhol peninsular*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2016.

RODRÍGUEZ ROSIQUE; S. Las construcciones condicionales concesivas en español. *Revista Moenia*, p. 261-270, 2001.

PEZATTI, E. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Disponível em: <http://www.rae.es>. Acesso em: 02 jul. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE). Madrid: Espasa-Calpe, 2010.

A interação entre pessoas surdas: o papel dos marcadores discursivos na língua brasileira de sinais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3295>

Vanessa Hagemeyer Burgo¹
Sheyla Cristina Araujo Matoso²

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de analisar o emprego dos marcadores discursivos na língua brasileira de sinais e o papel que desempenham na interação entre pessoas surdas. O arcabouço teórico está fundamentado, principalmente, em Marcuschi (2003, 1989), Preti (1999), Castilho (2017, 2016, 1989), Urbano (1999), Galembeck e Blanco (2001), Risso, Silva e Urbano (2015), Schiffrin (1987) e Quadros (2017, 2016, 2015), e o *corpus* é formado por vídeos disponíveis na internet pelo projeto da Universidade Federal de Santa Catarina, denominado *Corpus de Libras*. Como resultados, observamos que, assim como as línguas orais, a libras também dispõe de marcadores discursivos com funções definidas em um evento comunicativo: atuam na organização, estruturação e articulação do texto, atribuem dinamicidade ao diálogo e contribuem para a construção e gestão do ato conversacional.

Palavras-chave: marcadores discursivos; língua brasileira de sinais; pessoas surdas.

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; vanessahurgo@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5350-6943>

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; smatosos@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8508-7242>

Interaction among deaf people: the role of discourse markers in Brazilian Sign Language

Abstract

This work aims to analyze the use of discourse markers in Brazilian Sign Language and the role they play in the interaction among deaf people. The theoretical framework is based mainly on Marcuschi (2003, 1989), Preti (1999), Castilho (2017, 2016, 1989), Urbano (1999), Galembeck and Blanco (2001), Risso, Silva and Urbano (2015), Schiffirin (1987) and Quadros (2017, 2016, 2015), and the corpus is composed of videos available on the internet by the project of the Federal University of Santa Catarina called *Corpus de Libras*. According to the findings, we highlight that both libras [Brazilian Sign Language] and oral languages have discourse markers with defined functions during a communicative event: they act in the organization, structuring and articulation of the text, add dynamicity to the dialogue and contribute to the construction and management of the conversational act.

Keywords: discourse markers, Brazilian Sign Language, deaf people.

Introdução

Os estudos acerca da libras estiveram, por muito tempo, afastados do viés investigativo linguístico pela incompreensão de suas particularidades. Várias crenças corroboraram essa postura e, dentre elas, destacamos algumas com base em Gesser (2009), quais sejam: as línguas de sinais (doravante LSs) seriam universais, artificiais, agramaticais, limitadas e simplificadas; não passariam de mímicas, gestos e pantomimas; seriam menos conceituais do que as línguas orais, vistas apenas como versões sinalizadas das línguas orais-auditivas, desprovidas de estrutura própria; e utilizadas por todos os surdos de todas as sociedades de modo uniforme, não possuindo variedades e diversidade. A autora postula, ainda, que “a relação entre as línguas, entretanto, não é, nem nunca foi neutra ou simétrica. Como no caso de quaisquer outras línguas que estão em contato, há sempre em jogo questões de poder e as decorrentes situações de conflito” (GESSER, 2009, p. 34). Nesse sentido, entendemos que a libras (língua utilizada pela maioria da comunidade surda brasileira), por se tratar de uma língua como qualquer outra, é construída por meio da interação entre seus usuários, estando em constante desenvolvimento, o que permite estudá-la de forma a reconhecer suas peculiaridades linguísticas, colocando em relevo seu processo de construção e os elementos que a constituem.

Esta pesquisa tem por objetivo, portanto, evidenciar como os marcadores discursivos (doravante MDs) são utilizados nas línguas de sinais, assinalando suas funções interacionais e pragmáticas durante a interação entre surdos fluentes na língua. Partindo dessas investigações, o estudo realizado nas conversações sinalizadas nos possibilitou também analogias com a língua oral-auditiva em português que contribuíram para a

compreensão dos itens linguísticos utilizados na libras, como forma de articulação da enunciação em sinais.

Com base na interação linguística entres surdos fluentes em libras, Leite (2008, p. 17) afirma que a conversação pode ser “considerada uma forma primordial de interação social entre humanos”, e indica que “a prática da conversação, enquanto atividade social, exige a coordenação de ações a fim de que certos objetivos sejam alcançados”. O autor pondera, referindo-se aos estudos de McCleary (2003), que essa “ênfase na conversação [...] se justifica ainda mais no caso das comunidades como a dos surdos, que, por não possuírem uma escrita para as LSs, estabelecem as suas trocas sociais primordialmente em situações próprias da (corp)oralidade” (LEITE, 2008, p. 135).

Nesse sentido, para estudarmos o uso dos marcadores discursivos durante a sinalização de surdos fluentes em libras, foi necessário recorrermos às questões teóricas já alicerçadas, embasadas por meio de análises em línguas de modalidade oral-auditiva, para, então, somarmos na contribuição de novos estudos que versem sobre línguas sinalizadas, que utilizam o canal viso-espacial para interação linguística. No entanto, esta análise comparativa não pretende asseverar o que Maher (1997) aponta como embate diglósico³, em que a língua portuguesa possui um *status* linguístico de prestígio, deixando as demais línguas utilizadas no país como “subalternas”. Vale ressaltar que as comparações e as trocas são passíveis em outros estudos linguísticos que abordam mais de uma língua, mesmo que sejam apresentadas na mesma modalidade.

Para uma pesquisa que investiga a utilização dos marcadores discursivos na língua brasileira de sinais, buscamos nos atentar ao mapeamento, à identificação e à compreensão destes como intrínsecos às línguas em um ato conversacional. Trilhamos, para tanto, a via análoga necessária para os estudos destes marcadores em momentos de conversações em libras.

A rigor, observamos que as línguas de sinais possuem sua construção e elaboração da enunciação planejada de maneira assemelhada às línguas orais-auditivas. Galembeck e Carvalho (1997, p. 17) evidenciam as três características básicas da língua falada: “a) ausência de uma etapa nítida de planejamento; b) a existência de um espaço comum compartilhado entre os interlocutores; c) o envolvimento dos interlocutores entre si e com o assunto da conversação”. Essas características, de igual forma, podem ser evidenciadas na língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira.

3 “Entendido desta maneira, o fenômeno diglósico se refere, em última instância, a um jogo de ocupação linguística. Neste jogo, a língua dominante tenta ‘abocanhar’ funções próprias da língua dominada, ‘enfraquecendo-a’, ‘empurrando-a’ para usos e funções cada vez mais restritos e/ou desprestigiados” (MAHER, 1997, p. 22).

Outro ponto que gostaríamos de salientar, justificando esta pesquisa, está relacionado à socialização de pesquisas que envolvem a documentação dessas línguas, tendo em vista que, por meio de pesquisas, estas podem ser preservadas e reconhecidas por seus usuários e demais população. Compreendemos que a libras carece ainda de estratégias de visibilidade, e a disseminação de pesquisas deste cunho pode contribuir para a sua socialização e difusão. Com efeito, é importante ressaltar a legitimidade dos elementos linguísticos utilizados na construção da libras, visando a combater uma possível visão equivocada, alicerçada em uma sociedade que nem sempre respeita e tampouco valoriza aquilo que é diferente do convencional. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir, também, para o processo de visibilidade e compreensão acerca das línguas de sinais, em especial, a brasileira.

Metodologia

Utilizamos como *corpus* para esta pesquisa os vídeos disponíveis no sítio da Universidade Federal de Santa Catarina, no portal Libras. Tal acervo é composto por parte do Inventário Nacional de Libras e integra o projeto denominado Corpus de Libras. Esse projeto foi constituído, segundo as descrições contidas no sítio, com o objetivo de pesquisar, catalogar e difundir a libras, e conta com um acervo catalogado por Estados, o qual, durante todo o período desta pesquisa, se manteve em construção.

O acervo que utilizamos para compor o *corpus* começou a ser formado no ano de 1995 e envolve diferentes ramificações de outros projetos, com fins semelhantes, compreendendo *corpora* de fontes diversas e diretrizes diversificadas para o registro dos dados e metadados em libras. Esse inventário tem por objetivo estabelecer a documentação da libras em âmbito nacional, possuindo dados coletados da Grande Florianópolis (Santa Catarina) e de Maceió (Alagoas). Sua metodologia compreende interações de surdos em pares, divididos em três grupos, por idade e por gênero (QUADROS, 2016). Já havia, na comunidade local de Florianópolis, 36 participantes surdos, os quais “participaram das atividades em duplas, com amigos ou conhecidos da mesma faixa etária, conforme organização prévia, ou seja, três grupos de três faixas etárias diferentes” (QUADROS *et al.*, 2018, p. 29). Nas palavras da pesquisadora:

As entrevistas e a coleta do vocabulário foram conduzidas por dois surdos da região metropolitana da Grande Florianópolis com cada participante da pesquisa, individualmente. As demais atividades foram realizadas entre os participantes em duplas sob a condução dos dois surdos locais. Para as filmagens, foi montado um estúdio na Universidade Federal de Santa Catarina com quatro filmadoras para captar os informantes em diferentes perspectivas, exatamente para apreender a dimensão corporal dessa língua, uma língua visual-espacial. Cada participante visualizava o seu interlocutor e uma tela com as imagens relacionadas com cada tópico da interação. (QUADROS *et al.*, 2018, p. 29).

A autora explica que “os instrumentos envolveram uma entrevista, conversa livre, conversas temáticas, narrativas com base em histórias em sequência, narrativas com base em cliques de filmes não falados e levantamento de vocabulário” (QUADROS *et al.*, 2018, p. 35). Com o intuito de analisar a conversação em libras de maneira mais espontânea, eliminamos os vídeos que continham entrevistas, narrativas e levantamento de vocabulário, pois julgamos ser mais apropriado trabalharmos com o gênero “conversas” para este estudo. Buscamos, então, as interações que possuíam temas livres entre duplas de surdos. A seleção dos vídeos foi direcionada, primeiramente, pela disponibilidade do acervo no inventário em libras. Como indicado acima, o material está catalogado por Estados e apenas as duas capitais citadas possuíam, até o término desta pesquisa, vídeos que pudessem compor o *corpus* investigativo para transcrição e análise linguística.

A respeito da convenção para a transcrição, seguimos as orientações indicadas por Quadros (2015), as quais foram adotadas como parâmetro para este trabalho. Esses padrões para a transcrição foram organizados e sugeridos pela autora, contribuindo de forma categórica ao que pretendíamos nesta pesquisa. Partindo das traduções e transcrições, constituímos os excertos com os trechos onde os MDs foram localizados. Também foi realizado um agrupamento dos marcadores encontrados por tipos e funções, apontando-os por meio de discussão dos dados com base nos pressupostos teóricos deste estudo. No entanto, o que se apresenta nos excertos são recortes no momento em que localizamos esses marcadores, com aproximação antes e depois, para que construíssemos um *corpus* com vistas a compreender o que estava sendo dialogado.

Para a transcrição e análise dos dados, utilizamos um *software* desenvolvido pelo *Max Plank Institute*, o qual se encontra disponível de forma livre e recebe o nome de Sistema de Anotação *Eudico Annotator* – ELAN. Por meio desse sistema, foi possível a transcrição dos vídeos de conversação de forma mais detalhada, pois alguns recursos contribuem para o processo de transcrição e tradução da língua de sinais (também utilizado na tradução de línguas orais). Como apontam McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 276), “uma grande vantagem que o ELAN apresenta para a transcrição das línguas de sinais é a possibilidade de visualizar duas ou mais tomadas de vídeo simultaneamente”. Com isso, há a possibilidade de anotar alguns sinais não manuais relacionados ao rosto, ou outros movimentos corporais que estão ligados à língua em uso, tendo em vista que esta é de modalidade visual-espacial, e todos os detalhes que envolvem as expressões corpóreo-faciais são relevantes dentro do processo de análise linguística. Acerca da diversidade desses movimentos, Brito (1995) aponta que os articuladores primários das LSs são as mãos que, em movimento no espaço, articulam os sinais formando as sentenças no lugar estabelecido a frente do tronco e da face. Os enunciados são construídos nesse espaço, os quais envolvem os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço. Tais movimentos, no espaço ou sobre o tronco, podem ocorrer em linhas retas, em movimentos circulares, em curvas, em movimentos com sinuosidade e em várias posições e direções.

Vale considerar, portanto, que, ao se pesquisar as línguas de sinais e seu processo constitutivo, faz-se necessária a compreensão de que tais línguas envolvem movimentos que significam a possibilidade de organizar as ideias e estruturar o pensamento, contribuindo para a manifestação do sentido da vida para os surdos, usuários desta língua (QUADROS, 1997).

Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos, também nomeados como marcadores conversacionais por alguns autores⁴, são elementos típicos da língua falada que contribuem para a organização textual e interativa. Possuem caráter multifuncional e corroboram o monitoramento da conversação, assim como a coesão e coerência do texto. Em conformidade com Risso, Silva e Urbano (2015, p. 371), “trata-se de um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada” e que, no plano verbal, envolvem: “sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem”.

Em consonância com Marcuschi (2003, p. 62), os marcadores “não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico⁵, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação”. Eles funcionam como articuladores da conversação, verbalizando o monitoramento da fala e mantendo a interação conversacional, indicados como “organizadores globais” da fala (CASTILHO, 2016, p. 46). Eles podem ter a função, entre outras, de instituir tempo à organização do pensamento, sustentar ou retomar o turno⁶, monitorar a receptividade da mensagem, marcar ideias e interesses comunicativos e constituir-se como uma das ferramentas que atuam na interação entre os pares linguísticos. Para Preti (1999, p. 233), trata-se de:

4 Nesta pesquisa, adotamos a denominação de “marcadores discursivos”, pois concordamos com a visão de Risso, Silva e Urbano (2015, p. 372), os quais defendem ser esta mais adequada e abrangente. Os autores reconhecem na nomenclatura “marcadores conversacionais” “uma limitação por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um comprometimento exclusivo com a língua falada, e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, que é a conversação”.

5 Segundo Brown e Yule (1983, p. 73), o tópico pode ser considerado como aquilo acerca do que se fala ou se escreve. O tópico, nesse sentido, é um aglomerado coerente de pensamentos introduzidos por algum participante na conversação, desenvolvido por ele, por outro ou por vários participantes em conjunto (CHAFE, 2003, p. 674).

6 Nas palavras de Castilho (2016, p. 36), o turno é conceituado como o “segmento produzido por um falante com direito a voz”. De acordo com Galembeck (2003, p. 65), turno é a “participação de cada interlocutor”, ou seja, a oportunidade de falar, tomar a palavra, em algum ponto da conversação. Quando um interlocutor passa de ouvinte a falante, ele dá início ao seu turno.

[...] vocábulos ou expressões fixas e estereotipadas, que podem ser desprovidos de seu conteúdo semântico e de função sintática, e que permitem ao falante tomar e iniciar o turno, mantê-lo e encerrá-lo, bem como envolver os parceiros na conversação. São elementos típicos da fala, que funcionam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto e como elementos orientadores da interação.

O autor pondera que, apesar de possuírem uma certa liberdade posicional nas falas, “a frequência com que certos marcadores ocorrem em determinadas posições tem levado os estudiosos a classificarem-nos como iniciais, mediais e finais em relação às unidades linguísticas com as quais eles estão envolvidos” (PRETI, 1999, p. 90).

Schiffrin (1987) define os MDs como elementos sequencialmente dependentes que unem as unidades de fala e que sinalizam relacionamentos entre unidades de fala imediatamente adjacentes e, portanto, têm uma função de construção em um nível de coerência local. Andrade (1990) *apud* Gonçalves (2006, p. 89) estabelece os MDs como conectores interativos e não apenas conectores textuais, uma vez que são estabelecidos nas funções interacionais, comandando estratégias adotadas pelos interlocutores no ato conversacional durante “a construção e manifestação de suas identidades sociais. Essas funções ganham existência através de esquemas linguísticos rotineiros e estereotipados, dependendo, geralmente, de fatores e variáveis socioculturais”.

Castilho (2016) postula que os marcadores prosódicos e as expressões pré-lexicais e lexicais são algumas classes que são acionadas como ferramentas de marcação conversacional no ato da fala. O autor ainda assevera que não há classes gramaticais específicas para os MDs, muitas vezes tratando-se de itens lexicais plenos que tiveram seu sentido alterado por inúmeras funções e possibilidades dentro de uma intenção interacional. Os marcadores exercem uma função textual, pois atuam de forma a organizar e estruturar o texto (CASTILHO, 1989), cabendo aos interlocutores buscar os recursos linguísticos que indiquem ou assegurem a compreensão e a manutenção do que se propõe no ato conversacional. Para tanto, ocorrem escolhas lexicais e de organização que conduzirão às intenções discursivas interacionais.

Penhavel (2010, p. 50-51) ressalta que os elementos considerados como MDs sempre estão relacionados a algo que seja central em relação a eles:

[...] eles próprios nunca são o centro (de qualquer aspecto) da comunicação verbal, mas atuam no processamento (de algum aspecto) da comunicação. Nesse sentido, cada abordagem particular, então, parece tomar como MDs aqueles elementos que atuam no processamento, ou organização, do aspecto da comunicação verbal que seu respectivo modelo teórico-metodológico focaliza.

Marcuschi (1989) reconhece dois grandes tipos: os marcadores pragmáticos e os marcadores textuais, nomeados por Castilho (1989) como interpessoais e ideacionais. O autor aponta, ainda, as funções apresentadas por Macedo e Silva (1987) que tratam de marcadores esclarecedores, de apoio, redutores, preenchedores de pausa, resumidores, finalizadores e argumentadores, bem como os indicados por Rosa (1990) como marcadores de atenuação, de distanciamento, de opinião e de rejeição. O autor finaliza este panorama, portanto, assinalando que há, ainda, vertentes a serem exploradas quando o assunto é o que pode ser considerado um marcador com funções específicas no ato conversacional.

Considerando as funções dos MDs, Castilho (2017, p. 26-27) apresenta alguns exemplos utilizados em diferentes momentos da interação:

a) Marcadores interpessoais (orientados para o interlocutor):

- iniciais: ah... eh.../ ahn.../ olha.../ e aí, tudo bem?/ tudo em cima/riba? escuta.../ vem cá... /como você sabe... /mas...
- mediais: é.../ é claro.../ exato.../ tá.../ tô entendendo...
- finais: sabe?/ sabia?/ entende?/ compreende?/ não é mesmo?/ não é?/ né?/ tá?/ viu?/ pô!

b) Marcadores ideacionais (orientados para o texto):

- Iniciam o tópico: bom.../ bem.../ assim.../ seguinte.../ por exemplo.../ e por falar em.../ quanto a.../ você já ouviu a última?
- Recusam o tópico: essa não!/ peraí/ sem essa!/ corta essa!/ xi::lá vem você de novo!
- Aceitam o tópico: tá bom.../ vamos lá.../ ok.../ fala...
- Organizam o tópico: inicialmente.../ primeiramente.../ em segundo lugar.../ em seguida.../ e então.../ e aí.../ agora.../ e depois.../ outra coisa.../ e tem mais...
- Operam a mudança de tópico: já (em a agricultura vai bem, a indústria se expandiu, já a situação do emprego não acompanhou esse progresso todo)
- Modalizam o tópico: sim, mas.../ pra mim.../ eu acho que.../ parece que.../ pode ser que.../ possivelmente.../ provavelmente.../ disque... (= dizem que...)/ sei lá.../ não sei.../ de certa maneira.../ num certo sentido.../ basicamente...
- Finalizam o tópico: papapa.../ e coisa e tal.../ valeu.../ é isso aí.../ falô...

Fraser (1999) indica a existência de dois conjuntos principais de MDs: os que estabelecem uma relação entre as mensagens, ou seja, aqueles que relacionam algum aspecto das mensagens produzidas que seguem e que precedem o marcador; e, os que relacionam os tópicos das conversações com o intuito de envolver algum aspecto de condução discursiva.

Na perspectiva de Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 298), os marcadores “não compreendem somente as expressões frequentemente utilizadas pelos falantes, mas envolvem, também, aspectos interacionais, textuais, cognitivos e finalísticos da linguagem”. Por terem funções abrangentes, é preciso, portanto, considerar as funções que exercem na conversação em cada contexto de uso.

Análise dos dados

É importante salientar que os excertos estão posicionados em duas linhas para cada sinalizante, e a primeira linha (em libras) nem sempre terá uma organização sintática igual à segunda linha (em língua portuguesa). Isso se dá pelo processo de tradução de libras para a língua portuguesa, que exige uma reformulação de ordem sintática nas sentenças analisadas, com retirada ou acréscimo de elementos que pertencem à língua alvo.

Marcadores de envolvimento do ouvinte⁷ “VEM CÁ” e “VIU”

Os excertos disponibilizados abaixo são conversas retiradas de diálogos com duplas diferentes. Observamos, nos dois casos, a tomada de turno, considerada por Castilho (2017) como exemplo de MDs iniciais que exercem a função de chamar a atenção, tomando o turno da conversação, no caso da libras, pelos sinais apresentados “CHAMAR” e “OLHAR”.

1. Sinalizante 1 (libras): CHAMAR IX(lá) ESCOLA SURDO OUVINTE SEPARADO PORQUE &(face-interrogação) DISCUTIR ERRADO &(face-interrogação)

Sinalizante 1 (tradução LP): *Vem cá*, lá na escola tem a discussão de surdos e ouvintes estudarem separados, essa discussão não está errada?

Sinalizante 2 (libras): JÁ DIFERENTE SURDOS ESCOLA SÓ SURDOS SINALIZAR CONSEGUIR ADQUIRIR LÍNGUA CONSEGUE PRIMEIRA LÍNGUA DEPOIS SEGUNDA LÍNGUA ALFABETIZAR PORTUGUÊS APRENDER IX(ali) OUTRA OUVIR FALAR OUVIR SABER ESCREVER INGLÊS VÁRIAS DISCIPLINAS SE JUNTAR DOIS JUNTAR OUVINTE SURDO JUNTAR NÃO &(face-negação) APRENDER DIFERENTE IDENTIDADE+ IX(aqui) IX(ali) OUVINTE PRÓPRIO FALAR SURDO PRÓPRIO SE JUNTAR NEGATIVO SURDO

Sinalizante 2 (Tradução LP): Já tem diferença, surdos estudando em escola só de surdo ele consegue adquirir a língua sinalizada como primeira língua, depois ser alfabetizada em língua portuguesa, na escola de ouvintes eles vão aprender ouvindo e falando, aprender inglês e outras disciplinas. Se juntar os ouvintes e surdos não aprende, são diferentes, têm identidades diferentes, identidade do ouvinte vem pela fala oralizada, o surdo pela libras, se juntar não é negativo para o surdo.

⁷ Utilizamos aqui a nomenclatura convencionada por Galembeck e Carvalho (1997), mas salientamos que, no caso desta pesquisa, o “ouvinte” passa a ser reconhecido como o receptor da mensagem, tendo em vista que os diálogos dos vídeos utilizados sempre aconteceram entre duas pessoas surdas.

2. Sinalizante 1 (libras): CHAMAR VAMOS JUNTOS VIAGEM GOIÁS QUANDO &(face-interrogação)
Sinalizante 1 (tradução LP): *Vem cá, quando vamos conseguir viajar juntas para Goiás?*

Sinalizante 2 (libras): ENTÃO DESCULPAR TRISTE &(face-tristeza) JÁ COMBINAR GRUPO FAMÍLIA JUNTO VIAJAR CARNAVAL

Sinalizante 2 (tradução LP): *Então, desculpe, estou triste já havia combinado com grupo da minha família que iria viajar no carnaval junto com eles.*

3. Sinalizante 1 (libras): OLHAR COMO MANIFESTAÇÃO PRESIDENTE FORA NOVO COLOCAR FS (temer) É &(face-interrogação) MAS PERÍODO POUCO TEMPO COMO &(face-interrogação) JÁ MANIFESTAR

Sinalizante 1 (tradução LP): *Viu, como está tendo manifestação houve troca de presidente, colocaram Temer, não é? Mas ele está há pouco tempo como já há manifestações?*

Sinalizante 2 (libras): ENTÃO POR ISSO SIM MANIFESTAR PROBLEMA ECONOMIA VALOR BOLSA CAIR CRISE NÃO-CONSEGUIR TRABALHO DESEMPREGO MUITO NÃO-CONSEGUIR COMIDA XXX⁸ LIVRE DEIXAR POLÍTICA &(face-interrogação)

Sinalizante 2 (tradução LP): *Então, por isso que sim devemos manifestar. Há problemas na economia, o valor da bolsa caiu, estamos em crise, trabalho está difícil encontrar, muito desemprego, as pessoas não conseguem comida XXX como deixar a política livre?*

Castilho (2016, p. 33-34) indica que uma característica muito comum na conversação é sua imprevisibilidade, a qual é acionada a todo momento, a depender da receptividade e da intenção do interactante. O autor destaca que, “ao longo da conversação, tomamos decisões ao mesmo tempo em que a estamos executando [...]. Construimos nossa participação numa conversa a partir da recolha e da análise dessas informações, numa atividade automática”. Desse modo, à medida que a conversação avança, o sinalizante vê a necessidade de tomar o turno e utiliza elementos linguísticos para isso. Os exemplos acima representam essa “chamada” de atenção para introduzir um novo tópico no turno, ou acender um posicionamento referente a um determinado tema. Nos três exemplos, os MDs introduzem o turno e, ao mesmo tempo, induzem o receptor da mensagem a prestar atenção na conversação, na proposta ou na ideia a ser explanada (GALEMBECK; CARVALHO, 1997).

No excerto (1), há a marcação para a chamada a fim de introduzir o tópico acerca da discussão que vinha ocorrendo na escola, e a sinalizante 1 questiona o sinalizante 2 se essa discussão não estaria equivocada. Isso também ocorre no excerto (2), quando o sinalizante 1 introduz o tópico com um questionamento sobre a data de uma possível viagem. Nos dois exemplos, os sinalizantes utilizam o MD “VEM CÁ”, que tem a configuração do sinal “CHAMAR”.

⁸ Conforme Quadros (2015), o item “XXX” é um sinal que não é reconhecido pelo transcritor. Assim, cada sinal não reconhecido no enunciado recebe a glosa “XXX”.

Já no excerto (3), o sinalizante 1 chama a atenção do sinalizante 2 com o sinal “OLHAR”, iniciando o turno e introduzindo o tópico relacionado às manifestações que estariam ocorrendo. O que se percebe é que, nos três casos apresentados, há uma marca de inicialização do turno, introduzindo um tópico. Esses marcadores são destacados por Castilho (2016) como uma inicialização da conversação.

Marcadores de busca de aprovação discursiva “ENTENDE?” e “SABE?”

Os exemplos abaixo demonstram a localização final como preponderante, obtendo do receptor a confirmação da sequência dos próximos tópicos e buscando o monitoramento do tema abordado. O marcador “ENTENDE?” assim como o marcador “SABE?” evidenciam a expectativa do falante quanto ao apoio e/ou atenção do seu interlocutor (URBANO, 1999). Para o autor, “a posição desses marcadores de busca de apoio no final de uma proposição reveste-lhes de uma intenção argumentativa, na medida em que frisam a proposição que finalizam” (URBANO, 1999, p. 97).

4. Sinalizante 1 (libras): IX(você) ACHAR IX(mãos) IMPORTANTE &(face-interrogação) PORQUE IX(mãos) IMPORTANTE &(face-interrogação)

Sinalizante 1 (tradução LP): Você acha importante? Por que é importante?

Sinalizante 2 (libras): PORQUE IMPORTANTE SIM+ &(face-afirmação) PORQUE TALVEZ IDADE NASCER ERRADO DOENÇA SURDO LÍNGUA IX(ele) APRENDER COMUNICAR LUTAR PERSISTIR SURDO RESPEITAR ENTENDER &(face-interrogação)

Sinalizante 2 (tradução LP): Porque é importante sim, sim. Porque talvez nasce surdo ou acontece algo de errado, adquire uma doença em alguma idade e a é a língua do surdo, ele aprende a para se comunicar, lutar, persistir e a e o surdo precisam de respeito. *Entende?*

5. Sinalizante 1 (libras): PORQUE NÃO SENTIR BEM IX(lá) CURSO&(face-negação+interrogação)

Sinalizante 1 (tradução LP): Por que não se sentiu bem no curso?

Sinalizante 2 (libras): NÃO &(face-chateação) PORQUE DENTRO PRÓPRIO É LETRAS IGUAL LITERATURA LETRAS VÁRIAS PORTUGUÊS MATEMÁTICA FILOSOFIA IGUAL IGUAL NÃO &(face-negação) PARCIAL IGUAL ALGUMAS DISCIPLINAS DIFERENTE PARCIAL DIFERENTE MAS PRÓPRIO ESCREVER LETRAS DIFÍCIL NÃO-GOSTAR SABER

Sinalizante 2 (tradução LP): Ah não, porque Letras- é um curso como Literatura, Letras, vários outros, como Português, Matemática, Filosofia são iguais, igual não, parcialmente igual, algumas disciplinas são diferentes, parcialmente diferentes, mas tem a característica de escrever muito, é difícil, não gostei, *sabe?*

6. Sinalizante 2 (libras): É EXEMPLO EU QUERO SÓ CURSO ESTUDAR ADMINISTRAÇÃO 4 ANOS PROCURAR OUTRA VAGA TRABALHO MELHOR SALÁRIO MAS VONTADE CURSO PSICOLOGIA TOMARA

Sinalizante 2 (tradução LP): É, por exemplo, eu estou cursando o curso de administração que dura 4 anos para conseguir outra vaga de emprego com salário melhor, mas tenho muita vontade de cursar psicologia, tomara.

Sinalizante 1 (libras): TOMARA+

Sinalizante 1 (tradução LP): Tomara, tomara.

Sinalizante 2 (libras): PORQUE IX(si) SEMPRE QUERER AJUDAR PESSOA PSICOLOGIA PESSOA AJUDAR SONHO ENTENDER &(face-interrogação)

Sinalizante 2 (tradução LP): Porque eu sempre quis ajudar as pessoas e psicologia eu posso ajudar as pessoas, meu sonho. *Entende?*

7. Sinalizante 1 (libras): ENTÃO VERDADE MAS TER FAMÍLIA COMUNICAR ALEGRE LIBRAS MELHOR PORQUE SE IX(si) VOLTAR[?] IMPLANTE COCLEAR SOFRER COISAS COMUNICAR NÃO-CONSEGUIR

Sinalizante 1 (tradução LP): Então, é verdade, mas têm famílias que são alegres, tem comunicação em libras e isso é melhor, porque se eu voltar a ter o implante coclear vou sofrer para me comunicar e não vou conseguir.

Sinalizante 2 (libras): CONDORDAR CERTO IX(si) EXEMPLO IX(si) EXEMPLO VONTADE MÃE COMUNICAR DIALOGAR EXEMPLO MÃE GRITAR BRIGAR[?] &(face brava) IX(si) BRIGAR NÃO MELHOR DIALOGAR ERRADO USAR EXPRESSÃO VERGONHA TOD@S OUVIR COMO SURD@ BAGUNÇAR ENTENDER &(face interrogação)

Sinalizante 2 (tradução LP): Concordo, certo. Eu por exemplo, eu por exemplo, tenho vontade que minha mãe se comunique comigo, dialogue. Por exemplo, minha mãe fica gritando, brava, brigando comigo, se usasse a libras seria melhor, conversar, dizer o que está errado, usar expressões, fico com vergonha porque todos vão ouvir e dizer, como? Que surda bagunceira! *Entende?*

Nos casos apresentados acima, os MDs estão localizados após a explanação do tópico, em forma de perguntas diretas e indicando a passagem do turno. Nesses casos, há a expectativa lançada aos sinalizantes que estão recebendo a informação, expectativa que busca pela aprovação do que foi explanado, como que buscando a confirmação do que foi dito no tópico e orientando a passagem de turno ao interactante.

É interessante observar a função dos MCs “ENTENDE?” e “SABE?”, cuja função interacional na libras não difere da função que, na maioria das vezes, exercem nas línguas orais-auditivas. Galembek e Blanco (2001) evidenciam que os marcadores do tipo “né?”, “sabe?”, “certo?”, “entende?” e perguntas retóricas possuem função fática; entretanto, assumem, também, a função de busca de aprovação discursiva na interação. Marcadores desse tipo são representados por uma pergunta direta que busca a atenção do interlocutor, bem como também visam a obter sua concordância e, por isso, são chamados, nos estudos da língua falada, de marcadores de envolvimento do ouvinte e marcadores de busca de aprovação discursiva. O sinalizante os emprega, portanto, para manter a atenção e conseguir o assentimento de seu interlocutor, ocorrendo, normalmente, na forma indagativa.

Observamos nos excertos (4) ao (7) que os marcadores “ENTENDEU?” e “SABE?”, empregados pelos sinalizantes nesses episódios, indicam a busca de aprovação discursiva do receptor e denotam o caráter elocutivo da conversação, cumprindo suas funções de marcação, aplicadas durante a sinalização. Todos os quatro MDs estão

posicionados ao final dos turnos como forma de encerrá-los, localização muito comum para este tipo de marcadores como aponta Urbano (1999).

Essa busca de aprovação discursiva é muito recorrente em diálogos e discussões em diferentes tópicos discursivos, buscando, de forma estratégica, receber do interactante a aprovação de que sua mensagem foi endossada e que este pode prosseguir com suas argumentações discursivas.

Essa expectativa por aprovação é constatada pelo uso do MD "ENTENDE?", nos excertos (4), (6) e (7), quando, após uma explanação argumentativa de um assunto, finaliza o turno com este marcador. No excerto (5), essa mesma tentativa é empregada utilizando também um item verbal, por meio de uma intenção argumentativa, fazendo uso agora do marcador "SABE?". Em todas as funções demonstradas acima, os marcadores contribuem para a articulação do texto sinalizado, se apropriando das funções elencadas pelos autores estudados nesta pesquisa, dentre elas, as destacadas por Urbano (1999, p. 100), "de monitoramento do ouvinte ao falante ou a de busca de aprovação discursiva pelo falante em relação ao ouvinte, ou ainda, de sinalizadores de hesitação, de atenuação ou de reformulação por parte do falante", quando este julgar necessário.

É interessante observar a função desses MDs, cuja função interacional na libras não difere da função que, na maioria das vezes, ele exerce nas línguas orais-auditivas. Galembeck e Blanco (2001) evidenciam que os marcadores do tipo "né?", "sabe?", "certo?", "entende?" e perguntas retóricas possuem função fática, entretanto, assumem, também, a função de busca de aprovação discursiva na interação. Marcadores desse tipo são representados por uma pergunta direta que buscam a atenção do interlocutor, assim como também visam a obter sua concordância, por isso são chamados, nos estudos da língua falada, de marcadores de envolvimento do ouvinte e marcadores de busca de aprovação discursiva. O sinalizante os emprega para manter a atenção e conseguir o assentimento de seu interlocutor, ocorrendo, normalmente, na forma indagativa.

A fim de colaborar com a análise de indagações pospostas como "sabe?", "né?", "entende?", "certo?", Barros (2005, p. 242) afirma que, ao mesmo tempo em que buscam a participação do destinatário, "atenuam o caráter impositivo do que é dito pelo destinador", amenizando, assim, as asserções mais fortes. Apesar de estarem alocados nesta subseção destinada aos MDs que possuem sua orientação ao interlocutor, esses marcadores carregam, também, um valor ideacional. Portanto, esse tipo de marcador possui a função de busca de aprovação discursiva, reforçando o que foi afirmado por Urbano (1999, p. 91), ou seja, que, durante o processo organizacional da fala, "todos os marcadores desempenham, ora com destaque para ideacionais, ora para as interacionais e/ou pragmáticas".

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que o item "ENTENDE?" foi anteriormente indicado como pertencente ao grupo dos marcadores com função interacional, e que

agora tal ocorrência permite ratificar o que Urbano (1999) sinaliza, quando aponta que um mesmo item pode desempenhar função direcionada ao interlocutor e ao texto.

Silva e Strazzi (2017, p. 202) advogam que:

Os MDs exercem funções interacionais quando atuam no processamento da interação conversacional, quando cumprem alguma função advinda diretamente da relação presencial entre os interlocutores, integrando, portanto, o componente interpessoal da linguagem. Os marcadores interacionais não são constituintes sentenciais, pois são exteriores ao conteúdo proposicional e sintaticamente independentes de suas unidades adjacentes.

O que compreendemos é que esse componente interpessoal é acionado à medida que o interlocutor julga necessário chamar atenção para algo, marcar uma retomada ou a passagem de turno. Esses recursos linguísticos são acionados quando os interlocutores evidenciam a necessidade dessa interação e escolhem qual marcador acionar.

Marcadores de opinião “PENSO QUE”, “ACHO QUE” e “ACREDITO QUE”

Nos exemplos abaixo, apontamos alguns exemplos de MDs que exercem a função de marcar a opinião do sinalizante acerca de algum assunto. Nesses casos, há a intenção, por parte do enunciador de indicar seu posicionamento, marcando-o com a utilização dos MDs prefaciadores de opinião.

Outra característica que podemos observar, nos exemplos abaixo, está relacionada com a intenção marcante de atenuação da opinião expressada. Essa propriedade marcadora está sempre associada como sinais do falante, de acordo com Marcuschi (2003), e atuam com propósito de minimizar riscos sobre o que será dito.

8. Sinalizante 1 (libras): ENTÃO OUVIR PESSOAS INFLUENCIAR CAPAZ IMPLANTE COCLEAR PESSOAS ACEITA PESSOAS FAMÍLIA CAPAZ SURD@ PROBLEMA IX(eles) INFORMAÇÃO GANÂNCIA DINHEIRO EXPLORAR IMPLANTE COCLEAR MOTIVAR IX(si) VER AGORA ESCOLA AGORA DV(tirar-objeto-redondo-atrás-orelha)+ IMPLANTE COCLEAR VER+

Sinalizante 1 (tradução LP): Então, ouvintes têm influenciado que o implante coclear torna o surdo capaz e as pessoas têm aceitado, a família acha que o surdo será capaz de ouvir, mas o problema é que as informações são baseadas na ganância para vender e exploram essa informação sobre o implante coclear, motivam o implante. Agora, eu vejo na escola eles tirando seus implantes, vejo isso.

Sinalizante 2 (libras): ÀS VEZES+ IX(ela) FAMÍLIA QUER SURD@ IGNORANTE IMPLANTE COLOCAR DEPOIS CRESCER RECLAMA NÃO-GOSTAR ACEITAR NÃO FORA IMPLANTE COCLEAR RECLAMA PALHAÇO PAGAR CARO MELHOR IX (si) PENSAR PRIMEIRO MAIS CRIANÇA CRESCER MAIS QUERER IMPLANTE COCLEAR OBEDECER ESCOLHER POSS(del@)

Sinalizante 2 (tradução LP): Às vezes, às vezes ela, a família, quer, mas o surdo é alheio ao implante coclear, coloca sem saber e depois quando cresce reclama, não gosta, não aceita, quer retirar o implante coclear e reclama, e a família se sente como enganada, pagou caro no implante. *Penso que* é melhor primeiro esperar a criança crescer, se quiser implante, respeitar a escolha dela.

9. Sinalizante 1 (libras): ALGUNS SOLTEIRO OUTRO GRUPO CASADO OUTRO NAMORADO CADA UM DIFERENTE IX(si) PENSO MELHOR IX(nós-grupo) COMBINAR BOM

Sinalizante 1 (tradução LP): Alguns são solteiros, outro grupo são casados, outros namorando, cada um é diferente, eu *penso que* é melhor assim, com um grupo que combine fica bom.

Sinalizante 2 (libras): ENTÃO+ TAMBÉM IGUAL VAMOS &(face-interrogação)

Sinalizante 2 (tradução LP): Então, então, também penso assim, vamos?

Observamos, nos dois excertos acima, o emprego dos marcadores de opinião “PENSO QUE”, no caso do excerto (8), como uma forma de anunciar o posicionamento do sinalizante 2 a respeito da questão do uso do implante coclear em surdos: que se deve esperar a criança crescer para que ela tenha o direito de escolher se quer ou não usar o implante coclear. No excerto (9), essa marca está relacionada à questão de que seria melhor saírem em grupos do que se identifiquem melhor, para evitar desconfortos. Galembeck (2002) assevera que podemos observar as marcas de interessoalidade representadas por marcadores de opinião, geralmente, construídos com verbos de valor cognitivo ou de percepção, como *acho que*, *creio que* e assemelhados. O MD “PENSO QUE” está no rol desses assemelhados e, no caso acima, exerce a função de prefaciador de opinião com valor atenuativo.

Por se tratar de um ponto de vista que possa não ser completamente aceito pelos interactantes, o sinalizante utiliza esse recurso para se preservar de possíveis reações negativas, optando por esse dizer mais atenuado para se resguardar de um ponto de vista diferente do seu. De acordo com Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 310),

[...] esses MC são constituídos pelo verbo na primeira pessoa do singular, com o que podemos, portanto, detectar as marcas da enunciação. Representados por verbos ou locuções denotadoras de atividade mental ou de elocução, esses marcadores incluem-se no grupo que indica que o locutor não assume, diretamente, os conceitos emitidos, de modo a atenuar o discurso e, por conseguinte, resguardar a face dos interlocutores. Ressalta-se que o emprego desse marcador é mais comum quando o falante busca amenizar o que é dito em seu discurso, mostrar humildade diante de algum fato ou diminuir sua responsabilidade pelo que afirma, por isso é pouco comum o emprego desse marcador quando o objetivo do falante é assegurar com convicção seu interlocutor de alguma coisa ou quando a responsabilidade por alguém é de terceiros.

Com funções semelhantes aos MDs indicados acima, o marcador “ACREDITO QUE”, localizado no excerto abaixo, é acionado com o mesmo propósito exposto anteriormente, qual seja: atenuar a asserção acerca do êxito na divisão do tempo entre estudo e trabalho.

10. Sinalizante 1 (libras): CONSEGUIR ESTUDAR TRABALHAR CONSEGUIR ESTUDAR IX(você) (face-interrogação)

Sinalizante 1 (tradução LP): Consegue acompanhar estudo e trabalho? Você consegue estudar?

Sinalizante 2 (libras): POUCO DIFÍCIL NÃO-TER VIDA COMEÇAR PROCESSO DEPOIS ACOSTUMAR TEMPO DIVIDIR CAPAZ EVOLUIR IX(si) ACREDITAR FUTURO POSITIVO

Sinalizante 2 (tradução LP): É um pouco difícil, não tinha costume e estou começando, é um processo ainda, depois acostumo a dividir o tempo. Sou capaz de evoluir, *acredito que* no futuro conseguirei.

Sinalizante 1 (libras): JOVEM TEMPO EVOLUIR IX(você) CONSEGUIR MAIS

Sinalizante 1 (tradução LP): Você é jovem, com tempo vai se desenvolver e conseguir.

Sinalizante 2 (libras): OPORTUNIDADE

Sinalizante 2 (tradução LP): Uma oportunidade.

Marcadores como “*eu acho (que)*”, “*creio (que)*”, “*eu sei*”, “*me parece que*”, “*eu tenho a impressão*”, “*acredito que*”, além de se apresentarem como prefaciadores de opinião (os quais manifestam a percepção pessoal acerca de algum assunto), possuem, também, valor *atenuativo* (GALEMBECK; CARVALHO, 1997; BURGO; STORTO; GALEMBECK, 2013). Eles não somente revelam a subjetividade de quem emite a opinião, como, ainda, colaboram para diminuir sua responsabilidade acerca do ponto de vista exposto. O MC “EU ACREDITO QUE” contribui para reduzir a força ilocutória do enunciado, pois a opinião expressa está embasada em uma projeção futura e para a qual não há plena certeza de concretização: conseguir conciliar trabalho e estudo futuramente.

11. Sinalizante 1 (libras): IX(si) AINDA DESEMPREGADO FALTA TRABALHO MAS IX(si) ACHAR PRECISAR ESTUDAR IMPORTANTE

Sinalizante 1 (tradução LP): Eu ainda estou desempregado, falta trabalho, mas eu *acho que* é importante estudar, preciso estudar.

Sinalizante 2 (libras): ENTÃO SIM IMPORTANTE

Sinalizante 2 (tradução LP): Então, sim é importante.

12. Sinalizante 1 (libras): SALA PROFESSOR ESCREVER DV(escrever-lousa) SURDO OUVINTE INCLUSÃO INTERAÇÃO AJUDAR PRIMEIRO ESTUDAR PORTUGUÊS ESCREVER DEPOIS TROCAR EU ACHO NÃO PRECONCEITO NADA SURDO INTERAÇÃO UNIÃO TROCA INTÉRPRETE JUNTO IX(aqui) UNIÃO INTERAÇÃO

Sinalizante 1 (tradução LP): Na sala o professor escreve na lousa e acontece uma interação entre surdos e ouvintes, acontece a inclusão, uma interação que ajuda primeiramente a estudar o português, depois uma troca, eu acho que não há preconceito com o surdo, há uma interação, uma união, uma troca, juntamente com o intérprete ocorre uma união e a interação.

Sinalizante 2 (libras): IX(si) GOSTAR MAIS OUVINTE INCLUSÃO SURDO MAS IX(si) ACHAR PASSADO DÍFICIL ENTENDER OUVINTE PORTUGUÊS ANTES PALAVRA PORTUGUÊS NÃO-ENTENDER &(face-negação) AGORA INCLUSÃO ADAPTAÇÃO MAIS CLARO SURDO ENTENDER

Sinalizante 2 (tradução LP): Eu gosto mais da inclusão surdos e ouvintes, mas eu *acho que* antes era mais difícil entender os ouvintes e o português, as palavras do português não entendíamos, agora, com a inclusão e as adaptações ficou mais claro para o surdo entender.

13. Sinalizante 1 (libras): IX(si) ACHAR MELHOR INCLUSÃO

Sinalizante 1 (tradução LP): Eu *acho que* a inclusão é melhor.

Sinalizante 2 (libras): IX(você) APRENDER TUDO CONSEGUIR &(face-interrogação)

Sinalizante 2 (tradução LP): Você consegue aprender tudo?

Sinalizante 1 (libras): SIM &(face-afirmação) MAS ÀS VEZES FALHA INTERAÇÃO TROCA

Sinalizante 1 (tradução LP): Sim, mas às vezes acontecem falha nessa interação, nessa troca.

De forma similar, o marcador “ACHO QUE” desempenha a função dos MDs descritos nos parágrafos anteriores, conforme assinalada por Urbano (1999): marcar opinião, mas não de forma categórica e definitiva. No caso do excerto (11), o sinalizante 1 indica sua opinião a respeito de ser importante estudar, se preparar. Do mesmo modo, no excerto (12), o sinalizante 2 indica sua opinião, sem muita certeza, de como era a convivência entre surdos e ouvintes em tempos anteriores aos atuais. Já no excerto (13), há uma impressão mais latente, que marca o julgamento do sinalizante acerca de a inclusão ser melhor para a educação de surdos. O MD, neste caso, marca o perfil de dúvida se seu posicionamento está coerente com a realidade mencionada durante a conversação.

Considerações finais

No que concerne às pesquisas que têm como objeto de estudo aspectos linguísticos e funcionais das línguas de sinais, é relevante salientar que, apesar do aumento significativo desses estudos nos últimos tempos, ainda são escassos, quando comparados a outras línguas de modalidade oral. De todo modo, tais estudos realizados por linguistas das diferentes áreas de concentração e de diferentes países têm fomentado pesquisas que contribuem para o (re)conhecimento das peculiaridades presentes nessa modalidade linguística, bem como a busca por estudos que desmistifiquem e esclareçam pontos análogos às línguas orais.

Uma questão interessante de relatarmos, e que faz parte desse crescimento de investigações na área dos estudos linguísticos das línguas de sinais, é que, como afirma Quadros (2017), os surdos têm se apropriado de sua língua e ocupado lugares de pesquisa e luta, antes ocupados apenas por ouvintes. Esse movimento de autoria surda tem aumentado a busca quantitativa e qualitativa por trabalhos que contribuam com a emancipação linguística desses sujeitos.

Conforme observado no *corpus*, os MDs, na libras, desempenham papéis análogos aos da língua oral-auditiva em português, como os marcadores de função interacional, os quais atribuem dinamicidade ao diálogo e contribuem para a construção e gestão do ato conversacional. Identificamos, ainda, que os marcadores aqui apresentados e analisados realizam, em todo movimento interacional, uma macrofunção, não podendo a eles serem empenhadas apenas funções isoladas. De acordo com os resultados, assinalamos que “ENTENDE?” e “SABE?”, além de serem marcadores interpessoais, podem, também, atuar no plano ideacional, exercendo, assim, função direcionada ao interlocutor e ao texto. Eles possuem, em maior grau de predominância, sua orientação ao interlocutor, no entanto, podem carregar, ainda, um valor ideacional, ou seja, cumprem o papel interacional de busca de aprovação discursiva e envolvimento do interlocutor, podendo operar como elementos de coesão entre as partes do texto.

Cabe salientar que, nessas interações sinalizadas, estão presentes, também, as intencionalidades comunicativas, as quais são assumidas pelos interactantes durante o evento comunicativo. Embora a língua brasileira de sinais tenha sido oficializada no país há mais de 19 anos, e as discussões a respeito de seus aspectos linguísticos tenham se iniciado antes mesmo dessa oficialização, muitos são os debates necessários e que possibilitariam uma maior visibilidade ao uso e estudo dessa língua, buscando, para seus usuários, um (re)conhecimento e sensação de pertencimento, de forma efetiva, desse universo vasto a ser explorado.

Por fim, esperamos que este trabalho possa servir como um incentivo aos pesquisadores da área a se debruçarem em pesquisas que desvelem cada vez mais os atributos linguísticos da libras, uma vez que é tão rica e complexa quanto as línguas orais. Além disso, esperamos contribuir com o que entendemos ser uma maior visibilidade a essa modalidade linguística, pouco investigada quando comparada com outras línguas naturais. Trata-se de uma língua que requer uma análise focada em seu processo de construção, em situações concretas de uso, legitimando, assim, o fortalecimento de seu *status* linguístico. Afinal, os surdos representam uma parcela da população brasileira e a sua língua natural – uma das línguas oficiais do país – deve ser compreendida como uma língua a ser estudada e descrita.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. A sedução nos diálogos. In: PRETI, D. (org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 225-254.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BURGO, V. H.; STORTO, L. J.; GALEMBECK, P. de T. O caráter multifuncional dos marcadores de opinião "Eu acho que" e "I think" na fala dos presidentes Lula e Obama. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 289-312, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23492>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CASTILHO, A. T. de. Contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para a linguística brasileira: do microcosmo conversacional para a formulação dos princípios linguísticos. In: ATAÍDE, C. et al. (org.). *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 21-48.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTILHO, A. T. de. (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

ELAN (Versão 5.9) [Software]. (2020). Nijmegen: Instituto Max Planck de psicolinguística. Disponível em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FRASER, B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, v. 31, n. 7, p. 931-952, jul. 1999.

GALEMBECK, P. de T. O Turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos), v. 1, 2003. p. 65-92.

GALEMBECK, P. de T. Marcas da subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais. In: PRETI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 67-88.

GALEMBECK, P. de T.; BLANCO, L. R. Marcadores conversacionais na linguagem jornalística. *Revista Philologus*, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, Rio de Janeiro, ano 7, n. 20, p. 52-63, jun. 2001.

GALEMBECK, P. de T.; CARVALHO; K. A. *Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo*. Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo) São Paulo, p. 830-848. 1997.

GESSER, A. *LIBRAS que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONÇALVES, E. *Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEITE, T. de A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, Rio de Janeiro, 1997. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1997.

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

MARCUSCHI, L. A. *Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções*. Campinas: Unicamp, 1989.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 54, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PENHAVEL, E. *Marcadores discursivos e articulação tópica*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

QUADROS, R. M. de. *et al. Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro*. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: Língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. *Revista Leitura*, v. 1, n. 57, p. 8-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/3618>. Acesso em: 21 set. 2019.

QUADROS, R. M. de. *Proposta de Manual de transcrição do Corpus Libras*. 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169881/2015%202905%20MAN UAL_CORPUS%20transcri%C7a%C83o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169881/2015%202905%20MAN%20UAL_CORPUS%20transcri%C7a%C83o.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 ago. 2019.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. de O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. S. (org.). *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 371-390.

SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Studies in Interactional Sociolinguistics 5. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SILVA, L. da; STRAZZI T. G. Marcadores discursivos em Libras. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 198-217, jul./dez. 2017.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. (org.). *Análise de Textos Oraís*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p. 81-101.

Vírgulas em esquema duplo, estruturas adverbiais e argumentação: um olhar para textos de EF II

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3262>

Isadora Albanese Camillo¹

Resumo

Esse trabalho investiga a relação entre uso convencional de vírgulas em esquema duplo (ou vírgulas duplas) e estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais) em textos argumentativos produzidos por alunos do último ano do Ensino Fundamental II. Os textos foram selecionados do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II e os dados correspondem à presença convencional de vírgulas, como em: “Mas o Brasil, *na minha opinião*, não faz por merecer ter a Amazônia”. A hipótese é que estruturas adverbiais, quando deslocadas sintaticamente e, portanto, delimitadas por vírgulas, sejam estratégias de modalização e argumentação mobilizadas na produção de textos argumentativos, privilegiadamente. Os resultados confirmam a hipótese e demonstram que os usos e os não usos de vírgula configuram-se como estratégias de organização e hierarquização dos enunciados escritos, estando a serviço da resposta ao gênero argumentativo solicitado.

Palavras-chave: vírgula; pontuação; sintaxe; argumentação; língua portuguesa.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; isadora.camillo@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-9501-9323>

Commas in double scheme, adverbial structures, and argumentation: a look at middle school texts

Abstract

This paper aims to investigate the relationship between conventional uses of commas in a double scheme and adverbial structures in argumentative texts written by students in the end of middle school. The texts were selected from *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II* and the data show a conventional presence of commas, as noted in: “Mas o Brasil, na minha opinião, não faz por merecer ter a Amazônia”. The hypothesis is that adverbial structures, when syntactically displaced and, therefore, delimited by commas, are modalization and argumentation strategies mobilized in the production of argumentative texts, in particular. The results confirm the hypothesis and demonstrate that the uses and non-uses of commas are strategies of organization and hierarchization of written enunciations, being at the disposal of the response to the argumentative genre requested.

Keywords: commas; punctuation; syntax; argumentation; Brazilian Portuguese.

Introdução

Neste estudo, o principal objetivo é tratar da relação entre uso convencional de vírgulas em esquema duplo e estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais) deslocadas em textos argumentativos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II), em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo.

As vírgulas em esquema duplo (ou vírgulas duplas) são caracterizadas pela presença desse sinal gráfico nas duas fronteiras de uma determinada estrutura sintática, como em: “Se esta internacionalização se concluir, *daqui alguns anos*, este nosso patrimônio, estará totalmente devastado [...]”. Esse emprego de vírgulas em ambas as fronteiras sintáticas corresponde ao uso convencional, ou seja, à colocação prescrita em gramáticas normativas, como as de Bechara (2019) e Cunha e Cintra (2013), que determinam as regras de usos de vírgulas, guiando a produção escrita em língua portuguesa, sobretudo no contexto escolar. Conforme propõem Tenani e Paiva (2020), o uso do esquema duplo acontece em estruturas que podem ser consideradas *deslocadas*, isto é, compostas por elementos deslocados à esquerda em relação à ordem canônica da oração principal, ou estruturas *encaixadas*, que dizem respeito a termos e orações que são encaixadas em uma oração principal.

Neste trabalho, privilegiamos os usos de vírgula em esquema duplo em estruturas *deslocadas*, especificamente, com estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais).

A hipótese é que essas estruturas parecem mobilizar estratégias de modalização na escrita de textos argumentativos por parte dos alunos, sendo delimitadas, sintaticamente, pelas vírgulas duplas. À época, o documento normativo vigente, o Currículo do Estado de São Paulo, previa, para o último ano do EF II, o ensino de textos argumentativos e dos sinais de pontuação, como já apontado por Soncin (2014), Carvalho (2019) e Paiva (2020). Quanto aos advérbios, acreditamos serem estruturas relevantes para delimitação devido (i) à sua frequência nos textos dos alunos, como evidenciado em trabalhos anteriores (CAMILLO, 2019; PAIVA, 2020) e (ii) à complexidade de seus usos e funções, como salientado por Ilari (2007).

Neste trabalho, entendemos que a escrita é produto da relação do oral com o letrado, relação essa que evidencia a heterogeneidade da escrita, tal como propõe Corrêa (1997), e que a vírgula, um sinal da escrita, atua em diferentes dimensões da linguagem, tal como evidenciado por Chacon (1996).

Na próxima seção, tratamos mais detalhadamente das abordagens da vírgula, da noção de escrita que norteia o uso desse sinal, além de caracterizarmos essa pesquisa em relação a outras que trataram dos usos de vírgulas em textos escolares dos anos finais do EF II. Em seguida, passamos ao detalhamento do material de cujos textos de análise foram retirados e ressaltamos as escolhas metodológicas tomadas, visando chegar ao resultado da investigação. Na sequência, em “Descrição e análise de dados”, pretendemos demonstrar as tendências de estruturas privilegiadas nos usos convencionais de vírgula em esquema duplo, bem como discutir sobre os aspectos enunciativos mobilizados pelos alunos no processo de escrita. Encerramos o texto apontando contribuições para o tema e desafios que ainda precisam ser investigados.

Fundamentação teórica

A vírgula, tradicionalmente, em gramáticas normativas, é caracterizada como um sinal gráfico cuja função no texto é marcar a pausa para a respiração no momento da leitura. Isso caracterizaria a função da vírgula em estreita relação com a oralidade. No entanto, como questiona Dahlet (2006, p. 142), há uma certa fragilidade nessa caracterização, uma vez que “é contraditório o fato de referir ao conceito de pausa, cujo domínio de aplicação é o registro falado, quando se trata da pontuação, cujo domínio é por natureza o da escrita”. Além disso, essas gramáticas limitam-se a dizer que a vírgula tem como única função a segmentação, listando e enumerando as estruturas delimitadas pelo sinal.

De uma perspectiva mais ampla, Dahlet (2006) compreende a vírgula como o sinal de pontuação de maior complexidade, uma vez que pode funcionar ora em esquema simples (/.../), com função majoritária de segmentação, ora em esquema duplo (/.../.../), assumindo função de hierarquização das ideias do texto. Nesse sentido, valendo-nos de propostas anteriores sobre os usos da vírgula, tais como a de Chacon (1996), Esvael (2005),

Soncin (2014), Carvalho (2019) e Paiva (20220), consideramos ser necessário, antes de tudo, compreender o papel da escrita e das práticas orais e letradas tanto no processo de escolarização, como em práticas menos formais, características do cotidiano, tal como propõe Corrêa (1997), a partir da análise de textos de alunos vestibulandos.

Corrêa (1997) toma, em sua investigação, a escrita como objeto de pesquisa, propondo, ao final, o chamado modo heterogêneo de constituição da escrita. Para tanto, o autor assegura seu interesse em olhar para a escrita produzida na escola, pensando “na possibilidade de abordá-la, tomando-a a partir da relação entre sujeito e linguagem, do ponto de vista de sua sempre dada e, ao mesmo tempo, sempre inédita relação com a oralidade.” (CORRÊA, 1997, p. 2). No imaginário do escrevente sobre a escrita estão registradas relações com a linguagem que permeiam o contexto de produção dessa escrita, portanto, registram-se também marcas linguísticas específicas desse contexto. Para Corrêa (1997, p. 14), considerar esse imaginário significa contribuir (i) para definição do papel da escrita na sociedade e (ii) para o ensino da escrita no processo de escolarização.

Cabe destacar que Corrêa (1997) propõe, ainda, o modo heterogêneo de constituição da escrita, proposta cujos pontos destacamos: o questionamento do papel da escrita como representação da fala e, sobretudo, a hipótese de que tanto no falado, como no escrito, há, segundo o autor, uma relação menos evidente da linguagem, que tem a ver com a relação que se estabelece entre sujeito e linguagem, sendo que

Marcada por pistas linguísticas específicas, é ela que orienta o grau de convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito, bem como define o modo heterogêneo de constituição de cada uma dessas modalidades. A imagem que o escrevente faz da língua atua, portanto, nesse modo de constituição da escrita [...]. (CORRÊA, 1997, p. 78).

Nesse ponto, o autor define o modo heterogêneo de constituição da escrita como “uma particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerando, ao mesmo tempo, a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido.” (p. 87). Nessa direção, diferentes dimensões da linguagem são consideradas no texto, dado que elas são produtos das atitudes dos escreventes em relação ao evento da linguagem (p. 79). No caso de Corrêa, o vestibular da UNICAMP; em nosso caso, de textos produzidos por alunos de EF II, em um curso de extensão de produção escrita.

A propósito das diferentes dimensões da linguagem, Chacon (1996) propõe um estudo acerca do ritmo da escrita e sua operação na atividade de produção textual, considerando que a linguagem organiza-se de uma perspectiva multidimensional. Ao tomar como *corpus* redações de vestibulandos, tal como Corrêa (1997), Chacon (1996, p. 28) destaca que um texto, oral ou escrito, organiza-se numa relação de continuidade e descontinuidade

da linguagem, entendendo, a partir disso, “o ritmo como um recurso organizador da linguagem”. Ainda acrescenta: “É por meio do ritmo que podemos, pois, pensar numa integralização de pontos de vista na enunciação, numa organização multidimensional da linguagem.” (p. 28). Em outras palavras, não basta conceber o ritmo a partir de um único “nível” da linguagem, mas sim, tomá-lo em diferentes níveis.

Chacon (1996) escolhe como marca gráfica – para melhor análise e apreensão do ritmo da escrita – os sinais de pontuação, justificando essa opção, em primeira instância, pelo caráter essencialmente gráfico desses sinais. Segundo o autor, os sinais de pontuação são

[...] marcas privilegiadas de observação do ritmo da escrita: são, por natureza, marcas gráficas e, por isso, ocorrem exclusivamente nas práticas de linguagem que contam com a participação da escrita; são marcas linguísticas, já que cumprem papel delimitativo de unidades estruturais da modalidade escrita da linguagem. (CHACON, 1996, p. 120-121).

Além do caráter gráfico e da natureza linguística (por considerarem não só a dimensão fônica – como é o caso das letras em relação ao som –, mas também a dimensão semântica das estruturas as quais delimitam), o autor também pontua o caráter polissêmico dos sinais de pontuação, isto é, os diversos valores possíveis de serem atribuídos a um mesmo ou a diferentes sinais de pontuação. Em outras palavras, para o autor (1996, p. 123), essa polissemia permite focalizar em fatos fortemente ligados ao uso da linguagem em sua forma escrita. Relativamente a essa escolha, Chacon (1996) argumenta que a organização multidimensional da linguagem feita pelo ritmo pode ser evidenciada pelos sinais de pontuação, que delimitam as unidades linguísticas, na medida em que evidenciam as dimensões da linguagem, seja de caráter fônico, gramatical, semântico, prosódico ou enunciativo. Para nossa pesquisa, interessa-nos considerar a atuação da vírgula nessas diferentes dimensões, partindo, a princípio, da evidência de seu caráter enunciativo nos textos dos alunos de Ensino Fundamental II. Sobre isso, Chacon (1996, p. 126) estabelece uma relação entre essa função enunciativa da pontuação e a existência de um interlocutor na produção escrita, argumentando que “o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa de leitura, com a expectativa de se fazer entender”.

Sob esse caráter multidimensional da pontuação, Esvael (2005) busca também justificar como os usos da vírgula, em textos produzidos por estudantes universitários, evidenciam a função enunciativa da pontuação. Segundo ela, na atividade de pontuação, sobrepõem-se aspectos, tanto da oralidade, quanto do letramento, considerados fundamentais para a construção de sentidos, de forma que “a constituição do sentido de um enunciado passa, pois, pela pontuação.” (ESVAEL, 2005, p. 12).

Ancorada na teoria da enunciação, de Bakhtin (1986), a autora aponta para a forte relação dos sentidos com as representações que os sujeitos escreventes têm e fazem do mundo no seu processo de produção da escrita, de modo que a vírgula atua nessa enunciação, isto é, na relação do discurso como um todo (ESVAEL, 2005, p. 20). Isso significa que

[...] a construção do sentido do enunciado é dialógica na medida em que o escrevente projeta um leitor virtual com quem negocia o sentido do texto. Na qualidade de registro gráfico dessa negociação, os sinais de pontuação funcionam como pistas, dentre as quais o uso da vírgula assinala uma das escolhas enunciativas do escrevente nesse mesmo processo de construção do sentido do enunciado. (ESVAEL, 2005, p. 22).

Para Bakhtin (1986), a enunciação é orientada por um aspecto de ordem social e um ideológico à medida em que são atribuídos ao escrevente, e aos seus interlocutores, papéis sociais organizados hierarquicamente e com valores específicos. Nesse sentido, “essa atribuição de valor se evidencia na imagem que o escrevente faz do seu leitor e é retratada em seu texto por meio de marcas linguísticas” (ESVAEL, 2005, p. 22), sendo os sinais de pontuação uma dessas marcas. Quanto à vírgula, a análise de Esvael (2005) proporcionou uma constatação: a de que os escreventes não pontuam aleatoriamente, já que eles se assumem como o “eu” do seu próprio enunciado, fazendo-o através de marcas linguísticas, como a vírgula. A autora acrescenta:

[...] ao pontuar com vírgulas o seu enunciado, o escrevente estabelece relações dialógicas que podem ser processadas sob diferentes aspectos da linguagem, com destaque para os aspectos prosódico, sintático e semântico. [...] Ao estabelecer essas relações por meio do uso da vírgula, revela a dimensão enunciativa desse uso. Essa dimensão extrapola os parâmetros normativos que regem o emprego dos sinais de pontuação. (ESVAEL, 2005, p. 108).

Tratar desse caráter enunciativo das vírgulas em textos argumentativos de alunos do último ano do EF II configura-se, pois, como nosso ponto de partida analítico desta pesquisa.

Sobre a vírgula, como mencionado acima, Dahlet (2006) aponta para sua complexidade ao colocá-la em duas possibilidades de organização sintática: o esquema simples e o esquema duplo. Interessa-nos, particularmente, esse segundo, caracterizado pela autora como um *signal relacional de hierarquização*. Nas palavras de Dahlet (2006, p. 152), “a vírgula põe em espera (em *stand by*) um ou vários segmentos, em razão do não fechamento do sentido”. Responsável, portanto, por hierarquizar a organização sintático-semântica do texto, a vírgula delimita segmentos que Dahlet (2006) chama de “antepostos” (vocativo, sintagma nominal ou preposicional, grupo adjetival, orações subordinadas, etc.) e “desligados” (apostos, conectivos, orações adjetivas explicativas, retomadas, etc.).

Levando em conta essas duas possibilidades de atuação da vírgula, Carvalho (2019) busca descrever e analisar regularidades sintáticas e prosódicas quanto ao emprego convencional e não convencional das vírgulas em textos do gênero relato, produzidos por alunos do EF II, de uma perspectiva longitudinal, isto é, considerando o tempo de escolarização dos alunos. Quantitativamente, a autora constata que os usos não convencionais de vírgula por ausência sobrepõem-se aos convencionais, correspondendo a mais da metade dos dados. Além disso, ela atesta que, ao longo dos anos de escolarização, os usos convencionais, isto é, os usos em consonância com a gramática normativa ensinada na escola aumentam progressivamente. Ao interpretar qualitativamente esses dados, Carvalho considera que os alunos avançam na medida em que eles têm mais contato com práticas letradas de escrita conforme avançam os anos de escolarização. Nesse sentido, o ensino da pontuação – principalmente nos anos finais do EF II – influencia a produção textual dos alunos como um todo, de modo que analisar esses dados do ponto de vista linguístico leva a detectar hipóteses da relação do aluno com as práticas letradas formais ensinadas na escola, práticas essas que parecem condicionar os usos da vírgula (CARVALHO, 2019). Por fim, cabe destacar que, estatisticamente, os dados analisados por Carvalho (2019) apontam para um maior emprego do esquema duplo nos anos finais do EF II, especialmente no 9º ano.

Semelhantemente a Carvalho, Paiva (2021) também olha para os usos de vírgula de uma perspectiva sintático-prosódica, assumindo os usos não convencionais não como erro, mas sim, como pistas de regularidades de fronteiras prosódicas nos enunciados. Diferentemente de Carvalho (2019), Paiva (2021) apropria-se de uma descrição transversal dos dados de ausência e presença de vírgula, em esquema duplo especificamente, em textos argumentativos do último ano do Ensino Fundamental II. Com o intuito de ressaltar a complexidade dos usos e não usos da vírgula, Paiva (2021) suscita o ponto de vista que parte da sintaxe dos enunciados escritos a fim de estabelecer relações com a organização prosódica destes. No que tange às estruturas sintáticas, a autora identificou e delimitou duas: as estruturas encaixadas e as deslocadas em relação à ordem sintática canônica da gramática da língua portuguesa. Quanto a elas, Paiva (2021, p. 99) constatou que há tendência de ausência de vírgulas para as duas estruturas, mas que as estruturas deslocadas parecem ser menos reconhecíveis para os alunos como contexto para colocação de vírgulas. Relativamente à organização prosódica, a autora destaca as frases entoacionais (I) como principal constituinte fonológico que atua nos usos das vírgulas, sendo que, quanto maior o tamanho das estruturas – considerando-se o número de sílabas maior do que cinco –, maiores as chances de elas serem marcadas por vírgulas, evidenciando, portanto, essa relação sintático-prosódica.

Soncini (2014) também teoriza a respeito das vírgulas em textos do EF II, discutindo a complexidade linguístico-discursiva relativamente ao emprego das vírgulas e à organização prosódica da escrita. Constatando, pois, que os usos da vírgula são fortemente motivados pela organização prosódica da língua, ela toma a prosódia “não como algo formal e acessório, mas como propriedade da linguagem mobilizadora de

sentidos" (SONCIN, 2014, p. 285). Ademais, a autora assume uma perspectiva relacional entre enunciação, discurso, língua e a própria prosódia, de modo que a vírgula assume o papel de construção de sentidos nos enunciados escritos. Nesse sentido, Soncin (2014) reformula a proposta de Chacon (1996) quanto à multidimensionalidade da linguagem, assumindo que enunciação não se trata exatamente da dimensão da linguagem organizadora dessa multidimensionalidade, mas que "prosódia e enunciação, por se constituírem mutuamente, formam uma dimensão complexa da linguagem, sendo essa a dimensão que organiza as demais, a saber, a sintática e a textual." (SONCIN, 2014, p. 285).

Ao lidar, tal como Paiva (2021), com textos do gênero argumentativo do último ano do EF II, Soncin (2014) contribui para a compreensão linguística da complexidade do funcionamento da vírgula ao considerar que os alunos escreventes lidam com um aumento de "tensões enunciativo-discursivas", motivadas pelo processo de escrita institucional escolarizada. Ainda segundo a autora,

Para a produção desses gêneros "novos" em contexto escolar, os sujeitos se ancoram em práticas de linguagem já conhecidas e, assim, por meio da representação dessas práticas, as vírgulas indicam a tentativa de alcançar o presumido social do gênero conforme a orientação dada em ambiente escolar sobre como funcionam esses gêneros novos em suas respectivas esferas de circulação. (SONCIN, 2014, p. 287).

Esta pesquisa está em congruência com os estudos anteriormente apresentados, mas particulariza-se pela delimitação do objeto. Buscamos descrever e analisar a relação de complexidade entre usos da vírgula em textos argumentativos no último ano do EF II, quando mobilizadas estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais), tomando como ponto de partida a função enunciativa da vírgula nos enunciados escritos, tal como apontado por Esvael (2005) e Chacon (1998).

No que diz respeito às estruturas adverbiais, Ilari (2007) aponta para sua grande complexidade, ao questionar critérios tradicionais para classificar palavras como advérbio, além de considerar a sua diversidade de emprego pelos sujeitos em suas interações. Nesse sentido, advérbios e locuções adverbiais assumem funções bastante diferenciadas, e não uma extremamente genérica, como "modificação" (ILARI, 2007, p. 154), considerando-se que não se trata de uma classe de palavras com características morfossintáticas uniformes. Assim sendo, para Ilari, é necessário: (i) aprofundar essas distinções, (ii) organizar essa heterogeneidade de funções e (iii) "romper" com a tradição de enquadrar todas as palavras em classes. No que tange a essas funções, interessa-nos destacar a possibilidade de sua função modalizadora, caracterizada por Neves (2011; 2018) como uma ampla classe de elementos com valor adverbial, usados para indicar o grau de adesão do falante ao que é enunciado, de modo a definir a validade ou o valor

de verdade de um determinado enunciado. Dessa forma, percebemos e identificamos crenças e opiniões do falante acerca do que é dito/escrito. Ao nosso ver, as estruturas adverbiais, delimitadas pelas vírgulas convencionais, parecem ser responsáveis por articular as relações de sentido entre o que é dito antes e depois dessas estruturas, na medida em que são mobilizadas pelos escreventes, motivados pela existência do interlocutor, já que é este o destinatário da argumentação. Assim, é fundamental também considerar o escopo dessas expressões adverbiais, ou seja, o segmento sintático ao qual um advérbio está relacionado, que fogem, segundo Ilari (2007, p. 154), às prerrogativas normativas de que advérbios só são ligados a eles mesmos, a verbos e a adjetivos.

Material e metodologia

O material que compõe o *corpus* desta pesquisa pertence ao Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental II (TENANI, 2015), resultado do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), realizado ao longo dos quatro anos letivos do Ensino Fundamental II (entre 2008 e 2011) e que são resultado de oficinas de leitura e escrita sobre diferentes gêneros e temas. Todas as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa desenvolvidas no projeto ancoram-se, conforme Tenani e Longhin-Thomazi (2014), na concepção de escrita de Corrêa (2004), que a considera como uma modalidade inserida nas práticas letradas, mas vinculadas, também, às práticas orais. É válido pontuar que todas as propostas e atividades do projeto de extensão foram elaboradas e desenvolvidas de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), vigente à época. Cabe salientar que esse documento oficial da educação do estado, em consonância com os Parâmetros Nacionais Comuns Curriculares (PCNs), auxilia na justificativa quanto ao gênero textual analisado nesta pesquisa.

Em primeiro lugar, a escolha do 9º ano Ciclo II do Ensino Fundamental (na época de produção dos textos, 8ª série), deveu-se a resultados expressivos de usos convencionais e não convencionais de vírgula em esquema duplo encontrados em Camillo (2019). Esses resultados, como apontamos na seção anterior, são corroborados pelo estudo longitudinal de Carvalho (2019) de que estruturas sintáticas que mobilizam os usos do esquema duplo das vírgulas começam a aparecer nos últimos anos do Ciclo II (8º, 9º), de modo que são mais frequentes no último.

Levando em conta esses resultados sobre pontuação, voltamos nossa atenção à Proposta Curricular do Estado de São Paulo e aos PCNs, que assumem a premissa de que é preciso partir do texto, considerando-se sua tipologia e seu contexto de produção, para oferecer aos alunos conteúdos específicos, além do desenvolvimento de habilidades e competências, como as práticas de leitura e escrita. Distribuído em quatro eixos fundamentais – *Tipologias textuais, gêneros textuais, texto e discurso* e *texto e história* – o conteúdo programático da Proposta concebe o gênero argumentativo como

fundamental a ser trabalhado no último ano do EF II. A pontuação também aparece como conteúdo linguístico a ser trabalhado nesse ano escolar. Relativamente à escolha do gênero, essa proposta de investigação, além de estar em consonância com o que é previsto na proposta curricular do estado, coloca um questionamento acerca da relação entre pontuação e gênero, isto é, em que medida os usos e não usos da vírgula em esquema duplo são motivados pela relação dialógica entre o aluno e seu texto? Essa indagação implica considerar que o gênero argumentativo instaura relações entre a fala e escrita, consideradas as diversas práticas orais e letradas em que os gêneros textuais circulam, de modo que essas relações, em certa medida, motivam o registro dos sinais de pontuação. Ancoramo-nos também no trabalho de Soncin (2014) que, ao direcionar sua análise para usos de vírgula (em esquema simples e duplo) em cartas argumentativas e artigos de opinião, considera as relações enunciativas existentes entre locutor/escrevente e interlocutor/leitor e afirma que “a argumentação é construída com base na previsão daquilo que o interlocutor espera, de tal modo que se devem encontrar os pontos de acordo entre os participantes da interação verbal” (SONCIN, 2014, p. 106).

No que concerne à escolha das estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais), a seleção foi motivada, em primeiro lugar, pela alta frequência desses dados encontrados por Camillo (2019). Em segundo lugar, essa delimitação, conforme proposto por Ilari (2007), destacado e exemplificado por Paiva (2021), considera a diversidade de funções passíveis de serem atribuídas às estruturas adverbiais nos enunciados falados e escritos, e, conseqüentemente, a complexidade envolvendo seus usos e suas significações. Essas estruturas sintáticas têm, além de papel delimitador para usos e não usos da vírgula em esquema duplo, papel modalizador ao serem selecionadas pelos alunos para compor o texto argumentativo, atuando na construção de sentidos e na hierarquização de seus argumentos contra ou a favor da internacionalização da Amazônia.

Descrição e delimitação do material

O material da pesquisa compreende 294 textos, produzidos por 98 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, na época, 8ª série. No presente trabalho, apresentamos a análise de algumas ocorrências selecionadas de 98 textos, produzidos por 98 alunos, sobre o tema “A internacionalização da Amazônia”, discussão em pauta nacional e internacional na ocasião, dadas as preocupações com a conservação da floresta amazônica. A proposta solicitava que os alunos se posicionassem a favor ou contra a internacionalização da floresta, considerando três textos de apoio para abordar o tema.

Na produção dos estudantes, identificamos as estruturas sintáticas em que os usos da vírgula em esquema duplo ocorrem e, na sequência, privilegiamos a seleção de estruturas de caráter adverbial. Nossa intenção, assim como descrito por Paiva (2021), é tratar da complexidade envolvida no uso das estruturas adverbiais e a marcação sintática feita pela vírgula. Em vista disso, consideramos, além dos usos, os não usos da vírgula

em esquema duplo, uma vez que essa ausência é motivada e também é detentora de sentidos. Segundo Paiva (2021, p. 38), a “vírgula atua tanto no eixo sintagmático, em que uma possibilidade de uso depende da outra, quanto no eixo paradigmático, que são as escolhas entre presença e ausência da vírgula nas estruturas sintáticas e é justamente esse ‘estar’ e ‘não estar’ que mostra a complexidade do objeto linguístico”. Essa complexidade é evidenciada, se considerarmos que esses usos mobilizam dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e enunciativas, isto é, a multidimensionalidade da linguagem, tal como proposto por Chacon (1996).

Quantificamos os dados quanto (i) ao tipo de combinação de vírgulas em esquema duplo; (ii) o tipo de estrutura sintática (se *advérbio* ou *locução adverbial*) e (iii) tamanho, do ponto de vista fonológico, das estruturas sintáticas. No que concerne às estruturas adverbiais, o fato de se tratar de estruturas muito complexas, sintática e semanticamente, como já mencionamos, fez com que considerássemos os trabalhos de Ilari (2007) e Neves (2011, 2018). Acoradas nesses autores, tratamos como dados para esta pesquisa palavras e expressões que tivessem e assumissem função adverbial, ainda que não tratadas como tais pela tradição gramatical. Dessa consideração, para fins de descrição e análise, definimos e caracterizamos dois grupos e/ou estruturas: (1) *advérbios*, que compreendem palavras únicas com função adverbial; (2) *locuções adverbiais*, que compreendem duas ou mais palavras com função adverbial.

Relativamente ao tipo de combinação de vírgulas, consideramos quatro possibilidades: ausência de vírgula em ambas as fronteiras da estrutura sintática (tipo 1 *ausência-ausência*), ausência de vírgulas em uma das fronteiras (tipo 2 *ausência-presença* ou tipo 3 *presença-ausência*) e presença de vírgulas em ambas as fronteiras das estruturas sintáticas (tipo 4 *presença-presença*). Dessas combinações, apenas o tipo 4 atende ao previsto pelas gramáticas normativas, sendo os demais usos classificados por “erros de pontuação”.

Afastamo-nos dessa classificação de “erros” e “acertos” quanto aos usos e não usos da vírgula, tal como o fizeram Soncin (2014), Carvalho (2019) e Paiva (2021), considerando que todos esses usos configuram-se como pistas da relação dialógica entre o aluno e seu texto, isto é, de uma função discursivo-enunciativa possível de ser observada no processo de hierarquização dos enunciados, seja através da ausência de vírgulas em duas posições da estrutura sintática, seja com a presença de apenas uma das vírgulas. Caracterizado o material e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, passamos para a descrição e análise parcial dos dados até o dado momento.

Descrição e análise de resultados

Nessa parte, interessa-nos descrever e analisar algumas características das estruturas adverbiais investigadas, aliadas às quatro possibilidades de combinação possíveis de

vírgula em esquema duplo. Para isso, em primeiro lugar, consideramos números absolutos e percentuais calculados quanto aos dados de vírgula em esquema duplo, levantado o conjunto de 195 dados, em 98 textos. Consideramos válido pontuar que, embora tenhamos tomado algumas decisões metodológicas básicas para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, alguns dados ainda precisam de um olhar mais atento e refinado. Os resultados quantitativos podem ser observados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Usos convencionais e não convencionais de esquema duplo

Usos de vírgulas		Nº de ocorrências	Percentual (%)
Convencional	P-P	21	10,8
Não convencional	P-A	32	16,4
	A-P	18	9,2
	A-A	124	63,6
TOTAL		195	100

Legenda: **P** (presença) e **A** (ausência)

Fonte: Elaboração própria

Dessa amostra, constata-se o predomínio de usos não convencionais em estruturas adverbiais deslocadas que requerem o uso de vírgulas em esquema duplo, totalizando 89,2%, enquanto os dados convencionais (presença de vírgula em ambas as fronteiras da estrutura) correspondem a 10,8%. Dos dados não convencionais, a maior parte diz respeito à ausência total de vírgulas (A-A), correspondendo a 63,6% dos dados. Trata-se de um alto número, já esperado, corroborando as constatações de Carvalho (2019) e Paiva (2021), de que os alunos tendem a não empregar a vírgula convencionalmente.

Sobre a ausência de vírgulas em ambas as fronteiras sintáticas, Paiva (2021) demonstra a relação complexa existente entre estrutura sintática, extensão da estrutura e a presença de fronteira de frase entoacional (I) para os dados de vírgula em esquema duplo. Dos resultados, interessa-nos destacar que, em estruturas deslocadas de curta extensão, as vírgulas estão ausentes independentemente de haver ou não fronteira de frase entoacional. Relativamente a esses resultados, para Tenani (2021), as ausências de vírgulas são efeito das relações entre a dimensão fônica e a dimensão sintática da linguagem, da perspectiva de Chacon (1996) acerca da multidimensionalidade dos sinais de pontuação, de modo que “essas relações de natureza gramatical são mobilizadas pelos alunos enquanto escreventes e falantes imersos na prática de produção textual” (TENANI, 2021, p. 9).

No que diz respeito às estruturas sintáticas, em seu trabalho de análise longitudinal dos usos das vírgulas simples e duplas, Carvalho (2019) constatou que, em textos do último

ano do EF II, houve aumento significativo de estruturas deslocadas que demandam o esquema duplo de vírgulas, entre elas, advérbios e locuções adverbiais, ainda que esse resultado não tenha configurado, como se esperava, aumento nos usos convencionais da vírgula. Isso porque o emprego de vírgulas em esquema duplo, segundo a autora, “contribui para a conclusão de que a informação sintática não é suficiente para garantir que a vírgula, no contexto mencionado, seja utilizada de forma convencional” (CARVALHO, 2019, p. 138). A Tabela 2 mostra a distribuição de dados quanto à estrutura sintática mobilizadas e a combinação de vírgulas empregada:

Tabela 2. Tipos de estruturas sintáticas em combinações de esquema duplo

Usos de vírgulas		Advérbios	Locuções Adverbiais	TOTAL (%)
Convencional	P-P	7	14	21 (10,8)
Não convencional	P-A	13	19	32 (16,4)
	A-P	8	10	18 (9,2)
	A-A	55	69	124 (63,6)
TOTAL		83 (42,3)	112 (57,4)	195 (100)

Legenda: **P** (presença) e **A** (ausência)

Fonte: Elaboração própria

Na tabela acima, é possível relacionar a frequência dos dois tipos de estruturas adverbiais deslocadas (advérbios e locuções adverbiais) com a disposição das vírgulas nas fronteiras sintáticas dessas estruturas. Observamos a seleção de 112 *locuções adverbiais* (57,4%) privilegiadamente a 83 *advérbios* (42,3%) em dados de vírgula em esquema duplo pelos alunos em seus textos.

Com relação ao tamanho de ambas as estruturas, acreditamos ser interessante pontuar que, somados advérbios e locuções adverbiais, 19,5% (38/195) são de tamanho **grande**, enquanto 80,5% (157/195) são de tamanho **pequeno**. De uma perspectiva fonológica, foram consideradas estruturas de tamanho *pequeno* aquelas com cinco ou menos sílabas, enquanto as estruturas de tamanho *grande*, aquelas com mais de cinco sílabas. Os exemplos a seguir pretendem tornar mais clara esta divisão:

- (1) *Ao contrário dessa discussão, não acho que a Amazônia tinha “um dono”. Mas, tecnicamente, geograficamente é mais que óbvio que pertence aos brasileiros.* (Z11_8D_33F_05), aluno 117.

Advérbio com mais de 5 sílabas (tamanho **grande**)

- (2) *Na minha opinião todos **sim** devemos visitar a floresta, ou seja, as árvores que cortam de acordo com a lei [...]* (Z11_8A_30F_05), aluno 236.

Advérbio com menos de cinco sílabas (tamanho **pequeno**)

- (3) *Se esta internacionalização se concluir, **daqui alguns anos**, este nosso patrimônio, estará totalmente devastado [...]* (Z11_8C_39F_05), aluno 209.

Locução adverbial com mais de cinco sílabas (tamanho **grande**)

- (4) *E pouco a pouco a Amazônia vai se acabando, **ou melhor**, nós vamos acabando com ela!* (Z11_8E_02F_05), aluno 13.

Locução adverbial com menos de cinco sílabas (tamanho **pequeno**)

Quando analisadas as estruturas de tamanho **grande** (38), apenas uma corresponde a um advérbio, sendo as outras locuções adverbiais. Por outro lado, com as estruturas de tamanho **pequeno** (157), 85 dados são de *advérbios* e 75, de *locuções adverbiais*. Esses resultados não confirmam nossas expectativas iniciais de que haveria maior quantidade de *locuções adverbiais de tamanho grande*, mas nos surpreendem ao evidenciar grande quantidade dessas estruturas de tamanho *pequeno*. Dessa forma, ao contrário do que esperávamos, não é possível, tomando como base esses resultados parciais, afirmar que estruturas adverbiais de tamanho grande motivam ausência total ou parcial de vírgulas nas fronteiras de advérbios e locuções adverbiais. Trata-se, no entanto, de informação gramatical que ainda pretendemos analisar mais detidamente.

Para além do funcionamento sintático dos advérbios e locuções adverbiais, nossas hipóteses explicativas para usos e não usos de vírgulas em esquema duplo são norteadas pelas funções semânticas e discursivas dessas estruturas, que categorizamos com base na nomenclatura proposta em Ilari (2007) e Neves (2011, 2018). Do total de 195 ocorrências, destacamos os dados mais recorrentes, visando a caracterizá-los:

- 32 dados (cerca de 16,14%) que correspondem a advérbios de afirmação, sendo que todos eles correspondem ao advérbio “sim”. Esse alto número já era esperado, dado que, em Camillo (2019), encontramos quantidade expressiva de ocorrências de “sim” em textos sobre o tema “Preocupação dos adolescentes com o futuro”, também do gênero artigo de opinião. Ao usar esse advérbio afirmativo, os alunos parecem estabelecer relação dialógica com seus próprios textos, respondendo afirmativamente a perguntas condicionadas pelas propostas de produção textual: (i) os adolescentes se preocupam com o futuro? e (ii) a Amazônia deve ser internacionalizada?
- 29 dados que indicam noções temporais (cerca de 14,9%), como os advérbios *agora* e *hoje*, e as locuções adverbiais *daqui alguns anos*, *até hoje*, *hoje em dia*, *no futuro*. As estruturas adverbiais de tempo, em sua maioria no tempo presente e futuro, são importantes para a sequência textual dos alunos na medida em que estabelecem

relações sobre como a Amazônia está agora e sobre como ela ficará no futuro com ou sem sua internacionalização.

- 25 advérbios e locuções que categorizamos como modalizadores (cerca de 12,8%), como *tecnicamente, claro, na minha opinião, para mim, com certeza, sem dúvida*. Responsáveis, sobretudo, por delimitar a validade do enunciado segundo a perspectiva do falante/escrevente (NEVES, 2011), essas estruturas caracterizam a opinião do aluno sobre ser a favor ou contra a internacionalização da floresta, marcando seu enunciado como digno de crédito.
- 20 advérbios e locuções adverbiais caracterizados como juntivos (cerca de 10,8%), com destaque aos advérbios *assim* e *então*, que estabelecem relação conclusiva com a porção anterior.

Dada a descrição das principais relações de sentido estabelecidas pelos advérbios e locuções adverbiais que foram mais recorrentes nos enunciados analisados, passamos a caracterizar seu papel nos usos e não usos da vírgula em esquema duplo.

Ao nos atentarmos, em primeiro lugar, para dados de *presença-presença*, buscamos encontrar recorrências de estruturas adverbiais e tendências nesses usos – de quantidade pouco expressiva – que nos levassem a uma hipótese explicativa da motivação para haver marcação gráfica convencional em estruturas que demandam ambas as vírgulas em suas fronteiras. A categorização das estruturas quanto às suas funções de sentido mobilizadas nos enunciados nos levou à percepção de que há uma *estrutura sintática menor* (advérbios e locuções adverbiais) guiando *estruturas maiores* (os sintagmas e orações nos enunciados produzidos pelos alunos). Dessa forma, são os advérbios e locuções quem mobilizam sentidos distintos para estabelecer conexões sintático-semânticas com as porções que vêm antes e depois deles. Os exemplos (1) a (5) possibilitam elucidar melhor:

1. Considerada patrimônio brasileiro, muitos outros países querem internacionalizá-la para que, **assim**, ela tenha uma proteção maior do que tem hoje [...]. (Z11_8B_24F_05), aluno 62. - **função juntiva conclusiva**.
2. Ao contrário dessa discussão, não acho que a Amazônia tinha “um dono”. Mas, **tecnicamente**, geograficamente é mais que óbvio que pertence aos brasileiros. (Z11_8D_33F_05), aluno 117. - **função modalizadora**.
3. [...] os recursos são nossos e a gente paga por uma coisa que o Brasil cuida, **pra mim**, isso é uma falta de “sacanagem” com o povo brasileiro [...]. (Z11_8E_04M_05), aluno 30. - **função modalizadora**.

4. E pouco a pouco a Amazônia vai se acabando, **ou melhor**, *nós vamos acabando com ela!* (Z11_8E_02F_05), aluno 13. - **função reformuladora**.
5. Se esta internacionalização se concluir, **daqui alguns anos**, este nosso patrimônio, estará totalmente devastado [...]. (Z11_8C_39F_05), aluno 209. - **função circunstancial de tempo**.

A respeito da categorização das funções, cabe-nos destacar algumas observações com relação às funções modalizadora e reformuladora. Ilari (2007) considera estruturas com **função modalizadora** (exemplos 2 e 3) advérbios e locuções de circunscrição, cujo objetivo é limitar um ponto de vista (como *geograficamente*, *tecnicamente*), quase-modais e de atitude proposicional, que modalizam a asserção, referindo-se às opiniões e expectativas dos falantes/escritores (como *provavelmente*, *possivelmente*, *na minha opinião*, *para mim*). Com relação ao exemplo (4), a expressão “ou melhor”, de **função reformuladora**, assume caráter adverbial por mobilizar a reconstrução do enunciado formulado, tal como “ou seja”, “isto é”, e atribuir um novo sentido à argumentação.

Notadamente, nos exemplos (1) e (2) são mobilizados advérbios como estruturas que demandam vírgula em esquema duplo, enquanto nos exemplos (3), (4) e (5), são mobilizadas locuções adverbiais. Por ora, essa distinção não se configurou como ponto importante para a compreensão das estruturas do ponto de vista semântico-discursivo e enunciativo. Embora categorizadas com nomenclaturas distintas, todas essas estruturas parecem ter um papel comum: marcar a opinião do sujeito escritor com relação à internacionalização da floresta amazônica, estabelecendo diálogo do escritor com seu próprio texto e também com o seu leitor, que avalia esse ponto de vista a ele dirigido. Nesse sentido, ao se confrontar a necessidade de argumentação, os alunos mobilizam a seleção de estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais) como estratégias de modalização e argumentação em seus textos, a partir de estruturas de caráter temporal, delimitador, modalizador, reformulador, conclusivo, dentre outros, de modo que as vírgulas em esquema duplo marcam, sintaticamente, essa organização dos argumentos de maneira hierarquizada. Logo, a delimitação com vírgulas em ambas as fronteiras dessas estruturas adverbiais revelam a relação dialógica do aluno com o seu texto e também com seu interlocutor, evidenciando a dimensão enunciativa das vírgulas, em conformidade com as constatações de Esvael (2005).

Partimos dessas mesmas categorizações – consideradas as relações de sentidos mobilizadas pelos advérbios e locuções adverbiais – para corroborar as hipóteses interpretativas de Tenani (2021, no prelo) com relação aos dados não convencionais de vírgula em esquema duplo (ausência-presença e presença-ausência). A autora constata que a vírgula funciona, essencialmente, como sinal gráfico delimitador de enunciados e hierarquizador de sentidos no texto. Transcrevemos dois exemplos para melhor compreensão desse funcionamento:

6. Mesmo com o Brasil se desenvolvendo cada dia mais, a internacionalização seria de grande ajuda pois **assim**, todos se concientizariam mais [...] (Z11_8B_24F_05, aluno 62).
7. A floresta Amazônica é um grande patrimônio mundial, ela não está somente no Brasil, está também em alguns países da América do Sul, **no Brasil** está a maior parte dela [...]. (Z11_8B_01M_05, aluno 6)

Nos exemplos (6) e (7) a vírgula não convencional se difere quanto à posição. Em (6), o advérbio “assim” é responsável por estabelecer relações conclusivas entre as porções anteriores e posteriores, de modo que demanda, tradicionalmente, o esquema duplo de vírgulas. No entanto, a vírgula é usada somente à direita da estrutura. Embora não atenda à convenção, o uso de “assim”, revela a mobilização da estratégia de argumentação no processo de construção do seu texto, de gênero argumentativo solicitado. Conforme Tenani (2021, no prelo, p. 11),

O contraste entre o uso previsto e o uso empregado permite observar que as dimensões fônica, semântica e textual-enunciativa das vírgulas são as que mobilizaram a presença da vírgula. O não atendimento ao uso abonado da vírgula dá pista de que a dimensão sintática não se mostrou tão relevante ao escrevente, embora esta dimensão seja a mais valorizada pelas prescrições gramaticais quando consideradas práticas de escritas.

Nesse sentido, o uso não convencional das vírgulas em esquema duplo no exemplo (7) também revela o caráter discursivo-enunciativo desse sinal gráfico em consonância com a função semântica estabelecida pela locução adverbial “no Brasil”. Embora seja possível atribuir a essa fronteira outros sinais de pontuação, como (.) ou (;), essa locução adverbial que indica tempo está deslocada de sua posição original na frase: “a maior parte dela está no Brasil” e deve ser, portanto, marcada pelas vírgulas em ambas as fronteiras, o que, novamente, não ocorre, sendo apenas uma vírgula empregada à esquerda da locução. A marcação sintática por meio de uma única vírgula se dá em um lugar de fronteira, em que a expectativa construída (“ela não está somente no Brasil, está também em alguns países da América do Sul”), de saber qual a quantidade de presença da Amazônia está no Brasil, é finalmente revelada: “no Brasil está a maior parte dela”, e o contraste semântico é construído no enunciado escrito. Sendo assim, a mobilização de uma única vírgula nos enunciados, fugindo-se da convenção gramatical (quando deveria haver duas), passa, também, pelas diversas dimensões da linguagem: sintática, sobretudo, mas fônica, semântica, textual e enunciativa.

A possibilidade de mudança de ordem dessas estruturas, aliadas às possibilidades de presença e ausência de vírgulas, evidencia ainda mais o caráter enunciativo desse sinal gráfico de pontuação. Dessa maneira, reiteramos que os usos de vírgula em esquema duplo estão diretamente ligados à construção e organização dos enunciados escritos, uma vez que, ao mobilizarem advérbios e locuções adverbiais, delimitando-as

sintaticamente com as vírgulas, os alunos instauram sua argumentação em relação à internacionalização da Amazônia, respondendo ao gênero textual solicitado.

Considerações finais

De uma amostra de 98 textos de turmas de 9º ano de Ensino Fundamental II, encontramos 195 advérbios e locuções adverbiais que, por estarem deslocadas da ordem sintática canônica do português, demandam o uso de vírgula em esquema duplo. A presença, convencional ou não, de vírgulas em esquema duplo nessas estruturas parece ser condicionada pela relação dialógica do escrevente com seus enunciados, de modo que as vírgulas são marcas linguísticas as quais, sintaticamente, delimitam os argumentos enfatizados pelas estruturas adverbiais, que assumem caráter, sobretudo, modalizador.

Como sequência deste trabalho, pretendemos:

- Investigar em que medida os usos da vírgula em construções adverbiais estão relacionados ao tema da proposta de produção textual. Essa proposta ancora-se na percepção de resultados de trabalho anterior (CAMILLO, 2019), que identificou, em textos cujo tema era “Preocupação dos adolescentes com o futuro” estruturas adverbiais semelhantes às encontradas nos resultados, ora descritos, sobre o tema “A internacionalização da Amazônia”, com predomínio de ausência total de vírgulas, mas variação nos números de *ausência-presença*, *presença-ausência*, *presença-presença*. Lançamos a hipótese de que as diferentes propostas, embora pertencentes a um mesmo gênero textual – artigo de opinião –, possam levar à mobilização de advérbios e locuções adverbiais distintas como estratégias de argumentação e provocar diferentes usos e não usos da vírgula em esquema duplo;
- descrever e analisar estruturas adverbiais mais recorrentes, como é o caso do “sim”, “na minha opinião”, “assim”, “agora” e expressões indicativas de consequência, como “com isso”, “com o desmatamento”, etc., buscando tendências quanto à função enunciativa assumida pelas diferentes combinações da vírgula quando mobilizadas essas estruturas;
- analisar fonologicamente as estruturas adverbiais, para averiguar se os tipos de combinações de vírgula em esquema duplo são coincidentes com as fronteiras de frase entoacional, o que nos permite confirmar ou descartar relações potenciais estabelecidas entre as produções dos enunciados falados e escritos.

Agradecimentos

À minha orientadora, Luciani Tenani, pela supervisão do processo de elaboração deste artigo. À CAPES, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929 [1986].
- BECHARA, E. *Moderna gramática do portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- CAMILLO, I. A. *Vírgulas em esquema duplo em artigos de opinião do 9º ano do Ensino Fundamental II: Análise de caso*. In: 67º SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2019.
- CARVALHO, T. G. *Usos de vírgulas em textos do ensino fundamental II: um estudo longitudinal*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ESVAEL, E. V. da S. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ILARI, R. A categoria advérbio na gramática do português falado. *Alfa*, São Paulo, p. 151-174, 2007.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAIVA, N. C. *Vírgulas em esquema duplo em textos do nono ano do EFII: aspectos sintáticos e prosódicos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

SONCIN, G. C. N. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!* 2014. Tese (Doutorado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

TENANI, L.; LONGHIN-THOMAZI, S. Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual no Ensino Fundamental. *Em Extensão*, Uberlândia, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 20-34, jul. 2014.

TENANI, L; PAIVA, N. Y. Vírgulas em esquema duplo em textos argumentativos: aspectos sintáticos e prosódicos. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 294-321, 2020. TENANI, L. E. *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TENANI, L. E. Texto e gramática: relações a partir de usos de vírgulas. In: RIOS, M; WIDEMAR, M. L. (org.). *Texto e Gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*, 2021. No prelo.

ANEXOS

1. Proposta 5



Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 8ª _____

Proposta 5 Data: _____

- Leia os textos abaixo:

Texto 1

Ao aumentar as manifestações em favor da internacionalização da Amazônia, o novo ministro do Meio Ambiente, Carlos Minc, respondeu que a aceitava – por que não? – desde que fossem internacionalizadas também Nova York e Paris. [...]

Com a idéia de internacionalizar também Paris e Nova York, Minc retomava um artigo do senador Cristovam Buarque, publicado em 2000 e de muito sucesso na internet. Cristovam Buarque conta que, questionado sobre a internacionalização, num debate nos Estados Unidos, disse que "como humanista" era a favor – assim como era a favor de internacionalizar as reservas de petróleo do mundo, libertando-as de países que arbitrariamente diminuem o capital financeiro global, sujeito a manobras dos especuladores. Era a favor igualmente da internacionalização dos museus, como o Louvre, "guardiães das mais belas peças produzidas pelo gênio humano". E também de Nova York, como sede da ONU, e de Paris, Veneza, Roma Londres e Rio de Janeiro, patrimônios da humanidade, sem se esquecer do arsenal nuclear americano, instrumento perigoso demais para estar sob controle de um só país.

Cristovam Buarque estava, claro, dando um chega pra lá nos interlocutores estrangeiros. Mas ao mesmo tempo desenhava um idílico mundo futuro, libertado das soberanias nacionais, em que tudo é de todos. Se tudo der certo no planeta (o que é discutível), quem sabe um dia, daqui a mil ou dois mil anos, chegemos lá. [...] A internacionalização só será aceitável quando se cumprirem duas premissas. Primeira: que desapareçam os estados nacionais. Segunda: que os grupos, ou comunidades, ou sociedades que restarem, mantenham entre si relações impecavelmente eqüitativas. Quem sabe, um dia...

(Revista Veja, 28 de maio de 2008)

Texto 2

A velha paranóia brasileira de que a soberania nacional na Amazônia está sob ameaça de potências estrangeiras e de ONGs ambientalistas acaba de ganhar um rosto. É o do milionário sueco Johan Eliasch, conselheiro do primeiro-ministro do Reino Unido, Gordon Brown. Em outubro de 2005, Eliasch comprou 160.000 hectares de terras de florestas na região norte do país, uma área maior que a da cidade de São Paulo. Em seguida, criou a ONG *Cool Earth* (Estrie a Terra) que tenta angariar doações para adquirir e conservar florestas na Amazônia. [...]

"O Papel do governo deve ser monitorar, fiscalizar e dirigir a ação desses grupos que querem investir, sejam brasileiros ou não", diz Danilo Iglioni, professor da Universidade Cambríge, na Inglaterra. "Mas o governo não tem dinheiro para investir na área e faz sentido que o mundo pague para preservar a floresta".

(Revista Época, 02 de junho de 2008)

Texto 3

"O jornal inglês *The Independent* publicou um editorial afirmando que a Amazônia 'era importante demais para ser deixada aos brasileiros.' O *New York Times* publicou artigo em que lembrava uma antiga frase de Al Gore, ex-vice-presidente americano, hoje santo protetor do meio ambiente global: 'Ao contrário do que pensam os brasileiros, a Amazônia não é propriedade deles, e sim de todos nós.'"

(Revista Veja, 28 de maio de 2008)

- Com base em seu conhecimento sobre a atual situação da Amazônia e considerando os argumentos dos textos apresentados, escreva um **artigo de opinião** se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à **tinta**. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Gradiência das transposições ortográficas na escrita de crianças do Ensino Fundamental I

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3307>

Lourenço Chacon¹
Mirian Verza Amarante²

Resumo

Foi investigada a distribuição das transposições ortográficas na escrita infantil, conforme ocorressem sob forma de permutas, transposições intersilábicas e transposições intrassilábicas. Para tanto, foram analisadas 63 produções textuais de crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram: (1) predomínio de acertos sobre os erros de transposições; e (2) predomínio das transposições intrassilábicas sobre as intersilábicas e as permutas. Esses dois tipos de predomínio mostram: quanto a (1), a importância de se verem os erros ortográficos não em si mesmos, mas em sua relação com os acertos ortográficos; e quanto a (2), a maior proximidade das transposições intrassilábicas com o acerto, já que elas envolvem o deslocamento de apenas um grafema no interior de uma mesma sílaba da palavra, enquanto as intersilábicas envolvem um grafema e duas sílabas e as permutas dois grafemas e duas sílabas da palavra.

Palavras-chave: transposições ortográficas; escrita infantil; sílaba.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; lourenco.chacon@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8000-7672>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil; mirian.verza@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0514-5263>

A gradient case of orthographic transpositions in the primary school children's writing

Abstract

The distribution of orthographic transpositions in children's writing was investigated as they happened in permutations, intersyllabic transpositions and intrasyllabic transpositions forms. 63 textual productions made by children from the First Cycle of Primary School were analyzed. The results have shown: (1) predominance of transposition successes over errors; and (2) predominance of intrasyllabic over intersyllabic transpositions and permutations. These two types of predominance demonstrate: as for (1), the importance of not analyzing orthographic errors for themselves, but for their relation to orthographic successes; and as for (2), the greater proximity of intrasyllabic transpositions with correctness, considering they involve the displacement of only one grapheme within the same syllable of the word, while intersyllabic transpositions involve a grapheme and two syllables, and the permutations two graphemes and two syllables of the word.

Keywords: orthographic transpositions; children's writing; syllable.

Introdução

A escrita infantil tem merecido constantes investigações em campos de conhecimento como os da saúde e da educação, embora orientadas por preocupações distintas. No campo da saúde, tais investigações visam, sobretudo, descrever/definir o desempenho ortográfico de crianças, bem como criar programas de intervenção clínica para crianças com diagnóstico de transtornos ou de atrasos na aprendizagem. No campo da educação, as investigações visam propor melhores práticas de alfabetização para a redução do que, por exemplo, Leite, Cidrim e Madeiro (2018), De Souza e Brandão (2020) e Pereira *et al.* (2018) chamam de dificuldades ortográficas.

Dentre as investigações conduzidas nesses dois campos, autores como Gonçalves e Guedim *et al.* (2017), Guaresi *et al.* (2017), Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019) e Wilsenach (2019) condicionam a aprendizagem da leitura e da escrita³ ao que, na perspectiva em que se inserem, é entendido como habilidades de consciência fonológica.

3 Destaque-se, a propósito, mais um aspecto de trabalhos desenvolvidos nos campos da saúde e da educação, como os de Zuanetti *et al.* (2016), Calil e Pereira (2018) e Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019): ao se referirem ao que chamam de leitura e de escrita, seus autores reduzem o fenômeno da leitura à decodificação do aspecto fonológico da ortografia, ou seja, à conversão grafema-fonema, e reduzem o fenômeno da escrita à codificação, ou seja, à relação fonema-grafema. Assim, ao apontarmos características desses estudos, entenda-se, neles, por leitura e por escrita, essa redução.

O argumento para essa postulação é o de que, quando segmentada, a fala levaria a criança ao entendimento da relação fonema/grafema, possibilitando-lhe diminuição de suas dificuldades ortográficas e melhor desempenho em suas tarefas de leitura e de escrita. Esses autores postulam, ainda, que tal consciência, além de ser um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, seria necessária para a detecção de crianças que apresentam o que eles chamam de transtornos de aprendizagem.

Diferentemente das investigações desenvolvidas sob essa primeira visão, mesmo no campo da saúde e da educação, outras investigações (cujos autores apontaremos mais à frente) se voltam para a escrita infantil, mas ancoradas em preceitos de estudos feitos no campo linguístico. As investigações conduzidas sob essa segunda visão se orientam, sobretudo, por um primeiro pressuposto teórico: o de que, entre fala e escrita suas relações não são diretas, espelhadas. Outros pressupostos teóricos delas são os de que “[...] a aquisição da escrita é parte do processo mais amplo de aquisição da linguagem [e de que] os erros (orto)gráficos revelam os conhecimentos da criança sobre a estrutura sonora de sua língua [...]” (MIRANDA, 2019, p. 3827).

Portanto, nessa segunda visão, a ortografia que, de algum modo, foge às convenções ortográficas (ou seja, a ortografia não convencional) é entendida como constitutiva da aquisição da escrita. Em acréscimo, ainda que a fuga a essas convenções se mostre sob a forma de erros ortográficos, mais um pressuposto teórico orienta o olhar para eles: o de que tais erros não significariam um ‘não acerto’, pois “[...] raramente foge[m] a algo que, de certo modo, não seja suscitado pela própria língua ou pelas regras que orientam a correspondência grafema/fonema.” (CHACON *et al.*, 2016, p. 84).

Em outras palavras, nessa segunda visão, parte-se do pressuposto teórico de que a atenção ao funcionamento das características fonológicas da língua ajudaria a explicar a ocorrência e o funcionamento dos erros ortográficos, sem que a não convencionalidade seja vinculada a patologias ou a problemas de aprendizagem. Portanto, os autores que nela se inscrevem não enfocam os erros ortográficos em si mesmos, mas os veem na relação que mantêm com aspectos fonológicos da língua – como as classes fonológicas, a estrutura da sílaba e o acento.

A segunda visão difere, pois, da primeira, já que, nesta última, não há preocupação em se explicarem os possíveis vínculos entre os erros ortográficos e suas características fonológicas. Nela, por meio de tarefas de consciência fonológica, o que se busca é padronizar o aparecimento desses erros, na medida em que poderiam indicar sintomas de transtorno ou sinais de dificuldade de aprendizagem.

Chamamos ainda a atenção para o fato de que, em estudos desenvolvidos sob a segunda visão – como os de Paschoal (2017), Pezarini (2017), Vaz (2020), Vaz e Chacon (2020) e Amarante *et al.* (2020) –, se observa mais um pressuposto teórico: esses autores

investigam os erros ortográficos em sua relação com os acertos, já que os categorizam conforme sua maior ou menor distância em relação às convenções ortográficas.

Para a análise da relação entre erros e acertos, Paschoal (2017), Pezarini (2017), Vaz (2020) e Amarante *et al.* (2020), por exemplo, basearam-se na classificação dessa relação proposta por Chacon e Pezarini (2018). Destacaremos um aspecto que consideramos central dessa categorização:

[...] nas omissões, sequer há o registro ortográfico do fonema. Nesse sentido, elas se encontram num plano diferente, em natureza, daquele das transposições e das substituições, uma vez que, nestas últimas, já se verifica o registro ortográfico do fonema pretendido. No entanto, mesmo que essa presença seja verificada, ela também se mostra em diferentes planos, uma vez que, nas transposições, o registro do fonema é oscilante quanto à sua posição convencional e, nas substituições, o grafema, embora indevido, já ocupa a posição convencionalmente esperada para ele. (PEZARINI; CHACON, 2017, p. 779).

Pode-se notar que, para os autores, a gradiência acontece, pois identificam diferentes graus de distanciamento entre a natureza e o tipo desses erros e o acerto. As omissões estariam mais distantes do acerto, já que, nos pontos em que ocorrem, sequer se verifica o registro ortográfico do fonema a que os grafemas omitidos remeteriam. Já nas transposições, verifica-se esse registro; no entanto, ele ocorre fora da sua posição estrutural no interior da sílaba e/ou da palavra. Por fim, nas substituições, o fonema é ortograficamente registrado em sua posição estrutural, embora o registro se dê por meio de um grafema que não corresponda convencionalmente ao fonema nessa posição.

No presente estudo, seguindo a mesma proposta de classificação e gradiência dos erros ortográficos, perguntamo-nos: como se daria a distribuição das transposições ortográficas nas produções textuais de crianças, já que, além de fenômeno gradiente em relação ao acerto e aos demais tipos de erro, as transposições apresentam gradiência em seu próprio interior? Fazemos essa pergunta porque, diferentemente do que ocorre com as omissões e as substituições ortográficas, as transposições vêm merecendo muito pouca atenção por parte da literatura.

Observe-se que Chacon e Pezarini (2018) classificam as transposições ortográficas como deslocamentos de grafemas de sua posição original para uma não convencional no interior da palavra. Esse tipo de erro, de acordo com os autores, pode se dar sob forma de permutas, de transposições intersilábicas e de transposições intrasilábicas. Os autores observam uma gradiência nesses três tipos em relação ao acerto, uma vez que: (i) nas permutas, há um intercâmbio de dois grafemas, por exemplo, na palavra SERENA registrada como SENERA; (ii) nas transposições intersilábicas, há o deslocamento de um grafema de uma sílaba para outra da mesma palavra, por exemplo, na palavra

DENTRO registrada como DRENTO; por fim, (iii) nas transposições intersilábicas, há o deslocamento de um grafema de uma posição para outra no interior de uma mesma sílaba, por exemplo, na palavra PERGUNTA registrada como PREGUNTA.

Conforme antecipamos, a literatura privilegia a análise de erros classificados como omissão e substituição. Encontramos apenas dois estudos que investigaram, especificamente, o tipo de erro ortográfico de nosso interesse. Passemos às suas descrições.

Coelho (2016) investigou a relação entre transposições ortográficas e a estrutura da sílaba na escrita infantil. Para tanto, a autora quantificou o registro das transposições ortográficas e comparou sua distribuição conforme ocorressem sob a forma de transposições intersilábicas e intrassilábicas. Como resultado, a autora não observou diferença estatística na distribuição das transposições em função desses seus dois tipos.

Já Pachalski e Miranda (2019) analisaram o que denominaram como *metáteses da escrita*, entendidas como processo fonológico de reordenamento dos sons na palavra. Por enfatizarem tal reordenamento na ortografia de palavras, as autoras também o interpretaram como processo fonológico. Pachalski e Miranda (2019) classificaram em dois tipos esse reordenamento: como (i) metáteses segmentais simples (aquelas que envolveram deslocamentos de apenas um grafema no interior da palavra, por exemplo, a palavra “lugar” ortografada como *lugra); e como (ii) metáteses segmentais duplas (aquelas que envolveram deslocamentos de dois grafemas no interior da palavra, por exemplo, a palavra “tonelada” ortografada como *tolenada. As autoras observaram maior ocorrência do tipo segmentais simples quando comparadas às segmentais duplas.

Concordando com os princípios de que (i) a escrita não convencional mostraria “[...] conflitos da criança com as características do sistema ortográfico do [português brasileiro]” (CHACON; PEZARINI, 2018, p. 780) e de que (ii) diferentes tipos de erros apresentam diferentes naturezas – sugerindo, então, uma gradiência entre os erros em relação ao acerto –, o presente estudo teve como objetivo observar a distribuição de um tipo de erro ortográfico pouco abordado pela literatura, porém, presente nas produções textuais de crianças do Ensino Fundamental I, a saber: as transposições ortográficas. Conforme se pode depreender da apresentação que fizemos desse fenômeno, trata-se, em síntese, de deslocamentos de grafemas no interior da palavra que podem se dar, em seu movimento de maior para menor distância em relação ao acerto, de três maneiras: (1) permutas; (2) transposições intersilábicas; e (3) as transposições intrassilábicas.

Nosso estudo se assenta, primeiramente, na ampliação das investigações feitas por Coelho (2016) e por Pachalski e Miranda (2019), na busca de preencher lacunas presentes na literatura referente às transposições ortográficas, especialmente em razão da escassez de investigações que se voltam especificamente para esse tipo de erro

ortográfico. Nosso estudo se assenta, ainda: (1) na preocupação de que trabalhos como os de Gonçalves-Guedim *et al.* (2017), Guaresi *et al.* (2017), Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019) e Wilsenach (2019) não analisam as diferentes naturezas dos erros ortográficos; e (2) na preocupação de que erros ortográficos são – ainda – vistos como indícios de patologias ou de dificuldades de aprendizagem da criança – como se observa, por exemplo, em Leite, Cidrim e Madeiro (2018) e em Pereira *et al.* (2018).

Material e método

Foram utilizadas produções textuais infantis que compõem um banco de dados que subsidia investigações do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (GPEL/CNPq). Os dados foram coletados em uma escola pública estadual de ensino fundamental em um município do interior de São Paulo, por pesquisadores do GPEL, durante o segundo semestre de 2016. Participaram da investigação crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I (duas turmas do primeiro ano, uma turma do segundo ano, uma turma do terceiro ano, duas turmas do quarto ano e uma turma do quinto ano).

Tais produções foram baseadas em quatro propostas de escrita de narrativas após sua contagem oral por parte da professora das salas das crianças. Todas as crianças dos cinco anos escolares em questão escreveram seus textos baseados nas mesmas narrativas. Posteriormente, as produções foram recolhidas para análise por pesquisadoras do GPEL.

Foram excluídas da amostra produções de crianças que não receberam autorização dos pais ou dos responsáveis para participarem da pesquisa. Essa autorização se deu mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Feitas as exclusões, chegou-se a um total de 508 produções textuais de 106 crianças. A constituição do banco foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília, sob o número 4.009.780.

Embora o banco de dados tenha sido composto por um total de 508 produções textuais de 106 crianças, foram utilizadas em nossa análise apenas as produções em que houve o registro de algum tipo de transposição ortográfica. Após o descarte das produções em que não houve nenhum registro de transposições, o *corpus* final para análise foi composto por um total de 63 produções textuais de 44 crianças.

Para responder ao nosso objetivo, quantificamos a presença das transposições ortográficas de modo a detectar sua gradiência interna. Para tanto, verificamos sua distribuição conforme se desse sob a forma de permutas, de transposições intersilábicas e de transposições intrassilábicas.

A gradiência proposta nessa classificação ocorre já que:

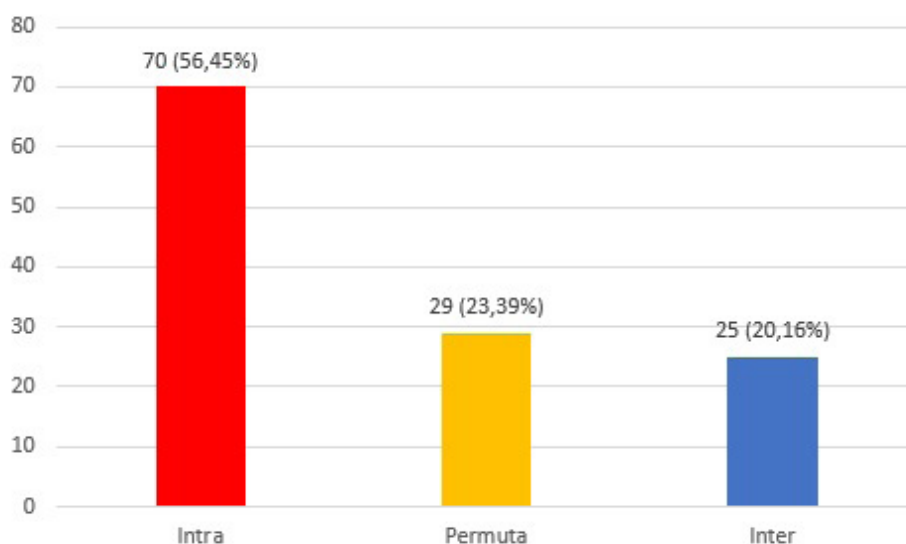
[...] nas permutas, são dois os grafemas envolvidos na transposição, diferentemente do que ocorre nas situações inter e intrassilábicas, nas quais apenas um grafema é mobilizado na transposição. No entanto, mesmo quando apenas um grafema se desloca de sua posição convencional, esse deslocamento pode ser gradiente, uma vez que, nas transposições intersilábicas, duas sílabas da palavra são afetadas, ao passo que, nas intrassilábicas, apenas uma sílaba é afetada. (CHACON; PEZARINI, 2017, p. 780).

Buscamos, portanto, realizar um estudo transversal quanti/qualitativo. Nele, para análise descritiva e inferencial dos resultados, utilizamos o teste *ANOVA One Way* de medidas repetidas, adotando $(\alpha) \leq 0,05$ como nível de significância. Consideramos a frequência de ocorrência das transposições como *variável dependente* e os três diferentes tipos de transposições como *variável independente*. A realização desse teste mostra – a partir dos resultados da média e do desvio padrão – se a frequência de ocorrência dos tipos de transposição se diferencia estatisticamente entre eles.

Resultados

Nos 63 textos que continham algum tipo de transposição ortográfica, encontramos um total de 124 ocorrências. Quanto à sua distribuição: em maior quantidade, ocorreram as transposições intrassilábicas (56,45%); depois, as permutas (23,39%); por fim, as intersilábicas (20,16%). Os resultados dessa distribuição estão expostos no Gráfico 1:

Gráfico 1. Distribuição das transposições ortográficas

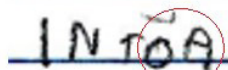


Fonte: Elaboração própria

Seguem-se exemplos dos três tipos de transposições ortográficas registradas nas produções textuais analisadas:

(1) 

(2) 

(3) 

Como se pode observar: em (1), ocorreu uma transposição do tipo intrassilábica na palavra “voando”, já que o grafema <n> se deslocou da sua posição original, de coda medial, indo para a posição de ataque, mas continuando na mesma sílaba da palavra; em (2), ocorreu uma transposição do tipo intersilábica na palavra “açúcar”, já que o grafema <r> se deslocou de sua posição de coda final da sílaba final da palavra indo para a posição de coda medial de sua sílaba anterior; e, em (3), ocorreu uma permuta entre os grafemas <a> e <o> que trocam de posição na sílaba “tão” da palavra “então”.

Abaixo, na Tabela 1, apresentamos a análise descritiva e inferencial para cada tipo de transposição ortográfica. De acordo com a ANOVA *One Way* de Medidas Repetidas, o Teste de Mauchly indicou que a assunção de esfericidade foi violada ($p = 0,002$). Portanto, reporta-se o teste corrigido de Huynh-Feldt. Conforme se verá na Tabela 1, o resultado do teste indicou que as transposições ortográficas se diferenciam estatisticamente de acordo com seu tipo, diferenciação possível de ser observada a partir do valor de $F = (1.63, 70.19) = 6,474$ e de $p = 0,005$. Ou seja, as transposições intrassilábicas se diferenciaram das intersilábicas e das permutas. Esse resultado é possível de se observar, pois a média de ocorrências das transposições intrassilábicas foi consideravelmente maior do que média de ocorrências dos demais tipos de transposições:

Tabela 1. Valores de média e desvio-padrão por tipo de transposição silábica

Tipo de transposição	Média	Desvio-Padrão
Intrassilábica	1,59	1,933
Intersilábica	0,57	1,108
Permutas	0,66	0,914

Fonte: Elaboração própria

Discussão

A partir desses resultados, detectamos duas tendências: (1) baixa ocorrência de transposições ortográficas, corroborando resultados encontrados em Coelho (2016) e em Pachalski e Miranda (2019); e (2) gradiência interna às transposições em relação ao acerto. Essa gradiência é mostrada, pois, diferentemente de uma distribuição linear ou equitativa, as transposições ortográficas mostram um funcionamento interno diversificado. Como vimos, prevaleceram as transposições intrassilábicas, justamente aquelas menos distantes do acerto. Essa menor distância se mostra porque, nelas, se dá o deslocamento de apenas um grafema e em uma única sílaba da palavra, enquanto nas intersilábicas, embora também se dê o deslocamento de um único grafema, ele envolve duas sílabas da palavra e, nas permutas, se dá o deslocamento de dois grafemas em uma ou mais de uma sílaba da palavra.

Em relação à primeira tendência, vê-se, pois, que, pelo menos no que se refere às transposições, o efeito das convenções ortográficas se mostra na escrita das crianças, já que, de 508 produções textuais de 106 crianças, as transposições se mostraram em apenas 63 produções textuais de 44 crianças. Nossos resultados corroboram, assim, aqueles descritos em Coelho (2016) e em Pachalski e Miranda (2019), estudos em que as autoras também identificaram baixa ocorrência de transposições ortográficas – para Coelho (2016) – e de metáteses na escrita – para Pachalski e Miranda (2019).

Destaque-se que esse resultado, além de corroborar tendência apontada pelos estudos supracitados sobre as transposições, corroboram também tendência apontada em estudos que investigaram substituições e, ainda, omissões ortográficas, como os de Paschoal (2017), de Vaz (2020) e de Amarante *et al.* (2020). Trata-se de estudos que, ao investigarem substituições e omissões ortográficas, as analisaram em função dos acertos ortográficos, na medida em que quantificaram e compararam o registro de erros com o de acertos. Nesses estudos, os autores observaram diferenças significativas entre a ocorrência de acertos e a ocorrência de erros – o que permite afirmar que, mesmo na escrita inicial, os grafemas tendem muito mais a ser registrados como acertos do que como erros (no caso das transposições e das substituições) ou, ainda, de serem registrados do que não o serem (no caso das omissões).

Chamamos a atenção para essa tendência pelo fato de que Pereira (2017), Sampaio *et al.* (2017), Pereira *et al.* (2018), Sampaio *et al.* (2019), Zacharias-Carolino e Osti (2020), ao investigarem a ortografia infantil, desconsideraram o aparecimento dos acertos e o real impacto dos erros quando vistos em sua relação com os acertos. Essa forma de análise, muitas vezes, pode atribuir ao erro ortográfico o estatuto de um “não saber” por parte da criança, quando, a nosso ver, pelo (seu) erro, a escrita da criança mostra a maior ou menor distância dele em relação ao acerto. Desconsiderar essa relação impossibilita, pois, a apreensão de uma visão geral do desempenho ortográfico da criança, o que, muitas vezes, pode resultar em diagnósticos apressados de dificuldades de aprendizagem.

Em relação à segunda tendência, observamos oscilação na trajetória da criança rumo à ortografia convencional, pois, diferentemente de uma distribuição contínua das transposições – do tipo permutas, intersilábicas e intrassilábicas –, ou seja, de um ranqueamento das mais complexas para as menos complexas, os resultados sugerem uma presença descontínua delas na escrita infantil. Como mostramos na exposição dos resultados, mais da metade das transposições foi do tipo intrassilábica, ou seja, uma transposição que envolve um grafema e uma sílaba, enquanto as outras envolvem – no caso das transposições intersilábicas – um grafema e mais de uma sílaba e – no caso das permutas – dois grafemas e uma ou duas sílabas.

Essa descontinuidade de distribuição das transposições sugere, em maior grau, como a complexidade da organização da sílaba se mostra na escrita infantil e, em menor grau, como essa complexidade, bem como a da própria estrutura da palavra, se mostram, ao mesmo tempo, nessa escrita. Fazemos essa sugestão pelo fato de nossos resultados mostrarem o predomínio das transposições intersilábicas sobre as intrassilábicas e as permutas, o que permite pensar que a estrutura da sílaba é um fator de crucial importância a ser levado em consideração na investigação das transposições ortográficas. Essa sugestão reforça resultados a que chegaram Pachalski (2019) e Amarante *et al.* (2020), que estudaram o registro ortográfico de crianças em posições complexas da sílaba. Mesmo o tipo de fonema parece influenciar as transposições, segundo esses estudos. Desse modo, sugerimos, na realização de investigações específicas sobre as transposições ortográficas, observar suas possíveis relações com categorias fonológicas como a sílaba (ou, mais especificamente, sua organização interna) e os fonemas a que remetem os grafemas envolvidos nas transposições.

O predomínio de transposições intrassilábicas sugere, por fim, mesmo no erro, sua menor distância em relação ao acerto, se levada em consideração a distância que as transposições intersilábicas e as permutas mantêm com o acerto. Desse modo, mostra-se eficaz a proposta de uma gradiência na relação entre acertos e erros, na medida em que ela indicia não só a maior ou menor distância do erro em relação ao acerto como, ainda, a própria qualidade do erro. Com efeito, do mesmo modo que omissões, transposições e substituições mostram-se qualitativamente diferentes dos acertos, também no próprio interior das transposições, em sua gradiência, é possível detectar, já nelas, sua diferença de qualidade. Portanto, nas escritas que analisamos, a palavra ortográfica das crianças, mesmo no início de alfabetização, já se encaminha para sua forma convencional, fato indicado pelo predomínio quantitativo e qualitativo das transposições intrassilábicas em nossos dados.

Conclusão

Descrevemos a distribuição de um tipo de erro ortográfico presente na escrita infantil, a saber, as transposições ortográficas. Pudemos, com base nos resultados a que chegamos,

confirmar nossa hipótese de partida: a da existência, embora descontínua, de uma gradiência interna das transposições em relação ao acerto. Pudemos, ainda, observar: (1) a importância de se ver o erro não em si mesmo, como preferencialmente o faz grande parte da literatura, mas, sim, em sua relação com o acerto; e (2) a complexidade do erro ortográfico, já que ele mostra, de modo gradiente, diferentes formas de (sua) relação com o acerto.

Esperamos, com essa investigação, contribuir para um melhor entendimento das grafias não convencionais na escrita infantil por parte de professores e de demais profissionais que se voltam para a escrita infantil, o que pode contribuir, enfim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e clínicas mais eficazes com a escrita infantil.

Esperamos, por fim, que nossa investigação abra espaço para novas investigações sobre as transposições ortográficas, a fim de se compreender quais aspectos linguísticos melhor explicariam sua distribuição na escrita infantil.

Agradecimentos

Às instituições de fomento à pesquisa e à pós-graduação no Brasil: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo 2020/05114-8; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos 307721/2017-5 e 305639/2021-8; e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

AMARANTE, M. V. *et al.* Ortografia dos fonemas /l/ e /r/ em posições complexas na escrita infantil: uma análise comparativa. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, e20190245, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/Br9hSCfKQDWf58VrrKMhs8v/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2021.

CHACON, L.; VAZ, S.; PASCHOAL, L.; PEZZARINI, I. O. Classes fonológicas e ortografia infantil. *Revista do GELNE*, Natal, v. 18, p. 105-125, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11199/7936>. Acesso em: 05 maio 2021.

CHACON, L.; PEZZARINI, I. O. Gradiência na correspondência fonema/grafema: uma proposta de caracterização do desempenho ortográfico infantil. In: CÉSAR, A. B. P. C.; SENO, M. P.; CAPELLINI, S. A. (org.). *Tópicos em transtornos de aprendizagem: parte IV*. São José dos Campos: Pulso, 2018. p. 165-177.

COELHO, B. C. *Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

DE SOUZA, C. A.; BRANDÃO, J. D. P.; DE MELO, C. R. C. Análise das dificuldades ortográficas por meio de análise de produção de textos. *Revista Educação In Loco*, v. 1, n. 1, p. 111-125, 2020.

DONICHT, G.; CERON, M. I.; KESKE-SOARES, M. Erros ortográficos e habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico. *CoDAS*, São Paulo, v. 31, e20170212, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/codas/a/cqR98zvts5RqJmZzzJRzKSp/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GONÇALVES-GUEDIM, T. F. *et al.* Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista CEFAC*, v. 19, n. 2, p. 242-252, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/wsH686JKCNFBjYLTNfzd9Yy/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GUARESI, R. *et al.* A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. *Revista (Con) textos Linguísticos*, v. 11, n. 18, p. 97-109, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/15400>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LEITE, R.; CIDRIM, L.; MADEIRO, F. *Descrevendo*: um aplicativo para intervenção em erros ortográficos por apoio da oralidade em crianças disléxicas. 2018.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. *Fórum Linguístico*, v. 16, n. 2, p. 3825-3848, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3825>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 20, n. 2, p. 233-256, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/151909>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PACHALSKI, L. *A grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita*: relações entre fonologia e ortografia. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

PASCHOAL, L. A. *et al.* Characteristics of fricatives consonants orthography in Brazilian children. *Audiology – Communication Research*, v. 19, n. 4, p. 333-337, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/NYpt6Ymxr3rTmqvwh9hC4Zk/?lang=en>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PASCHOAL, L. A. *Características fonético-fonológicas e ortográficas de fonemas fricativos na escrita infantil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

PEREIRA, C. S. *Desempenho ortográfico de estudantes com TDAH: estudos sobre a tipologia de erros da língua portuguesa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PEREIRA, C. S. *et al.* Desempenho ortográfico de estudantes com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista CEFAC*, v. 20, p. 409-421, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/3pbxqb4vvtFJHtdzXFkSnrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PEZARINI, I. O. *et al.* Relações entre aspectos ortográficos e fonético-fonológicos de fonemas oclusivos. *Revista CEFAC*, v. 17, n. 3, p. 775-782, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/mnGTCXz5CjjqSMXrKxnRSzK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PEZARINI, I. O. *Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização*. 2017. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

SAMPAIO, M. N. *et al.* Desempenho ortográfico de escolares no uso de material de apoio a um programa de intervenção ortográfica. In: ANDRADE, D. F. *et al.* (org.). *Educação no Século XXI – Volume 48 – Práticas Pedagógicas*. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019. p. 7-12.

SAMPAIO, M. N. *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do ensino particular e público: estudo de caracterização e relação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 34, n. 3, p. 399-410, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/bLymRJhLRGMd7KCKrNcmvnx/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VAZ, S. *et al.* Characteristics of the acquisition of sonorant consonants orthography in Brazilian children from a São Paulo municipality. *CoDAS: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, p. 230-235, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/d99Fj7J6SjmJjFTZmkwQpTb/?format=html&lang=en>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VAZ, S.; CHACON, L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, n. 2, e20180205, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/cBLjYVLJvgzkhqVrcWTtqXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2021.

WILSENACH, C. Phonological awareness and reading in Northern Sotho-Understanding the contribution of phonemes and syllables in Grade 3 reading attainment. *South African Journal of Childhood Education*, v. 9, n. 1, p. 1-10, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333015353_Phonological_awareness_and_reading_in_Northern_Sotho_-_Understanding_the_contribution_of_phonemes_and_syllables_in_Grade_3_reading_attainment. Acesso em: 15 maio 2021.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; OSTI, A. Desempenho na escrita de estudantes pertencentes aos anos finais do ensino fundamental I. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 114, p. 314-326, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2021.

O que fazer com as dificuldades de leitura e escrita? Analisar e intervir

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3263>

Maria Irma Hadler Coudry¹

Resumo

O objetivo do texto é apresentar dados do acompanhamento longitudinal de crianças com dificuldades de leitura/escrita encaminhadas ao Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/Unicamp) com algum diagnóstico que afeta a alfabetização. Analisamos e intervimos nesse processo, de forma que as crianças não sejam patologizadas, como acontece nos dias atuais. Serão apresentados dados de escritas iniciais normais em que ocorrem hipóteses também iniciais por parte delas, equivocadamente tomadas como sintoma de alguma patologia, como: Dislexia, Déficit de Atenção, Distúrbio de Escrita e Leitura, Déficit Cognitivo, entre outras. A aquisição da sílaba complexa é um ponto, no processo, em que a criança elabora várias hipóteses normais da escrita de seus constituintes, incluindo sua posição, também tomadas como patológicas. Os dados e sua análise mostram nossa dinâmica de intervenção.

Palavras-chave: Neurolinguística; processo de alfabetização; intervenção.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; mihadler@unicamp.br; <https://orcid.org/0000-0003-2724-1608>

What to do with writing difficulties? Analysis and intervention

Abstract

The objective of this paper is to present data from the longitudinal follow-up of children with reading/writing difficulties referred to the Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/Unicamp) with a diagnosis that affects literacy. We analyze and intervene in this process, so that children are not pathologized, as it happens nowadays. Data will be presented from normal initial writings in which hypotheses also occur on their part, mistakenly taken as a symptom of some pathology, such as: Dyslexia, Attention Disorders, Reading and Writing Disorder, Cognitive Deficit, among others. The acquisition of the complex syllable is a point in the process at which the child makes several normal writing hypotheses of its constituents, including their position, also taken as pathological. The data and its analysis show our intervention dynamics.

Keywords: Neurolinguistics; literacy process; intervention.

Introdução

A ideia central deste texto é discutir alguns dados de crianças iniciantes na alfabetização. Os dados mostram a inevitável presença da fala na escrita – que tantos linguistas já apontaram (CÂMARA JR, 1973; CAGLIARI, 1989, 2012; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; ABAURRE, 2001; COUDRY, 2018; COUDRY; SCARPA, 1985; POSSENTI, 2005; COUDRY; MAYRINK-SABISON, 2003; COUDRY; FREIRE, 2005; FARACO, 2016; AMARAL *et.al.*, 2012; OLIVEIRA, 2018; MOUTINHO, 2019, entre outros). No entanto, há pouca repercussão desse patrimônio teórico-metodológico na escola e nos cursos de Letras e Pedagogia a ponto de formar um olhar fundamentado em conceitos da Linguística para analisar o que e como a criança escreve em suas primeiras tentativas/hipóteses.

Os dados são produzidos no Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho/IEL/Unicamp, cujo objetivo é acolher crianças com dificuldades de escrita e leitura que se manifestam na escola e prejudicam muito o processo de entrar no universo da escrita, ou seja, no processo de alfabetização. São crianças que receberam um diagnóstico de supostas patologias que acometem a infância na contemporaneidade, tais quais: Dislexia, Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Déficit Intelectual/Cognitivo, Déficit do Processamento Auditivo, Dificuldade de Leitura e Escrita (DEL I, II, III). As crianças são acompanhadas longitudinalmente e passam a ler e escrever, como mostram os dados apresentados neste artigo.

Tenho como objetivo caracterizar alguns dos erros/hipóteses que a criança formula – comuns à maioria delas no país – quando está em processo de escrever/ler e o que fazemos diante disso. Nesse propósito, também apresento dados de atividades que lidam com a fala,

a leitura e a escrita que sistematicamente acontecem nas sessões do CCazinho. Os dados mostram o andamento (*in progress*) do processo acontecendo, suas barreiras e o quanto a criança já avançou em direção à forma escrita/ortográfica; mostram a variedade de fala da criança, o que nos dá indícios sobre sua relação com a língua escrita, de maior ou menor proximidade (RIBEIRO, 2001). São dados produzidos nas várias atividades que propomos nas sessões (antes os interessamos e exploramos com eles o assunto da ordem do dia) e que têm entrelaçadas fala, leitura e escrita. Por exemplo, um jogo de enigma em que a criança deve adivinhar o nome do animal, escrito em sua testa, a partir de perguntas que faz aos participantes. Ela conhece – porque lê, em silêncio – o que está escrito na testa deles e vai associando e inferindo qual é o nome de cada animal escrito na testa de cada participante até chegar ao seu, a partir de perguntas que formula para os participantes sobre o animal. Nesse jogo aprendem a adivinhar com base em certas marcas para compor o perfil do animal. Nas histórias lidas e escritas por elas, aprendem a ler o que não está dito, mas sugerido, e a ser inferido: ler nas entrelinhas, como no livro *A operação do Tio Onofre*, de Tatiana Belinky, em que se a criança não entender o que a rima representa na história, não acede ao seu sentido.

O que é interessante destacar é que todas as crianças passam pelos mesmos processos, com ritmos de produção e compreensão diferentes, e com tempo de resolução diferente também. É nesse sentido que Coudry identifica um movimento na barra que separa o normal do patológico, ou, em outras palavras, que separa o desenvolvimento típico do atípico (ARAÚJO, 2020). Ou, ainda, nos termos de Luria (1963), que indica crianças com desenvolvimento atípico e um funcionamento cerebral também atípico.

Fundamentos teóricos e metodológicos

A visão discursiva que fundamenta o CCazinho é a mesma que sustenta o CCA², ou seja, priorizamos a linguagem em funcionamento, cujo sentido acontece em meio a situações que vivenciamos na cultura e na comunidade linguística em que vivemos. Na fala, uma

2 CCA e CCazinho: o funcionamento desses Centros (o primeiro voltado a afásicos e o segundo a crianças e jovens com dificuldades escolares, sobretudo de leitura e escrita, sendo a fala também considerada), no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, se baseia em práticas discursivas verbais e não verbais que fazem sentido aos participantes que convivem entre si, sistematicamente, e que se reconhecem como um grupo de pessoas e como falantes de uma língua natural por partilharem, com diferenças, de parâmetros culturais (história, hábitos, valores, crenças, artefatos, dispositivos, etc.) que *orientam* o que se fala, escreve, lê. O objetivo do CCA é retomar com os afásicos o uso da linguagem e seu funcionamento discursivo e o do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras, ou seja, em seu processo de alfabetização, a despeito da *suposta* patologia que apresentam. Despatologizar é preciso. O CCA funciona, no IEL, desde 1989, sendo produto de um convênio entre o departamento de Linguística e o Departamento de Neurologia. O CCazinho foi criado no IEL, por iniciativa da Profa. Coudry, em 2004. Ambos têm sessões semanais de duas horas, além de sessões individuais, quando for o caso.

linguagem pode ter características de inacabada, imprecisa, ambígua, com muitos aspectos a serem considerados entre os interlocutores. Linguagem que associa sentidos a outros sentidos e assim por diante. Escolhemos palavras e as combinamos para formar unidades maiores (JAKOBSON, 1980 [1941], 1975; BENVENISTE, 1972). Linguagem que se retoma em outras cenas verbais com outros interlocutores e assim prosseguimos falando, lendo, escrevendo.

Seguindo a então Neuropsicologia Soviética (VYGOTSKY, 2004, LURIA, 1963, 1987, 1977), o conceito de cérebro que nos ilumina considera sua constituição histórico-cultural e os seus efeitos em sua natureza biológica. Funções corticais superiores, elaboradas pela ação de processos linguísticos complexos que desenvolvemos, como entrar na leitura/escrita, ler com compreensão e escrever com sentido, se formam no cérebro ao serem sistematicamente acionadas no uso social da língua/linguagem, nas diversas atividades de fala, leitura e escrita.

Partindo destes conceitos, este texto apresenta uma proposta de analisar e intervir nas dificuldades escolares de crianças que receberam um ou mais dos diagnósticos, já citados, que impedem que progridam no aprendizado da leitura e escrita. Tenho observado ao longo do tempo, e cada vez mais, muitos diagnósticos de patologias atribuídos a crianças que apresentam um processo normal de alfabetização e são surpreendidas, na escola, com tarefas metalinguísticas que, por sua vez, são nada mais do que avaliações psicométricas, ou testes padronizados, que não se relacionam com a experiência linguística que a criança conhece.

Algumas crianças com esse perfil são encaminhadas para o CCazinho, onde as avaliamos e seguimos longitudinalmente, desempenhando o papel de um interlocutor ativo que intervém nas dificuldades, como aquele que leva a criança, por força de atuar na zona de desenvolvimento eminente (VYGOTSKY, 2004; PRESTES, 2010) a avançar no processo. Como vimos, a maioria das crianças traz consigo um diagnóstico de uma ou mais patologias estabelecidas e/ou propostas na atualidade. Elas chegam ao CCazinho sem saber ler e escrever. Elas aprendem a copiar (da lousa para o caderno), mas não conseguem ler o que escrevem. São copistas³ sem leitura.

Por que optamos por escrever palavras? Porque têm sentido, um bom caminho para entrar na escrita/leitura (palavras de coisas que há em seu quarto, na cozinha, em uma

3 Desde 1984, avalio crianças com dificuldades de leitura e escrita, na escola, e a partir de 2004 na vivência semanal, no CCazinho/IEL/Unicamp. Perpassando seus cadernos, vemos um conjunto de tarefas copiadas da lousa para o caderno e respostas também escritas na lousa, iguais para todos. Nessa mesmice dirigida para um sujeito idealizado, que não corresponde a ninguém, a criança só copia, aprende a copiar, sem saber ler, escreve mas não lê: eu escrevo, mas não leio. E isso perdura ao longo da escolaridade.

mala de verão, etc.). Há sentido nessa escrita, sentido que está claro para a criança. Como mencionado, muitos linguistas argumentam a favor do papel da palavra na língua como uma unidade de sentido; neuropsicólogos e neurologistas a tomam como uma unidade funcional, uma unidade psíquica, sobretudo aqueles da chamada Psicologia Soviética, histórico-cultural. Unidades que se juntam com outras e por onde adentram na linguagem das crianças; e por onde se distanciam muitos afásicos da língua, com a desestruturação de uma de suas dimensões, efeito da afasia (JAKOBSON 1975, 1941; COUDRY, 1986, 2018).

Toda sessão coletiva do CCazinho contém atividades que envolvem a fala, a leitura e a escrita. Neste texto, os dados mostrarão alguma delas e a dinâmica da intervenção.

Nossa proposta para esse centro é introduzir tais crianças na escrita/leitura. Como? A resposta a essa pergunta é o ponto central e o objetivo deste texto. Nossa metodologia, de natureza heurística, se caracteriza por propor atividades com a linguagem que despertem o interesse das crianças pela escrita e suas funções sociais. Por exemplo, mostrar, nas cavernas, desenhos/escritos antigos que já mostram cenas enunciativas vivenciadas na época e como isso também está presente na escrita atual. Procuramos criar um ambiente que ative sua curiosidade e vontade de aprender, da escrita em cavernas, mediada pelo desenho, à internet, mediada pela tecnologia.

Na avaliação inicial, passamos a compreender as dificuldades que as crianças apresentam, já imaginando um conjunto de atividades que podem favorecer que ultrapassem os empecilhos que as impedem de progredir no processo. Para saber o que e como aprendem na escola, analisamos seus cadernos e constatamos que copiam no lugar de ler e escrever. Não há textos escritos por elas e, quando raramente encontramos algum, ninguém os lê nem propõe uma reescrita. Por isso, as crianças ficam fora da escrita e prosseguem com as mesmas questões e dúvidas sem solução.

Na discussão, focalizamos o processo e apresentamos dados cuja análise, derivada da teorização que assumimos, mostram o caminho percorrido pelas crianças e como tal intervenção faz com que elas compreendam suas dificuldades e possam enfrentá-las.

Análise dos dados

Os dados são produzidos em estudos longitudinais com afásicos (no CCA), por um lado, e com crianças em aquisição da escrita (no CCazinho), por outro, para mostrar uma abordagem discursiva que deriva suas atividades de “coisas que fazemos com a linguagem” e que podemos utilizar quando estamos em processo de (re)aprendê-la: ter acesso lexical para escolher palavras e combiná-las com outras formando enunciados; usar a fala para escrever, escrever ortograficamente; soletrar um nome próprio, dar ou

reconhecer nomes para ações, coisas e pessoas, falando ou escrevendo, etc. Por que, no CCazinho, optamos por escrever palavras? Além da justificativa teórica mencionada, porque palavras têm sentido, um bom caminho para a criança entrar na escrita/leitura (nomes/palavras de coisas que há em seu quarto, na cozinha, na lista de compras, nos textos/histórias que lemos etc.).

A seguir, apresento dados produzidos no CCazinho que mostram alguns dos caminhos que levam as crianças a escrever e ler, quando lemos para elas e com elas e disso tiramos uma atividade de escrever palavras do texto lido, o que também dá pistas de que entenderam a história; ou quando entram na escrita por meio da escrita de palavras que escolhem escrever, ou seja, animadas por uma história que lemos juntas, a criança escolhe palavras para escrever, soletrar e silabar. Nesse vai e vem da fala para a escrita/leitura e vice-versa, elas se aventuram a escrever, escrevem, leem e superam suas dificuldades.

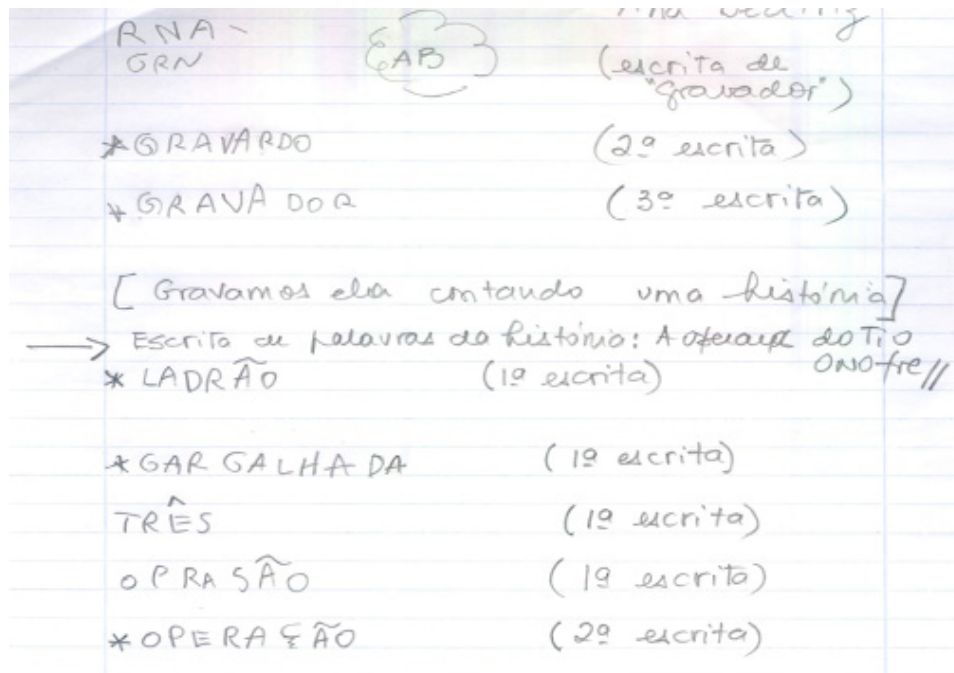
Escrita de palavras de uma história: A operação do Tio Onofre de Tatiana Belinky

No livro *A operação do Tio Onofre*, a autora nos presenteia com a história de uma menina, Talita, que tinha mania de inventar nomes de pessoas para objetos e a família se divertia com isso. A poltrona se chama Vó Gordona, a escada é Dona Ada, a mesa é Dona Tereza e assim por diante. A história se desenvolve em torno de um assalto que acaba bem, graças à mania de Talita de rimar nome com coisa, o que fez seu pai ao telefone decifrasse a relação Onofre-cofre, inferindo que Talita estava em apuros: a casa estava sendo assaltada. Que nome rima com Onofre, ou seja, rima com que objeto da casa que faz Talita gaguejar ao telefone comigo? Bingo! E chegou a tempo, com a polícia, de flagrar e prender os bandidos.

Descobrimos, fazendo essa atividade, que as palavras escolhidas pela criança para recontar a história funcionam como palavras-chave para retomá-la, caminho que delinea uma espécie de rascunho mental (VYGOTSKY, 2001) que sustenta a estruturação da narrativa. Essa história é especialmente interessante para avaliar compreensão e uso de inferências, além do jogo de rimas mostrando o excelente domínio de brincar com os sons e com consciência de seu valor, relacionando sons que combinam. Essa atitude mostra, com naturalidade, e sem necessidade de fazer a criança passar por testes de consciência fonológica, como a criança relaciona e recria brincadeiras com sons que combinam. Se a criança entender o subtexto desse texto, percebe as inferências. E quem a leva por esse caminho é seu interlocutor. Depois do reconto da história, AB⁴ e eu discutimos as palavras escritas e suas dificuldades que vêm sendo pouco a pouco superadas.

4 AB: 9 anos, 3ª série.

Figura 1. AB escreve as palavras do livro *A operação do Tio Onofre*



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4⁵

Veja-se, a seguir, a transcrição do dado:

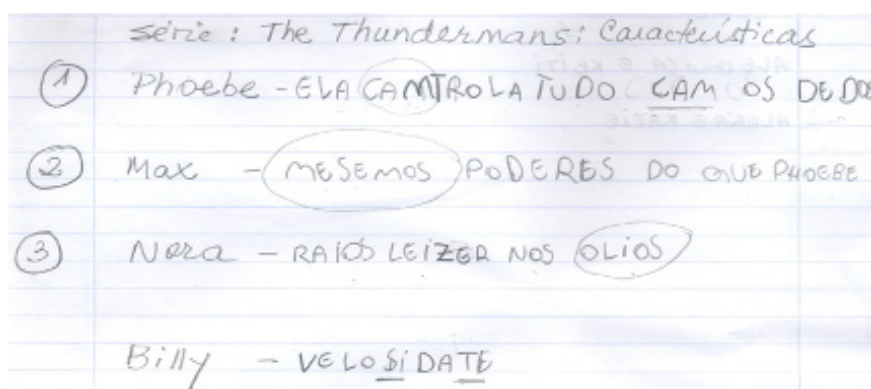
- Grn 1ª escrita
 - gravardo 2ª escrita
 - gravador 3ª escrita
- Gravamos AB contando a história, por isso, a palavra gravador aparece; e depois ela escreve palavras da história
- Escrita de palavras da história: A operação do tio Onofre:
- ladrão: 1ª escrita
 - gargalhada: 1ª escrita
 - três: 1ª escrita
 - oprasão: 1ª escrita
 - operação: 2ª escrita

5 Projeto do CNPq 311504/2016-7: Neurolinguística Discursiva: afasia e infância: um encontro possível / inevitável.

A criança escolhe a palavra a ser escrita e nós intervimos (silabando, soletrando, repetindo, decompondo, recompondo) para que ela faça uma segunda escrita e, se precisar, uma terceira. Tais hipóteses acontecem e envolvem o dado bruto até a lapidação final (etapas para chegar à forma ortográfica/dicionarizada), ou seja, envolvem o *processo*.

Escrita, por AB, do nome dos personagens de uma série Thundermans que assiste em casa, e da característica principal dos personagens

Figura 2. AB escrita sobre a série Thundermans



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Veja-se a transcrição do dado, a seguir:

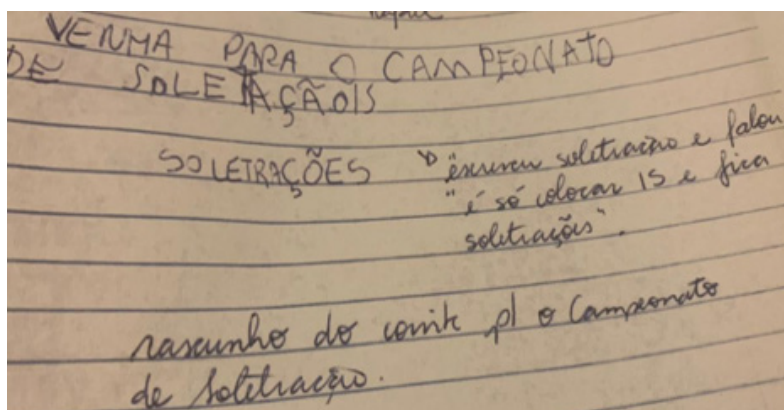
1. Phoebe: ela *camtrola* tudo *cam* os dedos
 2. Max: *mesemos* poderes do que Phoebe
 3. Nora: Raios leiser nos *olios*
- Billy: *velosidade*

Nesse dado, a criança se apoia na fala (*cam* e *camtrola*) tentando representar a nasalidade e sem perceber elimina o núcleo da segunda sílaba, o que a torna uma sílaba complexa; transforma uma sílaba complexa na sílaba canônica CV (*mesemos*), pelo mesmo motivo que não representa a coda silábica (CVC), além de associar um mesmo som (*s*) com duas letras (*s, c*). Tudo isso é possível no decorrer do processo que está dentro da normalidade e não sugere nenhuma suspeita de patologia.

RF⁶ escreve com a aluna-cuidadora o rascunho do convite para o Campeonato de Soletração, em 2015

É curioso ver as hipóteses que a criança faz acerca da escrita, mostrando que está na língua, que pensa soluções compatíveis com sua língua materna, embora tenha um caminho a percorrer para ajustar o que escreve à ortografia. Esse dado também mostra a aquisição mais tardia da sílaba complexa (tra), na escrita.

Figura 3. RF escreve um convite para o campeonato de soletração



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

A seguir, a transcrição do dado:

Venha para o campeonato de
SOLETAÇÃOS

Investigador intervém:

Inv: Soletrações

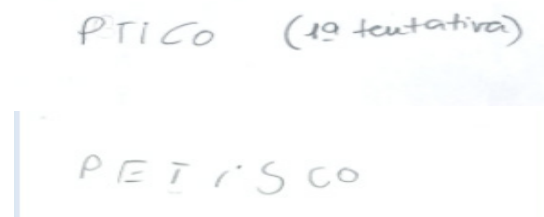
Inv: Rascunho do convite para o Campeonato de Soletração

AB escreve o nome de seu cachorro, Petisco

Ao escrever o nome do cachorro (Petisco), que contém uma sílaba complexa, AB, na 1ª tentativa, omite o núcleo da primeira sílaba que parece incorporado na representação gráfica da letra P; também não representa a coda silábica na segunda sílaba, mas logo se corrige, na segunda escrita. Como tantos linguistas já mostraram, a representação da sílaba complexa é uma questão para iniciantes de escrita, sendo também uma aquisição mais tardia na fala.

6 RF, 9 anos, 3ª Série.

Figura 4. AB escreve o nome do seu cachorro

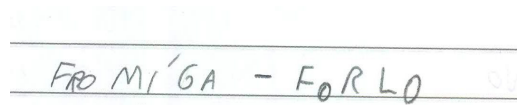


Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

CG⁷ escreve formiga, assim: fro/for

Esse dado mostra outra criança com a mesma dificuldade de AB, envolvendo a sílaba complexa, o que indica que se trata de um ponto comum na aquisição do processo de alfabetização – que não deve, como tantos outros, ser patologizado. Seguindo Abaurre (2001), interpretamos como normal essa ocorrência porque a criança pode hesitar diante da posição dos constituintes da sílaba complexa, até que se estabilize.

Figura 5. CG escreve formiga



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Dar características de animais para adivinhar de qual se trata

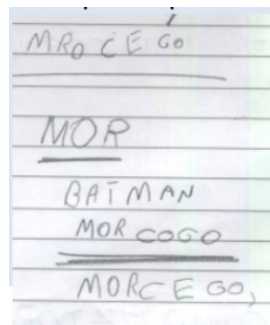
Brincando de adivinhar “Qual é o animal?”

Escrita de MORCEGO:

Do dado bruto (Morcego) ao dado lapidado que se apresenta de várias formas (Mrocego, Morcoco, Morcego) pela intervenção da investigadora.

7 CG, 8 anos, 2^a Série.

Figura 6. CG escreve formiga

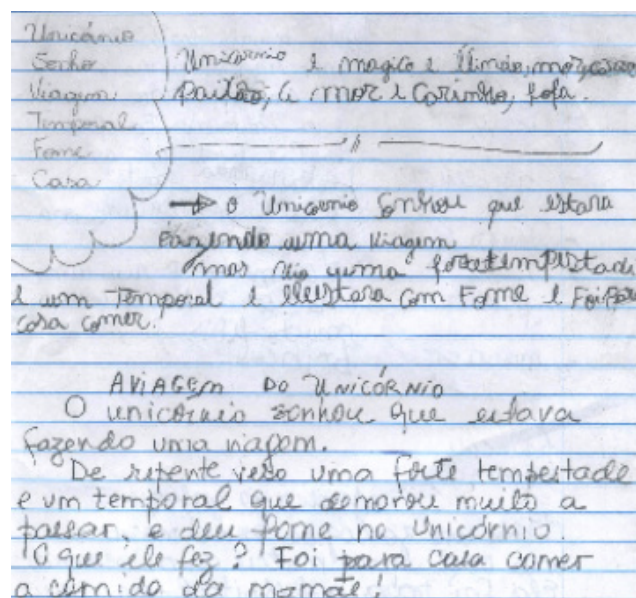


Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Escrita de um texto a partir de seis palavras

Em relação à criança conseguir estruturar mentalmente um texto para escrever, damos a ela seis palavras, com algum vínculo semântico entre si, que devem constar do texto. Essa metodologia deu resultado na contenção da força da fala de sair escrevendo sem direção e organização. No dado abaixo, depois de a criança ter escrito, discutimos sobre o que é uma versão do texto (conteúdo e forma) e ela ditou para mim uma segunda versão do texto. Comentei com ela que disso podem derivar outras versões do texto, o que expande os limites de um texto para textos possíveis de serem escritos.

Figura 7. AB escreve uma história a partir de seis palavras



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Veja-se a transcrição de seu texto:

AB - 5/4/19

Unicórnio e mágico e lindo, amor, carinho, paixão, amor e carinho, fofa.

"O unicórnio sonhou que estava fazendo uma viagem, mas viu uma forte tempestade e um temporal e ele estava com fome e foi para casa comer".

A viagem do unicórnio

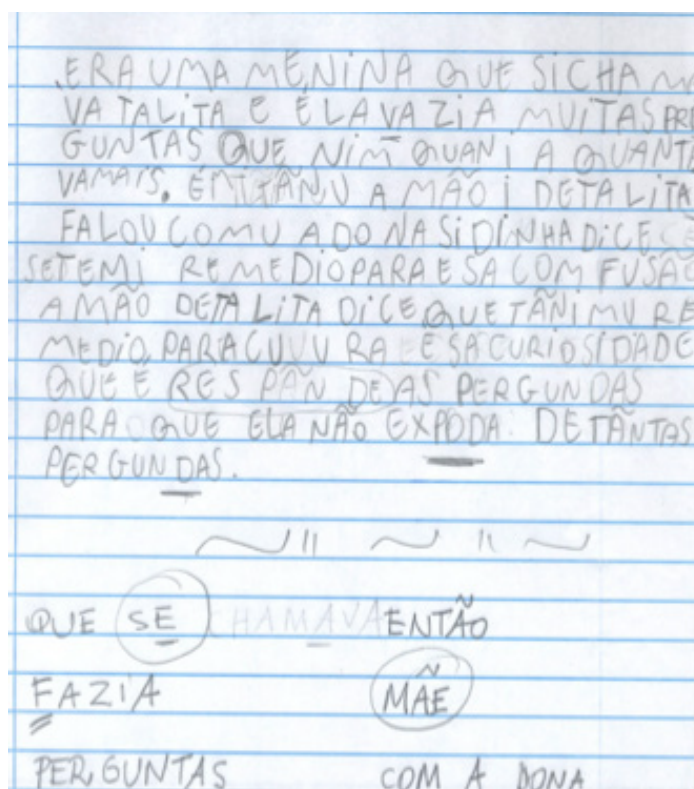
(reescrita: AB ditando para a investigadora escrever depois de conversarem sobre a 1ª escrita)

"O unicórnio sonhou que estava fazendo uma viagem. De repente veio uma forte tempestade e um temporal que demorou muito a passar, e deu fome no unicórnio.

O que ele fez? Foi para casa comer a comida da mamãe!"

Com base no texto que lemos juntas, *Curiosidade Premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, pedi para AB que escrevesse um texto inspirado no original. Foi o que ela fez: misturou a história da protagonista do texto que leu com outra história, talvez a sua.

Figura 8. AB escreve um texto a partir do livro *Curiosidade Premiada*



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

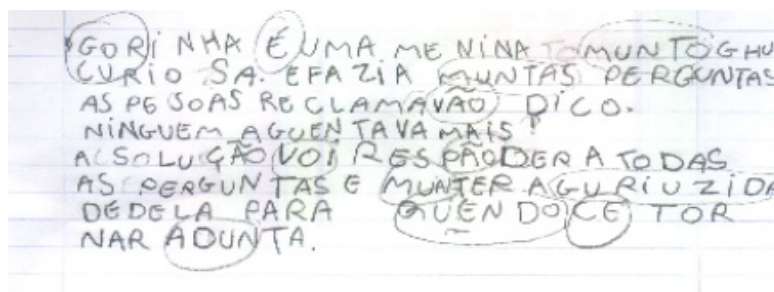
Veja-se a transcrição do seu texto:

Era uma menina que si chamava Talita e ela vazia muitas perguntas que nimquan i aquantavamais. Émtãnu a mão i detalita falou comu a dona sidinha deice setemi remédio para esa confusão a mão detalida disse que tãnimu remédio para cuura esacuriosidade que e respãnde as perguntas para que ela não expoda de tãntas perguntas.

Nesse texto, muito baseado em sua fala, há: representação incompleta da sonoridade, F/V; da ortografia (dice), da representação da nasal: res pãnde; tãntas; mão por mãe; temi por tem; mu por um. Enquanto lemos juntas o texto que escreveu, destaco as palavras que não foram escritas em sua forma final, muito porque acredito que a exposição contínua às palavras é uma boa forma de registrá-las como escrevê-las; é o que nós leitores fazemos sistematicamente.

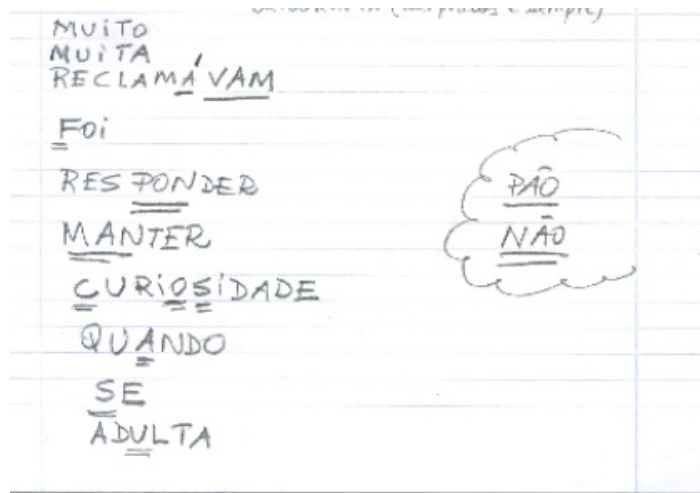
AB resumiu a história original, contada abaixo, em que observamos questões de escrita ligadas à sonoridade, nasalidade, sílaba complexa, ortografia – com as quais todas as crianças lidam ao longo de todo o processo. Na dinâmica da sessão, abordamos, ao mesmo tempo, a fala, a leitura e a escrita tanto na recontagem do texto quanto na escrita de palavras que seguem o texto.

Figura 9. AB escreve um texto a partir do livro *Curiosidade Premiada*



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Figura 10. AB investigadora promove a reescrita



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

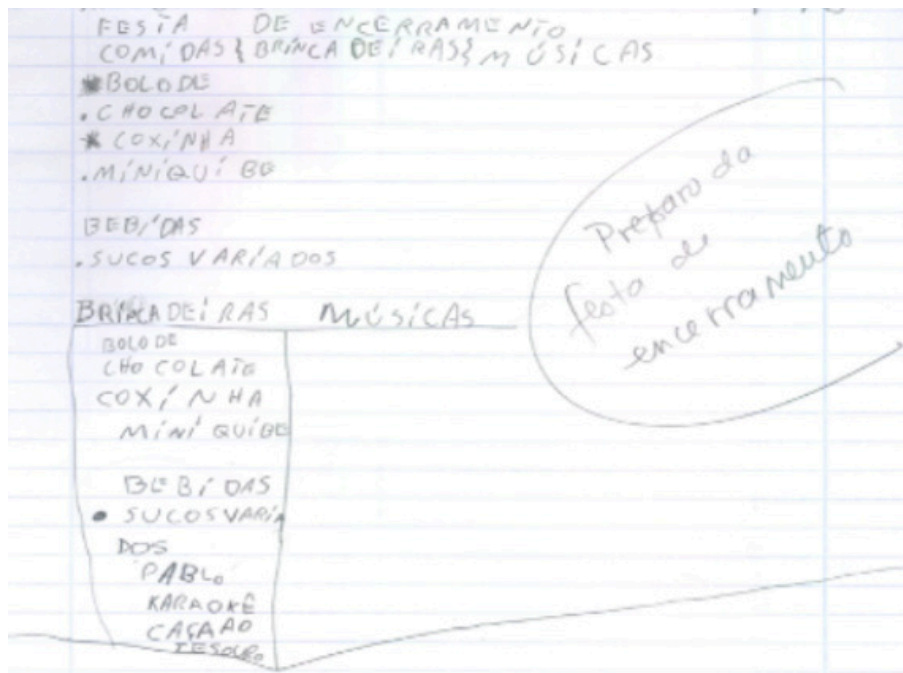
Veja-se a transcrição do seu texto:

Gorinha é uma menina munto ghu curiosa e fazia muntas prguntas as pessoas reclamavam dico. Ninguém aguentava mais. A solução voi respãoder a todas as perguntas e munter aguriuziada dedela para quen doce tor nar adulta.

Preparo da festa de encerramento

É interessante poder observar que no final do semestre, após certo tempo de acompanhamento discursivamente orientado, a escrita de palavras aparece com poucos erros ortográficos e as hipóteses de escrita mais estáveis. É o que se vê abaixo na atividade de preparar a festa de encerramento do semestre, que se sustenta na escrita de palavras.

Figura 11. AB escreve sobre a festa de encerramento



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Segue a transcrição deste dado:

AB: 02/10/2018
Festa de encerramento
Comidas | Brincadeiras | Músicas
- Bolo de Chocolate
- Coxinha
- Mini quibe
Bebidas
- Sucos Variados
Brincadeiras: Bolo de Chocolate, Coxinha, Mini quibe
Bebidas - Sucos variados
Pablo - Karaokê, caça ao tesouro

Finalizo este texto com um dado que representa o processo de entrar na escrita, por parte de AB, e como ela se sente à vontade para contar a história de um livro que leu em casa: *Pedro vira porco-espinho*, de Janaína Tokitaka. AB conta que o protagonista da história, Pedro, vira porco-espinho quando algo dá errado para ele, quando se frustra. Conta também como aprendeu a lidar com essa emoção. AB escreveu "Fira pro co", eu retomei, e ela escreveu "Pedro vira porco, um abraço da vovó sempre osvira uma psoa" (1ª escrita), "desvira uma pessoa (2ª escrita)".

Figura 12. AB escreve as palavras do livro *Pedro vira porco-espinho*

Outro livro que ela (AB) tem em casa:

PEDRO FIRA PRO CO ESPINHO

VIRA PORCO

PEDRO VIRA PORCO

EM A BRAÇO DA VOVÓ SEMPRE

OS VIRA UMA PESSOA (1ª escrita)

DESVIRA PESSOA

DESVIRA UMA PESSOA (2ª escrita)

Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Palavras finais

Finalizando, retomo a resolução da história de *Pedro vira porco-espinho*, que focaliza a emoção na infância, com o que temos vivido em 2020 e 2021. Ou seja, ter a possibilidade de *desvirar esses tempos em outros* e tomar outra direção, pelo força que brota do abraço da vovó, indo ao encontro da esperança para enfrentar as dificuldades pelas quais passam as crianças.

Retomo também o objetivo central do texto – acompanhar crianças que apresentam dificuldades normais de escrita – para quem está em pleno processo de entrar em um outro sistema de relações. E intervir. Faz muita falta deixar de intervir no que a criança escreve, porque esse é o caminho para ela avançar no processo. Do contrário, as barreiras permanecem e o aprendizado se paralisa. E na sequência, ocorrem profecias que se auto cumprem (WATZLAWICK, 1994), ou seja, diagnósticos e rótulos patologizando a criança, como se, erradamente, tivesse algum déficit e, ainda por cima, recaindo nela. Diferentemente, analisamos as dificuldades de escrita e nelas intervimos, com base em teorias (linguísticas, neuropsicológicas, neurológicas), incorporadas na Neurolinguística Discursiva para orientar nosso ponto de vista sobre os dados iniciais e os avanços da criança. Intervimos, abrindo um leque de atividades que envolvem fala, leitura e escrita por onde a criança vive experiências com a linguagem, socialmente estabelecidas. Consideramos, antes de tudo, que se trata de um processo, por isso lento e de ritmo diferente entre as crianças, com idas e vindas, movimento que encaminha as crianças para o mundo das letras.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ ALAB, 2001.
- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2006 [1997].
- AMARAL, A.; FREITAS, M.; CHACON, L.; RODRIGUES, L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 5, p. 846-655, set./ out. 2011.
- ARAÚJO, B. O. *Entre dispositivos e possibilidades: estudo neurolinguístico do desenvolvimento atípico de linguagem e seus efeitos na entrada na leitura e escrita*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral, vol. I*. Tradução brasileira de Maria da Gloria Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional e Ed. da USP, 1972 [1966].
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CÂMARA JR., J. M. Erros de escolares como sintomas de mudança no português do Rio de Janeiro. In: CÂMARA JR., J. M. *Dispersos*. Rio de Janeiro: FGV, 1957.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1986].
- COUDRY, M. I. H.; SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. *Cadernos Distúrbios da Comunicação*, v. 2, 1985.
- COUDRY, M. I. H. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 323-350, 2018.

COUDRY, M. I. H.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problema e dificuldade. *In*: ALBANO, E.; ALKIMIN, T.; COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. (org.). *Saudades da língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975 [1956].

JAKOBSON, R. *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Flammarion, 1980 [1941].

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – a escrita na alfabetização*. São Paulo: Ed. Fapesp, 2001.

LURIA, A. R. *The mental retarded children*. London : Pergamon Press, 1963.

LURIA, A. R. *Neuropsychological Studies in Aphasia*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V, 1977.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOUTINHO, I. *Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, I. Quais as faces do português culto brasileiro. *In*: ALKIMIM, T. (org.). *Para a História do Português Brasileiro. vol. III*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 359-382.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a [1926].

WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. *In*: WATZLAWICK, P. (org.). *A realidade inventada*. Campinas: Editorial Psy, 1994.

“O e-book de ‘Enquanto eu não te encontro’ esgotou porque a Seguinte comprou todas as unidades”: um caso de circulação e paratopia criadora na literatura juvenil brasileira

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3189>

Vitoria Ferreira Doretto¹

Resumo

O romance jovem-adulto *Enquanto eu não te encontro* teve sua primeira edição publicada em e-book na Amazon em 2020. Meses após seu lançamento, a obra foi vencedora da primeira edição do CLIPPOP. Com a publicação da nova edição prevista para 2021, a primeira edição foi retirada da Amazon, e a loja indicou que ela esgotou — levando à criação de publicações no Twitter citando razões para o e-book ter esgotado. A partir do quadro teórico da análise do discurso de linha francesa, particularmente das proposições de Dominique Maingueneau para o estudo do funcionamento discursivo de materiais literários, analisamos as mudanças que o resultado do CLIPPOP provocou nas instâncias de autoria de Pedro Rhuas e as formas de circulação de sua obra. Com a nova edição do romance, o escritor se desloca da posição de autor independente para a posição de autor publicado por uma editora tradicional.

Palavras-chave: literatura juvenil brasileira; paratopia criadora; campo literário.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; vickydoretto@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2564-2985>

“The eBook of ‘While I don’t meet you’ sold out because Seguinte bought them all”: A case of circulation and creative paratopy in Brazilian youth literature

Abstract

The young-adult novel *While I don't meet you* had its first edition published in e-Book on Amazon in 2020. Months after its release it won the first edition of CLIPPOP. Since the publication of the new edition was scheduled for 2021, the first edition of the book was pulled out from Amazon, which indicated that it was sold out – leading to the creation of publications on Twitter citing reasons for it to be sold out. From the theoretical framework of French discourse analysis, particularly the propositions of Dominique Maingueneau for the study of the discursive functioning of literary materials, we analyzed the changes that the CLIPPOP result caused in Pedro Rhuas's authorship instances and the forms of circulation of his book, which from the new edition of his novel moves from the position of independent author to that of author published by a traditional publisher.

Keywords: Brazilian youth literature; creative paratopy; literary field.

Uma introdução

Há mais envolvido na produção e circulação de um livro do que palavras impressas em uma sequência numerada de páginas de papel em branco que juntas fazem algum sentido ou contam alguma história. Escritores, agentes literários, editores, revisores, capistas, *designers*, produtores gráficos, livreiros, críticos literários, jornalistas e blogueiros, entre tantos outros profissionais, fazem parte de um longo (e, em grande parte, demorado) processo que culmina nos exemplares nas mãos dos leitores. Neste sentido, este texto propõe tecer comentários sobre como a circulação de uma obra influencia a modificação da possível representação das instâncias de autoria de um escritor. Para isto, nos deteremos em alguns eventos que envolveram a publicação da obra *Enquanto eu não te encontro* (Editora Seguinte, 2021), de Pedro Rhuas.

A partir do quadro teórico da análise do discurso de linha francesa, particularmente das proposições de Dominique Maingueneau (2018) para o estudo do funcionamento discursivo de materiais literários – isto é, para estudar o literário como um regime de criação e produção (como um discurso) –, analisaremos as mudanças que o resultado do concurso CLIPPOP provocou nas instâncias de autoria do cearense Pedro Rhuas. A partir da nova edição de seu romance, ele passou pelo processo de se deslocar da posição de autor independente para a posição de autor publicado por uma editora tradicional. Veremos também quais foram suas estratégias para tornar sua obra conhecida por uma parcela de público que não faz parte de seus seguidores das redes sociais, ou seja, as formas de circulação de sua obra.

O estudo de caso

O autor de nosso objeto de estudo, Pedro Rhuas, é jornalista, cantor, compositor, escritor e autor-publicado-pela-Seguinte-selo-da-Companhia-das-Letras. O uso de “autor-publicado-pela-Seguinte-selo-da-Companhia-das-Letras” não é uma escolha aleatória, uma vez que ser um escritor publicado por uma editora tradicional, além de **validar** sua figura como escritor, o coloca em um outro lugar, numa outra posição no campo literário – principalmente quando a editora de publicação em questão faz parte do Grupo Companhia das Letras, um dos principais grupos editoriais do país, que conta com 18 selos e editoras. Validação e valoração de escritores autopublicados que passam a ser publicados por editoras tradicionais é um assunto que já foi tratado por Chieregatti (2018), ao analisar a gestão da autoria em dois casos nas plataformas colaborativas Wattpad e Widbook. Em vista disto, não nos deteremos especificamente neste assunto aqui, mas lembremos que a adoração ao livro, como bem menciona Alberto Manguel (2012) em *Uma História da Leitura*, é um dos alicerces de uma sociedade letrada como a que estamos, e premiações como o CLIPOP fazem parte da continuidade desta adoração. Mas tratemos do nosso autor.

Segundo seu perfil na Associação Boreal (2021), Pedro é taurino e “já foi de tudo um pouco: blogueiro literário, DJ, limpador de painéis solares no Marrocos e até *drag queen*. Nasceu em Icapuí, no Ceará. Filho de artistas de rua, morou em mais de 12 cidades do Nordeste e do mundo”. Sua estreia na literatura aconteceu em março de 2020 com a autopublicação, por meio da plataforma Kindle Direct Publishing² da Amazon³, do romance LGBTQIA+ *Enquanto eu não te encontro* (EENTE). Ainda de acordo com o texto publicado no *site* da Associação Boreal (2021), a relação do autor com os livros é antiga. Em 2012, ele fundou o portal O-Livreiro (antes disto já havia participado do *site* de entretenimento Up-Brasil e do portal literário Livros & Citações) e iniciou o curso de Jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2015.

Em meio às palavras, Rhuas descobriu também a música. Foi a partir da composição que decidiu embarcar na jornada de abraçar a própria voz. Sua primeira canção, ‘Cilada (Mssida)’, foi uma colaboração com três *rappers* marroquinos. Depois da experiência, regressou ao Brasil e iniciou os processos para a execução do seu álbum de estreia, previsto para 2021. Entre livros e canções, Pedro Rhuas carrega na bagagem experiências em diferentes frentes

2 Lançada em novembro de 2007, simultaneamente com o primeiro dispositivo Amazon Kindle (leitor de livros digitais), a Kindle Direct Publishing é a plataforma de autopublicação de *e-books* da Amazon.

3 Fundada em 1994 por Jeff Bezos, a Amazon.com, Inc. é uma empresa multinacional de tecnologia norte-americana com sede em Seattle, Washington, Estados Unidos. A companhia se concentra no *e-commerce*, computação em nuvem, *streaming* e inteligência artificial. É considerada uma das cinco grandes empresas de tecnologia, juntamente com Google, Apple, Microsoft e Facebook.

artísticas. É na estrada, junto à efervescência nordestina e LGBTQIA+, onde atinge seu ápice criativo. (ASSOCIAÇÃO BOREAL, 2021).

A partir da autopublicação de EENTE, com o esforço do autor — “afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas de premiados em concursos literários [...]” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7-8) —, o livro passou a ter promoções e divulgações em perfis literários em redes sociais e *sites* dedicados a apresentar lançamentos e resenhas de livros, como o portal Sem Spoiler⁴ no Twitter e o portal Livros e Citações⁵; e meios de comunicação, como o GroovePop⁶. Estas publicações colaboraram para que a figura de autor de Pedro Rhuas fosse estabelecida. Com o romance publicado, o autor também participou do Concurso de Literatura Pop da Editora Seguinte, o CLIPOP.

O Concurso foi criado em 2019 pela editora Seguinte, selo jovem do Grupo Companhia das Letras, com o apoio do LabPub, uma escola EaD para o mercado editorial. De acordo com o que foi divulgado, o CLIPOP visa “incentivar a escrita de obras de ficção voltadas para o público jovem. Nosso objetivo é buscar novas vozes na literatura juvenil nacional — principalmente de autores que pertencem a minorias historicamente invisibilizadas na sociedade” (CLIPOP, 2020).

4 Conferir, por exemplo: https://twitter.com/semspoiler_/status/1263847142109700096; https://twitter.com/semspoiler_/status/1277215940468518912.

5 Conferir: www.livrosecitacoes.com/divulgacao-exclusiva-da-capa.

6 Conferir: groovepop.com.br/2020/05/29/entrevista-pedro-rhuas-abre-o-jogo-sobre-o-primeiro-livro-e-revela-novidades.

Figura 1. Editora Seguinte divulga a publicação de nova edição de EENTE



Fonte: Elaboração própria

EENTE foi a primeira colocada entre as três das obras selecionadas no Concurso, cujo resultado foi divulgado em junho de 2020. E como é sabido, um prêmio consagra a obra premiada ou, em casos específicos, amplia sua consagração. Em escala diferente (com uma instância de consagração diferente), a consagração de uma obra também acontece quando um autor independente ganha um concurso para ser publicado por uma editora tradicional — não entraremos na discussão sobre a publicação independente aqui, mas, Muniz Júnior (2016) tratou do assunto em sua tese *Girafas e bonsais: editores 'independentes' na Argentina e no Brasil (1991-2015)*. Este é o caso de EENTE. Graças ao contrato com a editora tradicional, o romance ganhou uma nova edição não apenas em *e-book* (como em sua primeira publicação), mas em livro físico e com brindes e autógrafo, se adquirido na pré-venda feita pela editora.

Sua nova edição foi lançada em 5 de julho de 2021, um ano depois do resultado do concurso, com texto modificado pelo autor e capa (Figura 2) e sinopse (Tabela 1) novas. Mas, desde sua premiação, pudemos observar algumas modificações nas proporções das instâncias de autoria (MAINGUENEAU, 2018) de seu autor e, conseqüentemente, em seu posicionamento no campo literário.

Figura 2. À esquerda, capa da primeira edição; à direita, capa da nova edição



Fonte: Elaboração própria

Tabela 1. Sinopses de *Enquanto eu não te encontro*

Sinopse da primeira edição	Sinopse da nova edição
<p>Leia e se divirta com a Parte 1 dessa comédia romântica orgulhosamente LGBTQIA+ e nordestina!</p> <p>2015. A vida de Lucas não poderia ser melhor: ele estuda na faculdade que sempre sonhou, divide casa com Eric, seu melhor amigo, e se mudou de Luna do Norte, a pequena e conservadora cidade do sertão potiguar onde nasceu. Só que sua rotina de <i>gay</i> recém-emancipado morando em Natal não é esse mar de rosas todo que ele fantasiou. Desastrado, cético e fã de Katy Perry, Lucas sofre por nunca ter conseguido se apaixonar e anda brigando com Eric desde que o amigo o trocou por Raul, seu novo namorado.</p> <p>Quando uma boate chamada Titanic é inaugurada na Praia de Ponta Negra, Lucas e Eric acreditam que é a oportunidade perfeita para se reconectar. Juntos, os dois vão à festa preparados para se divertir como nunca. Lucas só não contava que essa noite reservasse uma surpresa... Uma surpresa que não só dará a ele exatamente o que mais procura, como também virará seu mundo de cabeça para baixo.</p> <p>Leitura contraindicada para machistas, racistas, xenofóbicos e lgbtfóbicos de plantão.</p>	<p><i>Nenhum encontro é por acaso.</i></p> <p>A vida tem sido boa para Lucas. Ele passou no Enem para estudar publicidade; se mudou com Eric, seu melhor amigo, do interior do Rio Grande do Norte para a capital; e conseguiu sua tão aguardada liberdade. Mas, no amor, Lucas é um desastre. O maior fã de Katy Perry no Nordeste tem certeza de que nem toda a sorte do mundo poderia fazer com que ele finalmente se apaixonasse pela primeira vez.</p> <p>Até que, em uma despreziosa noite de sábado em 2015, tudo muda. Quando Lucas e Eric vão na inauguração do Titanic, a mais nova balada da cidade, Lucas esbarra (literalmente!) em Pierre, um lindo garoto francês que parece ter saído dos seus sonhos. Em meio a drinques, segredos e sonhos partilhados, Lucas e Pierre se conectam instantaneamente. Eles vivem o encontro mais especial de suas vidas, mas o Universo tem outros planos para o futuro... Até a noite acabar, o que será que vai acontecer com eles?</p> <p><i>Com uma voz original e divertida, repleta de referências pop e à cultura do Rio Grande do Norte, o livro de estreia de Pedro Rhuas vai te fazer rir alto e se apaixonar. (grifos originais)</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Quando falamos em instâncias de autoria, nos referimos às noções propostas por Maingueneau (2018). As instâncias de autoria se relacionam ao conceito de paratopia criadora, que diz respeito especificamente à impossibilidade de pertencimento de um autor no processo de criação literária.

De partida, consideremos que 'não é possível produzir enunciados reconhecidos como literários sem se colocar como escritor, sem se definir com relação

às representações e aos comportamentos associados a essa condição' (MAINGUENEAU, 2001, p. 27), uma vez que este conceito indica um 'pertencimento impossível' ao literário (à instituição literária) enquanto discurso constituinte (um discurso não tópico) que não pode se estabelecer permanentemente em nenhum lugar, grupo ou comportamento. A paratopia é um lugar paradoxal. Impõe um movimento de ir e vir do autor, que Maingueneau (2006, p. 92) ressalta ser 'uma negociação entre o lugar e o não-lugar, um pertencimento parasitário que se alimenta de sua inclusão impossível', onde a paratopia, cuja condição de existência é a integração a um processo criador, se alimenta do esforço do autor em se afastar ritualizada e metodicamente do mundo e também de seu esforço em sempre se inserir nele. (DORETTO, 2017, p. 22).

A paratopia envolve todo processo criador que, por sua vez, também a envolve, pois, "fazer uma obra é, num só movimento, produzi-la e construir por esse mesmo ato as condições que permitem produzir essa obra" (MAINGUENEAU, 2018, p. 109). E a autoria é estabelecida de forma dinâmica entre as três instâncias que formam uma unidade que unicamente existe através e durante a atividade de criação e enunciação. As relações entre o escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, e a obra e a sociedade podem ser posicionadas em seus diversos entrelaçamentos com base na lógica que rege a formulação deste conceito, que designa três instâncias constitutivas: *pessoa*, *escritor* e *inscritor*. Estas instâncias se relacionam aos aspectos que "formam" um autor, por isto são chamadas de instâncias de autoria. A instância *pessoa* trata do autor como um indivíduo dotado de estado civil, como um integrante de uma família ou de um grupo social, ou seja, considera os dados biográficos do autor (vistos, no caso em tela, nos parágrafos anteriores). A instância *escritor* "designa o ator que define sua trajetória na instituição literária" (MAINGUENEAU, 2018, p. 136) e tange ao modo de difusão, ou seja, à circulação da obra, "que vai de mãos dadas com o modo de consumo do discurso, isto é, com o que se 'faz' dos textos, como eles são lidos [...]" (p. 134). A instância *inscritor* se refere ao sujeito da enunciação e compreende os ritos e as práticas de inscrição, o "conjunto de atos realizados por um sujeito em vista de produzir um enunciado" (p. 132) e inclui o comportamento não-escriturístico do autor, tudo o que um autor mobiliza para construir sua obra, inclusive os ritos genéticos editoriais⁷ presentes nela.

A apresentação da descrição destas instâncias pode fazer parecer que elas agem independentes umas das outras, mas este não é o caso. Elas não são sequenciais e nem independentes. Cada uma das instâncias é atravessada pelas demais, numa relação tripla que define a autoria, "dado que os autores criam as obras, mas elas e os próprios autores também são produzidos, de certa forma, por práticas institucionalizadas complexas e, assim, a própria obra também constrói o autor" (DORETTO, 2017, p. 23).

7 Noção de Salgado (2016a), formulada posteriormente ao estudo das instâncias de autoria de Maingueneau.

É necessário também lembrar que a produção literária, de acordo com as formulações de Maingueneau (2001, 2018), tem três planos: um *espaço* feito de práticas que instam os criadores a assumir lugares num campo, posicionamentos; um *campo*, onde ocorrem os confrontos dos posicionamentos estéticos que são definidos, por exemplo, pelos gêneros de discurso mobilizados; e um *arquivo*, ou seja, a memória discursiva que põe como herança toda nova criação, mas que também é ininterruptamente refeita na sua relação com cada novidade. Dado este funcionamento do discurso literário, entende-se que a identidade autoral, que firma um posicionamento no *campo* estabelecendo uma certa relação com uma dada memória, é feita da implicação de aspectos pessoais, sociais e linguísticos, constituindo a paratopia criadora (DORETTO, 2020), explicada nos parágrafos anteriores.

A estas noções podemos associar a noção de *campo* de Bourdieu (2018) e Thompson (2013). O campo é um espaço “estruturado de posições sociais, que pode ser ocupado por agentes e organizações no qual a posição do agente ou organização depende do tipo e da quantidade de recursos ou ‘capital’ que eles têm à sua disposição” (THOMPSON, 2013, p. 10). Um campo é um espaço social relativamente autônomo, composto por agentes e organizações de tipos e níveis de poder e recursos diferentes, de várias práticas e modos específicos de concorrência, colaboração e recompensa. Podemos tratar qualquer esfera social como um campo onde agentes e organizações estão sempre travando relações de cooperação, competição e interdependência. Editoras e autores são alguns dos agentes e organizações que lutam por posições mais dominantes no campo editorial de literatura. Mas, suas posições no campo dependem “de sua posição na distribuição dos recursos raros (econômicos, simbólicos, técnicos etc.) e dos poderes por eles conferidos [...]” (BOURDIEU, 2018, p. 200), pois, “cada posição no campo editorial está ligada a um sistema de coerções e de finalidades” (p. 201) – a estas coerções das estruturas liga-se o caráter simbólico e mítico das produções editoriais.

O conceito de campo nos ajuda a compreender que o mundo editorial é de fato uma pluralidade de mundos, uma pluralidade de campos (THOMPSON, 2013) com características distintas, onde agentes e organizações, cujo poder depende dos tipos e quantidades de capital (econômico, humano, social, intelectual e simbólico), orientam suas ações para outros agentes e organizações, baseando-se em cálculos sobre como podem ou não atuar em cada microcosmo editorial. Ou seja, dependendo de sua posição no campo, que é determinada de acordo com quanto há de capital ou de recursos raros, como nomeia Bourdieu (2018), uma instituição que compõe o mercado editorial adotará uma ou outra estratégia para agir. Estes capitais ou recursos raros são angariados e podem ser avaliados com base em características como a antiguidade da empresa e o tipo de publicações que ela apresenta em seu catálogo (BOURDIEU, 2018). É claro que há formas de ampliar ou angariar capitais simbólicos, econômicos, humanos, sociais e intelectuais: publicações de obras ou autores premiados ou com temáticas que estão em alta são algumas destas formas para as instituições (editoras); ter um número substancial de vendas, ser premiado ou publicado de forma tradicional, com livros físicos impressos

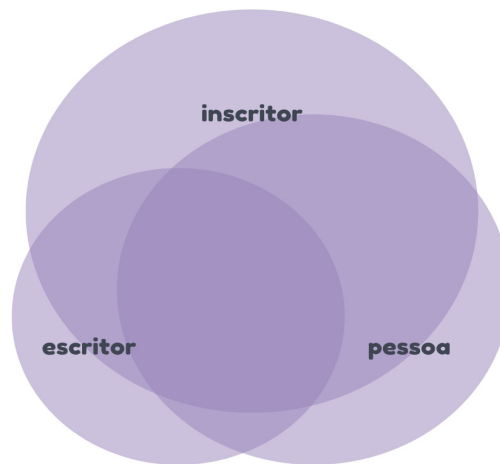
e campanha publicitária específica para seu nicho de leitores são outras formas para os autores ampliarem seu capital simbólico e econômico.

Entendemos que o CLIPOP, como uma instância de consagração, tem uma função dupla no estabelecimento de valor simbólico e, conseqüentemente, reforçou ou causou uma alteração de posição no campo editorial literário brasileiro. Por um lado, ele reafirma a posição dominante da Editora Seguinte no campo ao se colocar como instância de consagração de obras, afinal, as obras escolhidas pelo Concurso serão publicadas pelo selo de um dos maiores grupos editoriais do país, que influencia diretamente na produção e circulação de obras.

Um dos fatores preliminares para ela [Companhia das Letras] influir tão decisivamente na produção contemporânea é a opção por privilegiar a publicação de lançamentos, quase sempre livros de autores que estão em atividade, deixando de fora obras consagradas do passado, de autores que já caíram em domínio público, o que acontece 70 anos após sua morte. [...] Ao priorizar obras contemporâneas, como se verifica no exame de seu catálogo, a editora pode interferir e sinalizar positivamente para a produção de determinado tipo de obra, especialmente no caso de obras de autores nacionais. **Ela se coloca em diálogo constante com a produção nacional, estimulando o aparecimento de determinadas obras** e não estimulando outras. (KORACAKIS, 2010, p. 300, grifo nosso).

Por outro lado, ele permite que o autor premiado saia das margens do campo para uma posição mais central, ainda mais dominante em relação a outros escritores nacionais que não são publicados tradicionalmente — isto acontece inclusive neste caso, em que a posição de Pedro enquanto autor independente é dominante em relação aos outros autores que se autopublicam na plataforma da Amazon por ter entrado na lista de *e-books* mais vendidos da loja. Assim, a premiação de EENTE pelo CLIPOP e sua posterior publicação em livro impresso e *e-book*, além das diversas matérias sobre a obra e a produção musical de seu autor, fizeram com que ocorressem mudanças na posição no campo e nas instâncias de autoria de Pedro Rhuas. A premiação, posterior publicação e circulação, enfim, fizeram com que o autor fosse de fato incluído no campo literário, porque “a inclusão, no campo literário, talvez ainda mais do que nos outros, é uma questão de *legitimidade*” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21, grifo da autora). Para se visualizar estas possíveis mudanças, faremos uso da representação gráfica do entrelaçamento das instâncias da paratopia criadora proposta por Salgado (2016b). Começamos então com a representação das instâncias do autor quando era recém-publicado, ainda iniciante como escritor na instituição literária.

Figura 3. Nó borromeano das instâncias de Pedro Rhuas recém-publicado



Fonte: Elaboração própria

Sua instância inscritor é maior porque sua primeira obra publicada foi colocada em circulação sem ter muitas retomadas e “sem que suas condicionantes pessoais se imponham com vigor” (SALGADO, 2016b, p. 10). Ao mesmo tempo, sua instância pessoa é quase tão grande quanto a de inscritor, porque sua experiência como blogueiro literário e sua carreira musical são retomadas sempre que possível (Figura 4).

Às condicionantes de circulação do ser empírico, dotado de uma inscrição social que o localiza como cidadão central ou marginal num sistema (ou seja, participe de esferas de decisão em alguma medida ou delas apartado, afastado, destituído), conjugam-se as demandas pelo gerenciamento do que institui uma figura pública de autor (as várias formas de retomada, como resenhas, entrevistas, anuários, antologias e outros expedientes de comentário e difusão) e as formas do trabalho inscricional propriamente (como se escreve, com que manobras no sistema linguístico, com que coerções de outras normas que sobre ele incidem).

Numa síntese bastante ligeira, se poderia dizer que o gesto inscricional, isto é, a tomada de palavra ou a enunciação, se se quiser, dispara a conjugação dessas três instâncias: justamente porque há um texto ensejando vida pública, é que todo o aparato de constituição desse lugar de criação ganha uma vida potencial, que pulsará em dinâmicas conjunturais específicas e, portanto, nunca modelarmente. Há diferenças entre instâncias, as autorias se configuram conforme funciona cada uma dessas instâncias. (SALGADO, 2016b, p. 9-10).

Figura 4. Matérias sobre EENTE e seu autor



Fonte: Elaboração própria

No decorrer dos meses após a autopublicação de EENTE e depois de ganhar o CLIPOP, o autor continuou a divulgar seu livro e a dar entrevistas e aparecer em meios de comunicação (Figura 5), seja falando sobre o livro, como em matéria para o AgoraRN⁸, seja falando sobre sua carreira musical, como as entrevistas com Robson Carvalho da Band⁹ e com o *blog*-jornal independente Brechando¹⁰.

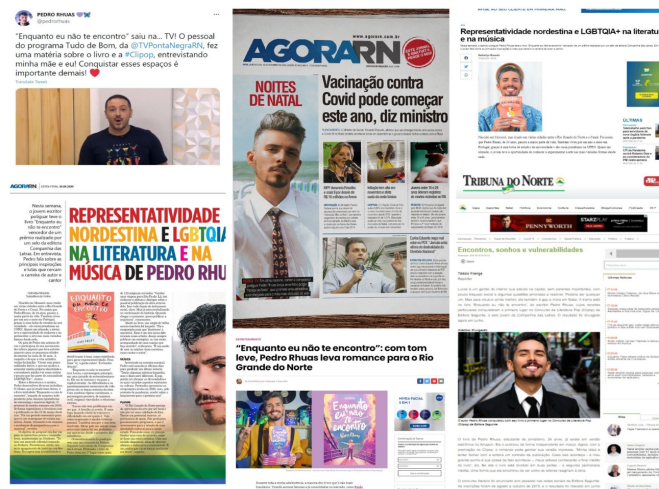
Há na imaginação do senso comum que os autores premiados conseguem viver exclusivamente da literatura. Mas, este não é o caso da grande maioria, incluindo Pedro Rhuas que também se ocupa com “outras funções, além do trabalho com a escrita ficcional” (DACOME, 2018, p. 18) e entrelaça sua carreira literária com a carreira musical, escrevendo músicas e lançando *singles* que acompanham a trama de EENTE.

8 Conferir: agoram.com.br/ultimas/representatividade-nordestina-e-lgbtqia-na-literatura-e-na-musica.

9 Conferir: www.youtube.com/watch?v=gCnIryFuOqs&t=32s.

10 Conferir: <https://brechando.com/2020/10/pedro-rhuas-lanca-cover-de-como-vai-voce>.

Figura 5. Algumas matérias com Pedro Rhuas



Fonte: Elaboração própria

A presença de Pedro Rhuas nas redes sociais é constante, interagindo com leitores e divulgadores, e podemos destacar suas interações com o perfil do Sem Spoiler, portal literário com mais de 100 mil seguidores no Twitter. Isto nos leva a tratar do *tweet* que dá nome a este texto.

Pouco depois do resultado do CLIPPOP ser anunciado, o Sem Spoiler *tweetou* uma imagem que remetia à capa do *e-book* da primeira edição de EENTE e um aviso de que a obra estava esgotada na Amazon (Figuras 6 e 7). Com mais de setecentas curtidas e cinquenta *retweets* no *tweet* original do perfil literário, a ação foi considerada como muito satisfatória. E, além de divertir os leitores e seguidores do perfil e interagir com o perfil da editora Seguinte que iria publicar a obra meses depois, levou a novidade da publicação em livro físico pelo selo da Companhia das Letras para outros leitores que poderiam ter perdido a divulgação anterior, ou que não tiveram a atenção desperta na época. Falar que um *e-book* esgotou — o que é impossível, a menos que um autor escolha retirar a obra da loja de *e-books* da Amazon, que foi o que realmente aconteceu — chamou a atenção das pessoas, algumas até mesmo questionaram se um *e-book* esgotava realmente e outras entenderam logo de saída que se tratava de uma brincadeira.

Esta brincadeira em especial (mas todas as publicações sobre o livro em listas de autores nacionais ou de romances do mesmo gênero e promoções e demais ações de publicidade) tem este intuito de “chamar a atenção das pessoas” e causar o que Thompson (2013) chama de burburinho que é “um ato de fala que é uma característica geral no campo de publicações comerciais” (p. 211). Ou seja, “a conversa sobre livros que podem ser importantes” (p. 211) e visam não apenas informar os consumidores, que já formavam a comunidade de leitores do autor, de que o livro em breve estaria disponível para compra no mercado, mas também construir um mercado para o livro (THOMPSON, 2013), fazer

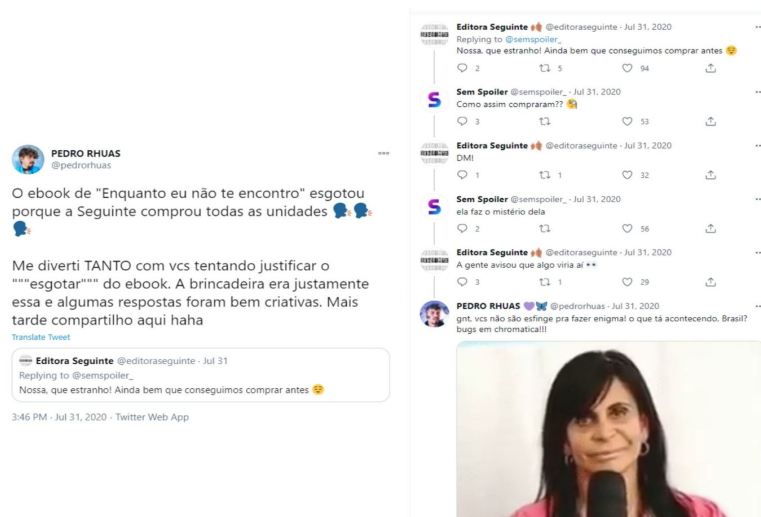
com que a obra seja conhecida de um público mais amplo, de forma a atrair sua atenção o suficiente para que o produto seja comprado por leitores além dos que já comprariam por serem amigos ou leitores anteriores do autor. O mesmo pode ser dito sobre o uso de memes, como o da cantora Gretchen (Figura 7), pelo autor em resposta aos tweets do perfil Sem Spoiler, porque coloca em uso expressões de uma comunidade discursiva específica, o atrelando a ela e vice-versa, o que também pode lhe angariar mais interesse e ampliar o sentimento de similitude com uma parcela de potenciais leitores.

Figura 6. Tweets do Sem Spoiler sobre o e-book esgotado



Fonte: Elaboração própria

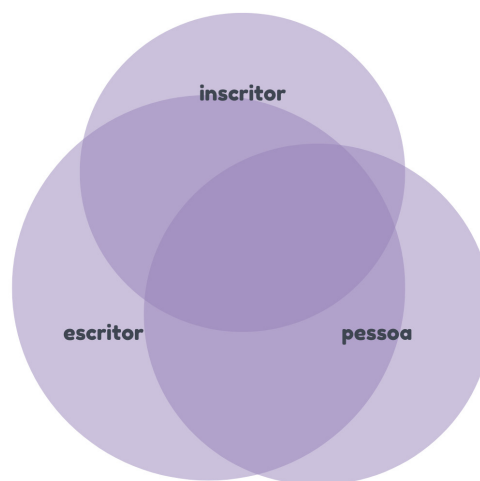
Figura 7. Tweets sobre o e-book esgotado



Fonte: Elaboração própria

As aparições nos meios de comunicação e interações nas redes sociais auxiliam a ampliar a visibilidade de Pedro não só dentro de uma das esferas da bolha conhecida como *booktwitter* (uma “comunidade” no Twitter formada por diversas contas de leitores e fãs de autores que divulgam, resenham, opinam, pedem e se entusiasmam com conteúdos sobre livros), mas em outras comunidades, como a de leitores de Casey McQuiston, autora de romances LGBT famosos como *Vermelho, branco e sangue azul* (Seguinte, 2019), e de ilustralu, ilustradora que ficou famosa com seu quadrinho *Arlindo*, publicado primeiro no Twitter e depois pela editora Seguinte, ou a de blogueiros parceiros da Seguinte ou de seguidores de perfis como o Sem Spoiler e Litera Projetos, que participaram de ações durante todo o processo da nova edição. Estes são alguns dos ingredientes que ajudam a modificar as instâncias de autoria e posicionamento no campo de Pedro Rhuas (Figura 8).

Figura 8. Nó borromeano das instâncias de Pedro Rhuas como autor premiado



Fonte: Elaboração própria

É notável que sua instância escritor agora esteja maior em relação às instâncias inscritor e pessoa, visto que neste momento sua atuação na instituição literária é maior, com a premiação no CLIPOP como validação de seu valor simbólico. Ao mesmo tempo, a instância pessoa segue quase tão grande quanto a instância escritor porque suas outras atividades artísticas se entrelaçam com sua atuação no campo literário.

Com as representações do nó borromeano com as configurações das instâncias de autoria, de acordo com o que os dados sobre o autor, sua obra e sua circulação sugerem, pode-se verificar o caráter mutável destas três instâncias dentro de uma mesma autoria, em que em determinados momentos cada uma das instâncias pode ficar em relevo para o autor. Afinal,

A paratopia é o clinamen que torna possível o nó e que esse nó torna possível; não se trata de alguma separação 'inaugural' que mais tarde se desfaria diante da obra, mas de uma diferença ativa, incessantemente retrabalhada, renegociada, diferença que o discurso está fadado tanto a conjurar como a aprofundar. (MAINGUENEAU, 2018, p. 137).

E, sem dúvidas, podemos verificar como os posicionamentos no campo também são mutáveis e instáveis. Nada assegura completamente a posição de um agente, no caso em tela, um autor no campo, visto que este é um lugar de disputa incessante.

No dia de lançamento do livro, o autor e outros perfis literários colocaram em prática ações especiais para a nova edição de EENTE. Estes perfis, com seguidores na casa dos milhares, são outras instâncias de consagração para o autor e ainda auxiliam na manutenção de seu posicionamento no campo e na alteração ou reiteração das configurações de suas instâncias de autoria. Da mesma forma, sua aparição na lista de livros mais vendidos da revista *Veja* e na lista de mais vendidos da Amazon (Figura 9) não só reforçam a sua dominação em relação a outros autores nacionais, como ampliam o seu capital simbólico como autor – o que consequentemente pode levar a novas alterações nas representações de suas instâncias de autoria.

Figura 9. Ações de lançamento da nova edição de EENTE



Fonte: Elaboração própria

Para encerrarmos esta breve análise, consideramos importante mostrar uma sequência de tweets do autor feita no final do dia de lançamento de *Enquanto eu não te encontro*. Todos os tweets são enriquecedores para este estudo de caso, mas o segundo, em especial, mostra o que este texto tentou mostrar: como um autor nas margens do campo

literário e editorial consegue seu espaço com a consagração de um concurso que lhe rende uma publicação tradicional, e esta consagração é mantida e reafirmada apenas com uma rede de outros agentes — blogueiros, jornalistas, listas de mais vendidos etc. — que cooperam para a circulação da obra e seu autor.

Figura 10. Ações de lançamento da nova edição de EENTE



Fonte: twitter.com/pedrorhuas/status/1417466547417792512

Nota: Para facilitar a leitura, no segundo *tweet* lê-se: “Quando lancei #EENTELivro de modo independente na Amazon em 2020, mal conhecia ninguém no meio literário. Tinha passado anos distante. Era um autor nordestino e independente buscando espaço. Apesar de não ser o percurso mais fácil, as portas se abriram para mim”.

Considerações

Há diversas formas e instâncias de consagração e validação de obras e autores e as premiações são uma delas. Como demonstrado aqui, um autor independente consegue participar propriamente do funcionamento do campo literário quando alcança algum tipo de consagração ou de valorização — seja por bom desempenho em vendas, por aparecer em meios de comunicação, por ser conhecido e reconhecido em certos círculos ou por determinados públicos ou por premiações.

No caso abordado aqui, verificamos o funcionamento da paratopia criadora, noção proposta por Dominique Maingueneau (2018) e que nos auxilia a compreender,

juntamente com o conceito de *campo*, o funcionamento da instituição literária. A partir das representações do nó borromeano com as configurações das instâncias de autoria, ajustadas de acordo com o que os dados sobre o autor, sua obra e sua circulação nos sugeriram, pudemos constatar e observar o caráter mutável das três instâncias de autoria (pessoa, escritor e inscridor) constitutivas da paratopia criadora dentro de uma mesma autoria, a do escritor cearense Pedro Rhuas, em que em determinados momentos cada uma das instâncias pode ficar em relevo pelas mudanças de posicionamento do autor no campo.

Da mesma forma (e sem dúvidas), pudemos verificar como os posicionamentos no campo também são mutáveis e instáveis. Nada assegura completamente a posição de um autor, editor ou agente no campo, visto que é um lugar de disputa incessante.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento da pesquisa de doutorado (Código de Financiamento 001).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BOREAL. Pedro Rhuas. *Autores*, 2021. Disponível em: <https://aboreal.org/a/pedrorhuas>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BOURDIEU, P. Uma revolução conservadora da edição. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 17, n. 39, 2018. DOI: doi.org/10.5007/2175-7984.2017v17n39p198/.

CHIEREGATTI, A. A. *Mídium e gestão dos espaços canônico e associado nas plataformas colaborativas Wattpad e Wattpad*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CLIPPOP. *Concurso de Literatura Pop*, 2020. Disponível em: <http://clipop.mystrikingly.com>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COMPANHIA DAS LETRAS. Pedro Rhuas. *Autor*. Companhia das Letras, 2021. Disponível em: www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=11220. Acesso em: 20 jun. 2021.

DACOME, C. M. *O prestígio na literatura: um estudo do campo literário brasileiro através do Portugal Telecom*. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DALCASTAGNÈ, R. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Zouk, 2012.

DORETTO, V. F. S.: Questões de autoria no objeto editorial criado por J.J. Abrams e Doug Dorst. 2017. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DORETTO, V. F. *A edição brasileira do objeto editorial "S": Uma leitura do paradoxo de O Navio de Teseu*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

KORACAKIS, T. Uma história em processo: a Companhia das Letras de 1986 a 2006. *In*: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (org.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 289-301.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MOLLIER, J.-Y. Terceira Parte: a empresa e suas engrenagens, os homens e seus desejos. *In*: MOLLIER, J.-Y. *O dinheiro e as letras: história do capitalismo editorial*. Vários tradutores. São Paulo: EdUSP, 2010. p. 487-610.

MUNIZ JÚNIOR, J. de S. *Girafas e bonsais: editores "independentes" na Argentina e no Brasil (1991-2015)*. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
DOI: doi.org/10.11606/T.8.2016.tde-28112016-103559.

PEDRO RHUAS. Disponível em: <https://twitter.com/pedrorhuas>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SALGADO, L. S. *Ritos Genéticos Editoriais: autoria e textualização*. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016a.

SALGADO, L. S. Grupo de pesquisa "Comunica – Inscrições linguísticas na comunicação": Um trabalho no limiar. *In*: Jornada Internacional Geminis, 2., 2016. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2016b.



SEM SPOILER. Disponível em: https://twitter.com/semspoiler_. Acesso em: 20 jun. 2021.

THOMPSON, J. B. *Mercadores de cultura: o mercado editorial no século XXI*. Tradução Alzira Vieira Allegro. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Telecolaboração e pandemia: viabilizando a interação em momento de distanciamento social

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3226>

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

Resumo

Em época sem precedentes, a pandemia de COVID-19 tem gerado rupturas e a educação, desde 2020, articula cenários para driblar fragilidades e evitar a descontinuidade do ensino/aprendizagem. No ensino superior, o teletandem (TELLES, 2006, 2009), um contexto virtual, autônomo e colaborativo, tem viabilizado a interação entre os povos. Assim, pautamo-nos no uso das tecnologias, ações em tandem e telecolaboração para abordar a colaboração *on-line* diante do distanciamento social. Este estudo ancora-se em metodologia qualitativa para apresentar um estudo de caso, investigando potencialidades e desafios da prática, totalmente à distância. Os resultados demonstraram que, apesar de ampla experiência com a logística e condução das sessões de teletandem, foram observadas potencialidades na aprendizagem de línguas, mas também, desafios referentes às sessões e acompanhamento totalmente de forma remota.

Palavras-chave: pandemia COVID-19; telecolaboração; ensino/aprendizagem de línguas.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; dany7garcia@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

Telecollaboration and pandemic: enabling interaction in social distancing

Abstract

In an unprecedented time, the COVID-19 pandemic has created disruptions and the education, since then, has been providing scenarios to delude fragilities and avoid the discontinuity of teaching/learning process. In high education, teletandem (TELLES, 2006, 2009) which is a virtual, autonomous and collaborative context, has enabled interaction between people. Thus, we base on the use of technologies, tandem and telecollaboration theories to focus on the online collaboration in social distancing. This study is grounded on qualitative methodology to present a case study that investigates potentialities and challenges on the completely distance practice. The results have shown that, besides the broad experience with the logistics and teletandem sessions organization, potentialities of language learning as well as challenges towards the sessions and remote follow-up were observed.

Keywords: the COVID-19 pandemic; telecollaboration; language teaching/learning.

Introdução

A pandemia pela COVID-19 assolou os mais diversos setores de nossa sociedade, gerando caos e ansiedade. O mundo vivencia desdobramentos de uma crise sanitária que engloba as nações e demanda mobilização em prol de reorganização. O contexto brasileiro, também, busca remanejamentos e ajustes para que as ações cotidianas sejam menos comprometidas.

Dessa forma, diante de uma sociedade globalizada, o cenário educacional, também afetado pela crise, busca viabilizar as práticas pedagógicas e a conexão entre educadores, educandos e conhecimento por meio de tecnologias e mídias.

É fato que, com a popularização das tecnologias, os processos de ensino e aprendizagem sofreram transformações. Conexões cognitivas e emocionais deixaram de estar/existir somente no espaço de sala de aula e ganharam força no ciberespaço. Hoje temos diferentes ambientes de aprendizagem (presenciais e a distância), metodologias híbridas, espaços formais e informais que se estruturam de forma aberta e/ou fechada. O avanço tecnológico e a gama de ferramentas disponíveis ampliam, nesse contexto, as possibilidades de aprendizagem, bem como auxiliam o professor na implementação de novas metodologias de ensino, visto que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) criaram novas possibilidades de expressão e comunicação [...] (ALMEIDA; CANTO; DUARTE, 2020, p. 80).

O uso das tecnologias se acentua, ainda mais, como possibilidade de dar seguimento às ações de ensino/aprendizagem híbridas ou remotas. Assim, para além de perspectivas de inovação, motivação, metodologias e letramentos, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, conexões fixas e móveis passam a integrar uma rotina com muita intensidade e relevância. No que diz respeito ao mundo digital, Monte Mor (2020, p. 9-10) afirma que:

[...] a virada digital demanda um ensino de línguas e uma formação docente que incluam transformações e ressignificações sobre o que é ensinar e aprender, no caso, institucionalmente: no modo de compreender as línguas e linguagens em suas multimodalidades, evidenciadas pelo mundo digital (considerando-se as multimodalidades e a linguagem digital, reconhece-se que as “quatro habilidades” são muito mais que quatro), de entender as diferentes culturas, seus sujeitos, de como o conhecimento é construído [...]

Compreendendo que o ensino de línguas deva ir além das estruturas linguísticas e proporcionar vivências significativas, concordamos com Almeida (2018, p. x) na compreensão de que:

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para a resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Reconhecemos, assim, o potencial das tecnologias e das ações de colaboração *on-line*/ telecolaboração (BELZ, 2003) / intercâmbio virtual (O'DOWD, 2019) como forma de expandir o trabalho realizado em salas de aulas (físicas ou remotas), oportunizar a internacionalização em casa (HEEMANN; SCHAEFER; SEQUEIRA, 2020) ou, ainda, em tempo pandêmico, engendrar oportunidades para experiências interculturais.

O teletandem, uma forma de colaboração *on-line*, pode ser definido como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia *VOIP* (texto, voz e imagem de *webcam*) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)” (TELLES, 2015, p. 604).

Assim, o presente trabalho objetiva investigar potencialidades e desafios da colaboração *on-line* em teletandem em momento pandêmico, sem a oferta das sessões de orientação e o acompanhamento do grupo de forma presencial, procedimentos comumente adotados até fevereiro de 2020. Assim, discorreremos sobre a telecolaboração, as ações em tandem e o teletandem com base na literatura da área. Em seguida, detalhamos a metodologia empregada para, depois, abordar os dados. Finalmente, tecemos algumas considerações acerca do panorama investigado.

Tecnologias e colaboração

Observando o avanço tecnológico e o cenário das línguas estrangeiras, múltiplas perspectivas emergem como possíveis ações para democratizar o acesso aos povos e culturas, extrapolando a lousa e alcançando as telas. Para Moran (2018, p. 11),

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente.

Como possibilidade de alavancar práticas pedagógicas em línguas estrangeiras, o desenvolvimento de posturas autônomas e competência intercultural, em consonância com Moran (2013), vislumbramos a necessidade de empreender flexibilidade, integração, empreendedorismo e inovação ao processo de ensino-aprendizagem e, assim, concebemos, com o suporte das tecnologias, as contribuições da telecolaboração para tal.

Segundo Belz (2002), a telecolaboração é compreendida como aplicação de redes de comunicação globais em línguas estrangeiras. Para ela, trata-se de um tipo de ambiente de aprendizagem no qual estão inseridos pares ou grupos de estudantes de distâncias geográficas, contextos socioculturais e institucionais distintos. Vislumbramos, assim, a utilização de ferramentas de comunicação disponibilizadas pela internet e o estabelecimento de objetivos pautados no desenvolvimento de competência linguística e intercultural (BELZ, 2003).

De acordo com O'Dowd e Ritter (2006), a telecolaboração diz respeito à utilização de ferramentas da comunicação *on-line* para aproximar aprendizes de línguas em diferentes países com a finalidade de desenvolver um projeto de colaboração e intercâmbio intercultural.

A perspectiva de língua mediada pela tecnologia e contato intercultural integra a visão de telecolaboração de Ware e Kramersch (2005). Para Belz e Vyatkina (2008), a telecolaboração constitui-se uma forma de aprendizagem de língua na qual aprendizes em locais distantes empregam ferramentas de comunicação da internet para a interação social, o diálogo e o debate com pares, falantes nativos, de faixa etária similar.

Para O'Dowd e Beaven (2019), o intercâmbio virtual (*virtual exchange*) desenvolve-se por meio das tecnologias, há mais de três décadas, e permite que estudantes universitários integrem projetos colaborativos interculturais (ver FRESCHI; LOPES, 2016). É destacado o crescente interesse, nos últimos anos, podendo ser atribuído à onipresença, pluralidade

de acesso e dispositivos, assim como uma preocupação com a internacionalização da educação.

Aranha e Wigham (2020), em consonância com Lewis e O'Dowd (2016), compreendem a telecolaboração ou intercâmbio virtual na promoção de parcerias de grupos de estudantes em interação e colaboração intercultural *on-line*, considerando-se diferentes contextos culturais e localização, sob o acompanhamento de educadores ou instrutores.

Diante dos autores e conceitos aqui apresentados, podemos observar que a telecolaboração, além das contribuições apontadas, pode se constituir uma das formas para viabilizar o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em fase de distanciamento social e suspensão de atendimentos presenciais nas universidades, por exemplo. Abordamos, em seguida, a trajetória e definições das ações em tandem com vistas ao teletandem.

Do Tandem ao Teletandem

Concebida na Alemanha, no fim dos anos 60 (BRAMMERTS, 2003) e logo difundida para outros países, a aprendizagem em tandem envolve pares com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação (CZIKO; PARK, 2003). Dessa forma, notamos que cada um dos parceiros se torna aprendiz da língua estrangeira e tutor da sua língua materna. Trata-se de uma forma interpessoal baseada na aprendizagem, que permite uma troca imediata não apenas de informações culturais, mas também de percepções e atitudes (STICKER, 2003).

Considerando que há propósitos definidos, a aprendizagem em tandem extrapola um simples bate-papo entre falantes de línguas diferentes e, sendo assim, apresenta uma estrutura e se pauta em princípios. As sessões em tandem são compostas de duas partes que contemplam a separação de línguas, de modo que os parceiros sejam encorajados a falar a língua-alvo, assegurando-lhes, também, a oportunidade e o desafio de praticar a língua estrangeira. Exercitando a autonomia e reciprocidade, parceiros de tandem são autossuficientes para decidir sobre o que falar e quando falar (BRAMMERTS, 2002).

A partir de uma experiência pessoal com a aprendizagem de italiano, o teletandem surge como proposta de Telles (2006) no Projeto Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos*, para atender as demandas de acesso a falantes nativos ou proficientes e suas culturas no Brasil, cuja extensão territorial e os altos custos de cursos e intercâmbios são dificultadores.

Entendemos que estamos diante de um projeto pedagógico que potencializa o desenvolvimento de habilidades e competências na comunicação intercultural.

Estabelecemos, assim, dois momentos cruciais que são as sessões de interação entre os aprendizes e, na sequência, as sessões de mediação. As sessões de mediação podem, também, ser chamadas de sessões de aconselhamento e são conduzidas por professores/pesquisadores/mediadores que, a partir de sua formação teórica e prática, são pessoas capacitadas para atuar no contexto teletandem. Nelas, se discutem aspectos relacionados à prática do aluno, de modo a refletirem juntos sobre os obstáculos e dúvidas relacionados ao aprendizado nas sessões de teletandem (SALOMÃO, 2012). Trata-se de um momento coletivo que, geralmente, ocorre na mesma sala/laboratório da interação de teletandem. Entende-se que a realização das mediações logo após as interações permite que os alunos compartilhem melhor suas experiências, pois acabaram de vivenciar aquele momento e podem expor, com mais realidade, os seus sentimentos (alegria/euforia, tristeza/frustração), gerando maiores possibilidades para se autoavaliar.

Para que as sessões de interação e mediação sejam viabilizadas, há toda uma organização que demanda tempo e comprometimento para que, de fato, a colaboração *on-line* se realize. Podemos mencionar a prévia e constante comunicação e arranjos com as instituições estrangeiras, os processos de inscrição para estudantes interessados, remanejamento de faltas, a oferta de orientação pedagógica para o início das interações, o suporte tecnológico e pedagógico no acompanhamento das interações, o gerenciamento das parcerias e imprevistos, a condução das sessões de mediação, etc.

Apesar dos muitos procedimentos, visualizamos o grande potencial da telecolaboração, como a ampliação de possibilidades de internacionalização das universidades em todo o mundo pela utilização de ferramentas digitais (SALOMÃO, 2020). A autora menciona o Programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*), implementado na UNESP em 2018, como maneira de realizar atividades colaborativas de intercâmbio virtual em diversas disciplinas e áreas do conhecimento. Para ela,

Uma das principais diferenças entre o Teletandem e o Programa BRaVE é que o segundo não tem como principal foco a aprendizagem de línguas, mas sim o intercâmbio de ideias entre os alunos por meio de atividade conjunta relacionadas a uma disciplina de graduação ou pós-graduação. (SALOMÃO, 2020, p. 62).

Frente à descontinuidade de atividades presenciais ocasionadas pela pandemia, o teletandem é apontado por Ross e DiSalvo (2020) para facilitar a transição do ensino presencial para o remoto, oferecendo-se a possibilidade de comunicação. Retratam o teletandem como iniciativa bem-sucedida de colaboração *on-line* entre Estados Unidos (*Harvard University*) e Brasil (Universidade Estadual Paulista) e, neste momento específico, como maneira de suprir as necessidades do distanciamento social.

Compreendemos, assim, que a telecolaboração apresenta o potencial para articular cenários para acesso aos povos, línguas, culturas e, ainda, para promover a continuidade do processo de ensino/aprendizagem durante momento de fragilidades sem precedentes.

Detalhando o cenário de investigação

O trabalho aqui apresentado apoia-se na pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista para estudo de caso (YIN, 2013) com vistas aos paradigmas construtivistas.

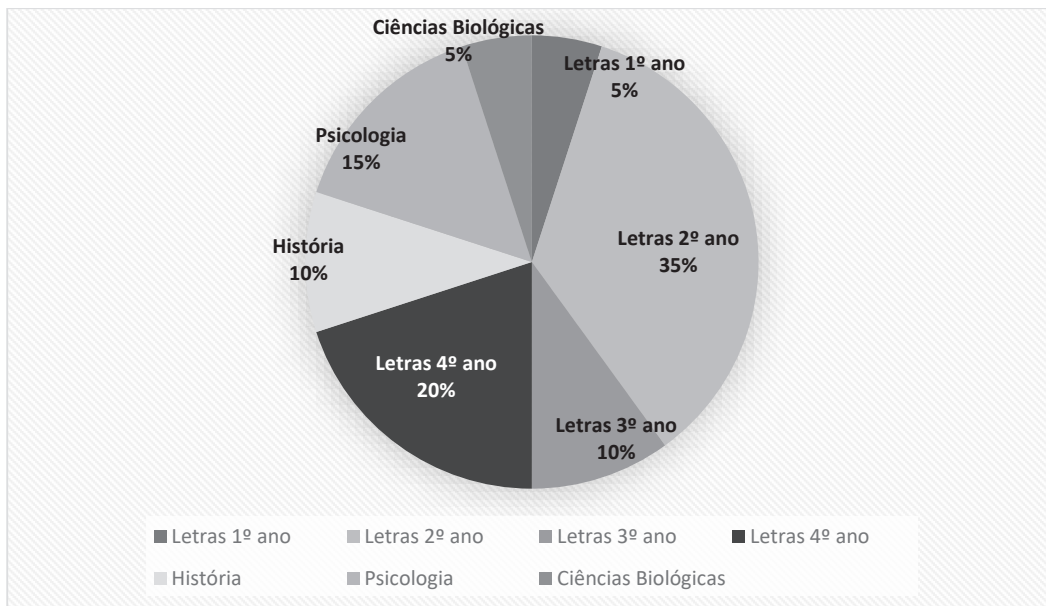
Nosso cenário contempla a condução das sessões de interação em teletandem entre uma universidade pública brasileira e uma instituição estrangeira dos Estados Unidos realizadas em momento pandêmico e de distanciamento social. Sendo assim, as ações corriqueiras de logística, de interação e mediação, sempre desenvolvidas presencialmente no laboratório da instituição, foram modificadas e transportadas, emergencialmente, para o contexto virtual.

O gerenciamento previamente conduzido entre o Brasil e o exterior se mantiveram pela comunicação via *e-mail* e WhatsApp, assim como os procedimentos de divulgação de vagas e processo de inscrição. Todavia, a sessão de orientação, que tende a ocorrer antes do início das interações e formação das parcerias, foi promovida pela pesquisadora/professora/mediadora via Zoom, as interações de colaboração *on-line* foram realizadas das casas dos participantes e não mais no laboratório, com o grupo todo e, por fim, as sessões de mediação em seu formato tradicional, com a presença dos participantes e pesquisadores/professores/mediadores foram substituídas pela comunicação no grupo de WhatsApp para questões emergenciais e pelo preenchimento semanal de formulários *on-line* para *feedback* e acompanhamento. Com o ensino remoto, o horário das interações não se manteve fixo em consonância com as aulas da parceria internacional, mas optou-se por contemplar a disponibilidade dos pares, sugerindo-se, apenas, a realização de uma sessão de interação nas semanas estipuladas.

Diante do cenário exposto, observa-se que a pandemia nos deslocou da zona de conforto e *expertise* da condução da telecolaboração na universidade. Como se pode observar, o impedimento de utilização do laboratório e, conseqüente, da assistência/acompanhamento do pesquisador/professor/mediador gerou a necessidade de remanejamentos como forma de evitar a descontinuidade de práticas pedagógicas em língua inglesa, incluindo as ações em teletandem.

As informações aqui compartilhadas referem-se à realização de cinco sessões regulares de teletandem em agosto de 2020 e uma opcional, com a participação de 20 parcerias de brasileiros e estadunidenses. O gráfico 1 demonstra o perfil dos participantes de alunos de Graduação do grupo brasileiro.

Gráfico 1. Perfil dos participantes



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à participação dos estudantes, destacam-se os da Graduação em Letras e já cursistas de Língua Inglesa na instituição. Todavia, como uma experiência aberta ao *campus*, há outros cursos envolvidos, como se pode observar.

Utilizamos, aqui, dados dos participantes referentes aos registros de inscrição via formulários e planilhas *on-line*, comunicação via WhatsApp e formulários de *feedback*/acompanhamento enviados ao pesquisador/professor/mediador. O recorte realizado contempla dados de 11 aprendizes, selecionados de acordo com sua assiduidade nas interações e envio de *feedback*, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1. Participantes observados

Nome fictício	Curso	Ano
Hugo	Letras	4º
Barbara	Letras	3º
Gabriela	Letras	2º
Vicente	Letras	2º
Thaís	Letras	2º
Murilo	Letras	2º

Melissa	Letras	2º
Isadora	Letras	1º
Anabela	História	1º
Andreia	Psicologia	5º
Jeferson	Psicologia	4º

Fonte: Elaboração própria

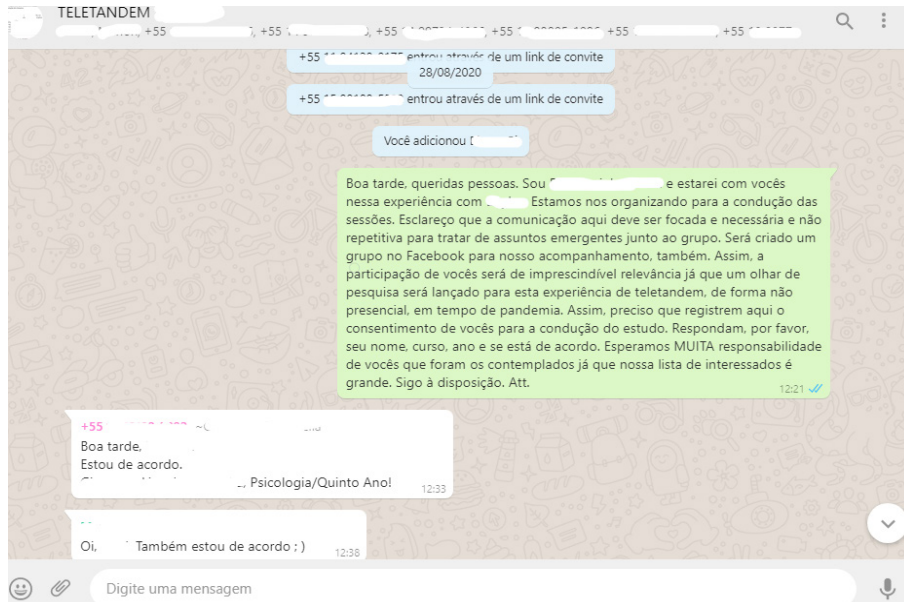
Em relação à organização e acompanhamento do processo, contamos com a presença de uma pesquisadora de mestrado (Daiane), que foi responsável pela logística de comunicação com o exterior, processo de inscrição e condução da sessão de orientação e de duas estudantes/pesquisadoras (Helena e Clara), juntamente com a docente/pesquisadora, proponente deste estudo. Passamos, a seguir, à análise dos dados compilados.

Análise de dados

Como já afirmado, a telecolaboração surge, também, como uma das possibilidades de evitar a descontinuidade do cenário pedagógico em línguas estrangeiras em momento de pandemia. Assim, apesar de encontrar desafios, entendemos que as potencialidades do contexto não devem ser desprezadas em prol de crescimento e oportunidades aos estudantes. Sendo assim, compartilhamos os dados provenientes de experiência telecolaborativa, conduzida totalmente a distância, sem os encontros de orientação ou as sessões de interação e mediação no Laboratório da universidade.

Após a disponibilização e divulgação das vagas, o processo de inscrição foi realizado via formulário *on-line*, com um total preenchimento em menos de quatro horas após sua abertura. O recorte aqui apresentado aborda o acompanhamento realizado entre pesquisadoras/mediadoras e participantes no intuito de esclarecer os procedimentos, ofertar acolhimento, providenciar suporte e estabelecer a comunicação de forma ágil. Dessa forma, foram criados grupos no WhatsApp e Facebook, tendo o primeiro recebido maior adesão pelos participantes. A figura 1, a seguir, revela a mensagem inicial enviada pela docente/pesquisadora.

Figura 1. Mensagem no Grupo de WhatsApp – TELETANDEM *Universidade do Exterior*

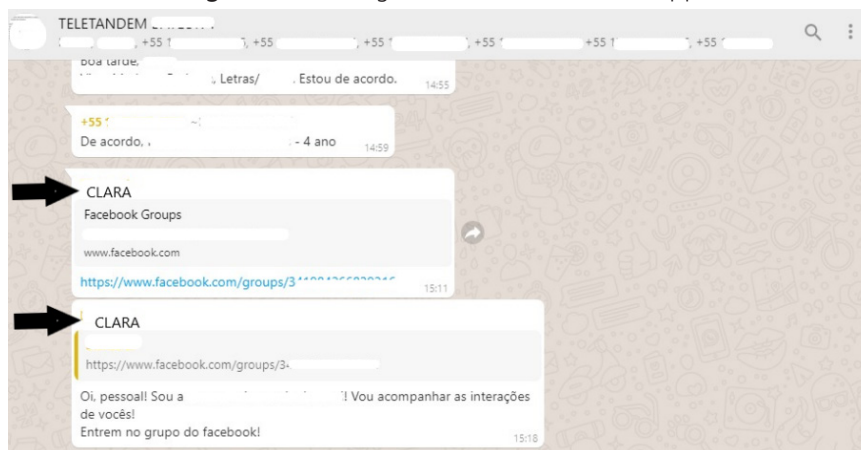


Fonte: Acervo pessoal

A mensagem esclarece o intuito da comunicação no grupo de WhatsApp e, também, reforça a importância da participação, não apenas pelos motivos de investigação, mas também pelo grande interesse na procura das vagas para realização de teletandem.

A figura 2 ilustra a comunicação de Clara, estudante/pesquisadora/mediadora, apresentando-se e convidando para a participação no grupo fechado no Facebook.

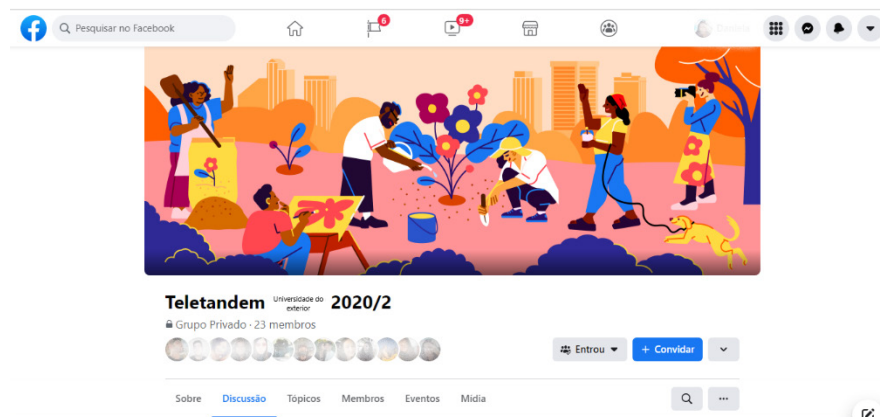
Figura 2. Mensagens de Clara no WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal

A figura 3 ilustra o grupo de Facebook criado como uma forma complementar de estabelecer comunicação e oferecer suporte aos participantes.

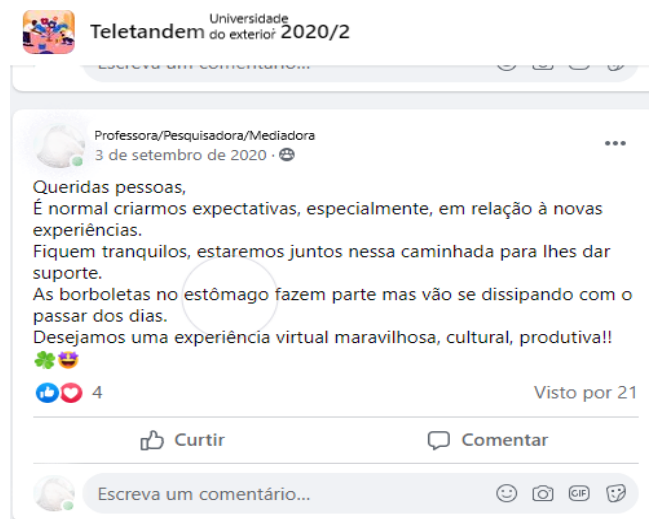
Figura 3. Grupo fechado de *Facebook* – TELETANDEM *Universidade do Exterior*



Fonte: Acervo pessoal

Na figura 4, é possível observar mensagem, inicialmente, enviada pela professora/pesquisadora/mediadora aos participantes, como forma de acolhimento e, também, de demonstrar suporte ao longo da experiência de teletandem conduzida durante distanciamento social.

Figura 4. Mensagem no Grupo de Facebook – TELETANDEM *Universidade do Exterior*



Fonte: Acervo pessoal

A partir dos formulários *on-line* de *feedback/acompanhamento*, semanalmente enviados ao pesquisador/professor/mediador, podemos notar que, além da oportunidade de

praticar a língua estrangeira em momento de distanciamento social, a pandemia, também, foi abordada nas interações. O excerto 1 compila os comentários de Thais, Andreia e Jeferson sobre a primeira interação realizada.

Excerto 1. Comentários sobre a interação (Formulário *on-line* 1ª Interação)

Eu simplesmente adorei, conseguimos conversar bastante durante o nosso encontro, falamos um pouco sobre nós, sobre como estava nossas vidas durante a pandemia, sobre coisas que gostamos de fazer e ensinamos uns aos outros algumas gírias e expressões em cada língua. Por ele estar aprendendo português há apenas duas semanas, conversamos muito mais em inglês, mas ele pode expandir o seu vocabulário e também saber como se pronunciava as palavras em português e eu pude treinar o meu *speaking* e o meu *listening* em inglês. (Thais)

Foi uma interação bem bacana. Acho que ambas nos sentimos bem confortáveis e conversamos um pouco sobre nós, sobre a pandemia e foi tudo muito leve. Conversamos muito em inglês porque minha parceira começou a estudar português há duas semanas. Ela leu algumas frases da apostila de português que ela está estudando e discutimos sobre pronúncia e algumas regras gramaticais. (Andreia)

Nos apresentamos, conversamos sobre nossas vidas, nossa história, coisas que gostamos mais, como livros, músicas, ela falou que foi pra casa por conta de ter pego COVID, mas não tinha muitos sintomas. Ela é beeem legal, e bem aberta ao diálogo. (Jeferson)

Fonte: Elaboração própria

Para Thais e Andreia, a primeira interação foi muito positiva, como se pode, inicialmente, observar nos relatos. Elas mencionam os assuntos abordados, incluindo a pandemia. Mencionam, também, a prática preponderante em inglês dado o pouco tempo de estudo dos parceiros na língua portuguesa, questão à qual recorreremos adiante. Jeferson elogia a parceira e sua abertura ao diálogo. A COVID esteve entre as temáticas discutidas na interação.

No excerto 2, o comentário de Murilo reconhece contribuições do teletandem em momento pandêmico.

Excerto 2. Comentário sobre a interação (Formulário *on-line* 2ª Interação)

Conseguimos prosseguir na troca de conhecimento e, principalmente, de cultura e realidade de cada um. As sessões têm me motivado nesta quarentena e alegrado por poder praticar o Inglês e contribuir para o aprendizado de Português do meu parceiro. Ele é atencioso e companheiro. A cada sessão, conheço um pouco mais dele, sobre sua família e a rotina universitária que ele tem agora durante a pandemia. (Murilo)

Fonte: Elaboração própria

Para o participante, a experiência lhe traz motivação e alegria por poder praticar a língua inglesa e, ainda, auxiliar o parceiro na aprendizagem de língua portuguesa. É possível afirmar que, ainda que em meio a desafios de várias naturezas (logísticos, emocionais, pedagógicos), deparamo-nos com um comentário que tão bem expressa o objetivo da condução de sessões de teletandem ainda que em contexto de pandemia. Sabemos que há um grande comprometimento de uma equipe para que as sessões ocorram, demandando tempo e trabalho extra, todavia, as contribuições e o potencial extrapolam todo o cansaço e os desafios e nos impulsionam a aperfeiçoar os processos de modo a gerar oportunidades aos aprendizes interessados nas práticas em teletandem.

A possibilidade de realizar as sessões de interação em casa é mencionada por Vicente, como podemos observar no excerto 3.

Excerto 3. Comentários sobre a interação (Formulários *on-line* 3ª e 6ª Interações)

Estou tirando muito proveito, não sei se por ter a vantagem de poder fazer em casa, mas sinto que está fluindo muito bem. É uma grande experiência quanto à troca de culturas, dúvidas e aprendizagem sobre línguas, a inglesa, no caso. (Vicente – Interação 3)

Esta foi a minha segunda experiência no teletandem e posso dizer que foi melhor que a primeira. Penso que isso se deu pelo motivo da flexibilidade de estar em casa, o que dá maior liberdade para ambos, e poder combinar os horários com o parceiro, além, obviamente, de ter conseguido uma parceira muito simpática e interativa. (Vicente – Interação 6)

Fonte: Elaboração própria

De acordo com Vicente, a realização das sessões de teletandem em casa é vista como vantagem, assim como a liberdade para os agendamentos. Em seus comentários, observa-se animação na experiência de aprendizagem, envolvendo cultura, dúvidas e a língua. Ele, por fim, enaltece características de sua parceira como, também, um fator para boa avaliação de sua experiência.

Como já mencionado, a pouca proficiência linguística dos parceiros estrangeiros é apontada por alguns participantes, como Thais e Andreia (no excerto 1), e outros, como se pode observar a seguir.

Excerto 4. Comentários sobre a interação (Formulário *on-line* 1ª Interação)

Minha parceira se mostrou muito interessada em aprender a língua portuguesa, e está estudando e se esforçando para isso. Entretanto, ela está em um estágio muito inicial do curso de português, em uma fase básica, quase introdutória – está aprendendo as expressões e frases mais importantes (como saudações, agradecimentos, números e perguntas), e por isso ela não conseguiu manter os 30 minutos conversando inteiramente em português. Mesmo com o aviso para não misturarmos idiomas, precisamos misturar um pouco durante os 30 minutos de conversa em português. Caso contrário, não teríamos conseguido conversar por muito tempo, pela inabilidade dela de sustentar a língua e ainda não possuir muito domínio. Para mim, isso não foi um problema. Durante esse período da conversa em português, focamos muito mais nas dúvidas dela do que em manter um diálogo para nos conhecermos, como foi com o momento da interação somente em inglês. Ajudei-a com a pronúncia, palavras que ela não conhecia quando queria formular uma frase e com a gramática. [...] A experiência de ajudá-la a aprender português e de exercer meu inglês com um falante nativo foi incrível! (Anabela)

A pouca base da língua estrangeira que o parceiro possui atrapalhou um pouco em seu desempenho, creio que se ele tivesse estudando ao menos há 6 meses, poderia ter um rendimento melhor, pois estaria mais familiarizado e saberia fazer ao menos uma pergunta ou soltar alguma expressão, usar a língua, os conhecimentos que ele adquiriu. Porém, é uma grande chance a ele! (Barbara)

Minha parceira está estudando português há apenas 2 semanas. (Andreia)

Fonte: Elaboração própria

A falta de equilíbrio na proficiência linguística dos pares pode acabar por comprometer as interações gerando desmotivação, frustração e, até mesmo, desistências, de ambos os participantes. Telles (2009) discorre sobre os Princípios da aprendizagem em tandem e acerca do que descrevemos, é possível observar que a falta de equidade linguística pode interferir no uso separado de línguas e na reciprocidade já que, com a desigualdade, as oportunidades de produção linguística não serão as mesmas para os participantes. Assim, uma língua e um aprendiz poderão ser penalizados pela inabilidade de comunicação na língua que se aprende e, por outro lado, o outro mais beneficiado já que se apoiará na língua de conforto e de maior proficiência.

No excerto 4, transparece que a mistura de línguas se dá pela falta de conhecimento em uma das línguas e, assim, o conseqüente desempenho linguístico baixo e a mistura de

línguas durante as interações. Ficam claros os esforços dos participantes brasileiros em acolher e auxiliar seus pares na aprendizagem telecolaborativa.

O excerto 5 retrata um olhar avaliativo dos participantes para com o desenvolvimento de seus pares.

Excerto 5. Comentários sobre a interação (Formulário *on-line* 4ª Interação)

As nossas interações sempre são muito boas, é sempre muito divertido os assuntos que abordamos, nessa interação ele tentou falar mais em português, e na minha opinião ele está indo muito bem. Sempre ensinamos um ao outro palavras novas no vocabulário. (Thais)

Como de habitual nas interações, trabalhamos nas dúvidas de português de minha parceira, novos temas que ela estava aprendendo – que no caso era sobre alimentos – e conseguimos conversar em português de maneira mais consistente. É possível notar a evolução dela com a língua ao decorrer dos estudos e das interações. Também tivemos momentos para conversar sobre nossas culturas em nossos países. (Anabela)

Fonte: Elaboração própria

As participantes Thais e Anabela, depois da quarta interação, discorrem acerca do progresso observado no desempenho de seus pares. Para elas, há um avanço na aprendizagem e produção linguística na interação em língua portuguesa, além das trocas culturais e da variedade de assuntos abordados.

A visão das pesquisadoras/mediadoras, também, constitui-se relevante para nos ajudar a compreender o contexto aqui compartilhado. Sobre os pontos positivos e negativos na organização/condução/acompanhamento das sessões de teletandem na pandemia, esclarecem que:

Excerto 6. Relatos das pesquisadoras/mediadoras (Formulário *on-line*)

O ponto positivo é definido pela praticidade no acesso, visto que poderia acontecer da própria casa do participante, não havendo a necessidade de comparecer ao laboratório presencial. O negativo engloba a dificuldade em monitorar as interações dos alunos, programar horários, atender aos pedidos e acompanhar as sessões com base nos relatos que nem sempre eram precisos. Desse modo, fazia-se mais necessário o acompanhamento presencial, pois os mediadores estariam ao lado, observando e recolhendo as informações. (Helena)

Nessa turma, os alunos não tinham um horário marcado para todos realizarem a interação ao mesmo tempo. Com a turma da *Outra Universidade no exterior*, no primeiro semestre, era mais fácil de controlar quem participava ou não e por qual motivo a interação não aconteceu porque os interagentes do Brasil ficavam todos *on-line* no WhatsApp no horário marcado. Apesar da distância, era mais fácil organizar do que quando só o dia era fixo, como foi o caso desta *Universidade no exterior*. Aqui, os interagentes tinham mais liberdade para escolher o horário junto com o parceiro, mas era mais difícil solucionar os problemas que aconteciam porque cada dupla fazia a interação em um horário. Isso se reflete na mediação também, apesar de sempre lembrá-los de responder o formulário, muitos não respondiam na hora. Em *Outra Universidade no exterior*, eu percebi que eles respondiam sempre, e acho que isso se deve ao fato de ter um mediador disponível no horário em que todos fazem a interação, que lembre todos e que ajude caso algo aconteça. Apesar dos horários de cada interagente serem levados em consideração e do fato de cada um ser diferente, eu acho que a experiência teria sido mais organizada em termos de controle de presença, resolução de problemas e mediação se os alunos tivessem horários específicos que pudessem escolher, ao invés da escolha livre, porque os responsáveis conseguem ajudar mais. (Clara)

Fonte: Elaboração própria

É possível observar que, como Vicente no excerto 3, Helena menciona a praticidade da realização das interações de forma remota. Em termos de desafios, tanto Clara quanto Helena reconhecem dificuldades no acompanhamento remoto dos participantes, considerando a autonomia de escolha de horários de interações. Sendo dessa forma, o pesquisador/mediador não conseguia mostrar-se disponível para o momento de interação de todos os pares, pois, como menciona Clara, “era mais difícil solucionar os problemas que aconteciam porque cada dupla fazia a interação em um horário”.

No relato de Clara, contrastando com uma outra experiência que possui, observamos sua preferência pela realização das interações em horário pré-determinado, comum a todos os participantes, característica inerente às sessões organizadas presencialmente no Laboratório. Segundo ela: “eu acho que a experiência teria sido mais organizada em termos de controle de presença, resolução de problemas e mediação se os alunos tivessem horários específicos que pudessem escolher, ao invés da escolha livre, porque os responsáveis conseguem ajudar mais”.

Uma outra questão pontuada pelas pesquisadoras/mediadoras é o acompanhamento dos participantes conduzido via formulários *on-line*, como possibilidade de manter os procedimentos de sessões de mediação. Tal questão é mencionada no excerto 6 e reforçada no excerto 7 quando são abordados os desafios.

Excerto 7. Relatos das pesquisadoras/mediadoras (Formulário *on-line*)

Organizar os alunos em um cronograma que todos consigam acompanhar, atender às dúvidas e pedidos dos participantes, acompanhar os relatos e conferir se eles realmente expressavam as informações pedidas. (Helena)

Para mim, o mais difícil foi fazer a mediação através do [Google] Forms. Senti que era muito raso de analisar, talvez pelo costume da roda de conversa, em que, além das palavras, era possível ver se o aluno estava empolgado ou não. Além dos diferentes horários, era mais complicado de organizar. (Clara)

Fonte: Elaboração própria

Como já comentado, o preenchimento do formulário objetivava o *feedback* e, também, uma possibilidade/tentativa de mediação e acompanhamento. Clara afirma que “era muito raso de analisar” e, diferentemente dos encontros presenciais, possuíam apenas as palavras e não as expressões faciais e corporais. Helena, no excerto anterior, menciona a imprecisão dos relatos.

Considerações finais

Considerando a pandemia e os procedimentos adotados como forma de evitar a descontinuidade das ações de telecolaboração já promovidas há mais de uma década, é possível afirmar que os desafios emergenciais impactam a condução das ações em teletandem, como no caso aqui compartilhado.

Há pontos importantes mencionados, por exemplo, a flexibilidade do horário das interações e, também, sua realização em casa e não na instituição. Chamamos a atenção, ainda, para a diferença de proficiência linguística apontada por alguns pares e o engajamento dos brasileiros em sempre oferecer ajuda, ainda que isso interfira na sua agenda para a colaboração *on-line* e, por fim, as adversidades no acompanhamento por parte das pesquisadoras/mediadoras.

Para todos os pontos apresentados, entendemos que um alinhamento robusto deva ser priorizado na comunicação inicial entre as instituições, de modo a evitar contratemplos. Como mencionado por Clara, a padronização do horário das interações, assim como realizado de forma presencial e já realizado em outras interações, pode ser de grande

valia para este momento singular. Dessa forma, os professores/pesquisadores/mediadores poderiam organizar, logo após a interação, um diálogo *on-line* com o grupo de participantes. Este é o formato das sessões de mediação presencialmente conduzidas e poderia potencializar e resguardar a experiência. O alinhamento envolveria, também, uma discussão acerca do mapeamento da proficiência linguística, tempo de estudo da língua estrangeira, habilidades dos participantes dos dois países, o que poderia ser feito, em cada país, por meio de formulários *on-line*. Compreendemos que as parcerias devem possuir semelhante nível de estudo e proficiência na língua para que possam estabelecer uma boa comunicação.

É possível afirmar que a sólida trajetória da condução de sessões de telecolaboração em teletandem nos auxilia a buscar possibilidades para viabilizar ações ainda que em fase de distanciamento social. Auxilia, também, a detectar dificuldades e buscar remanejamentos. Apesar de observarmos contribuições, nos dados aqui enfocados, observamos procedimentos que merecem ajustes de forma que os pares se sintam confortáveis e motivados para a prática e, da mesma forma, professores/pesquisadores/mediadores.

A articulação de um cenário educacional em meio a uma crise sanitária, em caráter emergencial, demandou agilidade e um adentrar em território desconhecido. Neste momento, com um olhar mais apurado, podemos avaliar as contribuições e desafios e, também, as ações que devem ser mantidas ou aprimoradas. Reconhecemos que avançamos ao oportunizar espaços para práticas pedagógicas em línguas estrangeiras e reconhecemos, ainda, que os processos pelos quais passamos nos lapidam para vislumbrar a educação sob variados prismas e isso nos transforma e promove transformações. E, assim, seguimos a desbravar territórios quer sejam presenciais, remotos ou híbridos.

Agradecimentos

Agradeço às pesquisadoras/mediadoras que tanto se esforçaram nesta empreitada, sob nomes fictícios Daiane, Clara e Helena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. x- xiii.

ALMEIDA, A. C. P.; CANTO, C. G. S.; DUARTE, G. B. Complexidade, motivação e metodologias ativas: emergência de *outputs* enriquecidos. In: LEFFA, V. J. et al. (org.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2020. p. 65-87.

ARANHA, S.; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, n. 3, p. 13-38, 2020.

BELZ, J. A. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 68-117, 2003.

BELZ, J. A.; VYATKINA, N. The Pedagogical Mediation of a Developmental Learner Corpus for Classroom-Based Language Instruction. *Language Learning & Technology*, v. 19, n. 1, p. 33-52, 2008.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILE, K. H.; CHICHORRO, A. (ed.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.

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

CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: A comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2003.

FRESCHI, A. C.; LOPES, Q. B. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do GEL*, v. 13, n. 3, p. 49-74, 2016.

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

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. M. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa. In: LEFFA, V. J. et al. (org.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2020. p. 129-152.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume. *In: LEWIS, T.; O' DOWD, R. (ed.). Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice.* London: Routledge, 2016. p. 3-20.

MONTE MOR, W. O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. *In: LEFFA, V. J. et al. (org.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada.* Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2020. p. 7-11.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, J. M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-72.

O'DOWD, R. *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment.* The EVALUATE Group. 2019.

O'DOWD, R.; BEAVEN, A. Examining the impact of virtual exchange: An exploration of where virtual exchange belongs in institutional strategy. *Forum*, winter, p. 14-16, 2019.

O'DOWD, R.; RITTER, M. Understanding and Working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, v. 23, n. 3, p. 623-642, 2006.

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

SALOMÃO, A. C. B. Novos contextos de telecolaboração: perspectivas e desafios para a formação de professores. *In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI.* São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EdUEPB, 2020. p. 59-82.

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

STICKER, U. Student-centred counseling for tandem advising. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (ed.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 115-122.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

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

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 2, p. 190-205, 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2013.

A prosódia como elemento formador da proficiência em língua portuguesa

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3280>

Rosicleide Rodrigues Garcia¹
Cheila Aparecida Bragadin²

Resumo

Este estudo aborda como a oralidade é responsável pela compreensão dos textos orais em detrimento dos textos escritos, sendo ela objeto de desenvolvimento de competências e habilidades conforme determinado pela BNCC (BRASIL, 2018). Logo, observou-se a condição da prosódia em relação às gramáticas, levantando-se a discussão sobre o que há na BNCC quanto à importância dessa competência para a formação comunicativa dos falantes. Além disso, fez-se uma pesquisa com 291 pessoas, do Ensino Médio incompleto à Pós-graduação completa, sobre a interpretação do sentido de orações subordinadas causais e coordenadas conclusivas em textos escritos e orais. Assim, notou-se que houve mais erros de identificação quando ocorria somente a leitura autônoma do que quando os períodos eram lidos por um locutor, demonstrando que a entoação influencia a efetiva interpretação do sentido da sentença.

Palavras-chave: Fonologia; prosódia; entoação; BNCC; educação.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; rhozzi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9857-961X>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; cheilabragadin@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-4000-2025>

The prosody as a part of proficiency formation in Portuguese Language

Abstract

This study addresses how orality is responsible for understanding oral texts to the detriment of written texts, as object of developing skills and abilities once determined by the BNCC (BRASIL, 2018). Thereby, we observed the condition of prosody in reference to grammars; and we raised the discussion about BNCC regarding the importance of this competence for the communicative formation of speakers. Moreover, we carried out a survey with 291 people, from incomplete High School education to complete Postgraduate studies, on the interpretation of meaning of subordinate clauses causal and conclusive coordinates in written and oral texts. The survey showed that there were more identification errors when only autonomous reading occurred than when the periods were read by a speaker, thus demonstrating that intonation influences the effective interpretation of the meaning of the expressed sentence.

Keywords: Phonology; prosody; intonation; BNCC; education.

Introdução

Atrelando às pesquisas desenvolvidas no Projeto ExProsodia, a prática da sala de aula e o aprofundamento de estudos da área de Linguagens, especificamente do ensino de língua portuguesa, as autoras deste artigo detêm-se na compreensão de como os elementos da prosódia são significativos quanto à conquista da proficiência em língua portuguesa por parte dos falantes em geral.

Diante, também, da necessidade de entender as mudanças que se vislumbram a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento federal normativo, vimos considerar esse documento no que diz respeito à prosódia – o estudo das formas sonoras e suas funções quanto ao que se diz (BARBOSA, 2019).

Parece ser ponto pacífico o fato de a prosódia auxiliar a interpretação do sentido, entretanto, observa-se aqui como ela se torna muitas vezes fator primordial da compreensão efetiva. O que queremos dizer é que a perlocução não depende primordialmente da coesão/coerência ligada ao exercício da escrita, como se costuma exercitar nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, mas principalmente do modo como isso é vivenciado pelo interlocutor (CAGLIARI, 2002). Assim, a hipótese é que, embora as orientações da BNCC tratem do desenvolvimento de competências ligadas à oralidade, haja ainda uma emergência de destaque e função em relação à abordagem da prosódia em sala de aula como elemento formador da comunicação efetiva.

Com o objetivo de verificar a funcionalidade e necessidade da prosódia para a interpretação de períodos complexos, foi realizada no Google Forms uma pesquisa de compreensão do sentido de algumas orações subordinadas e coordenadas com 291 pessoas, de 14 a 80 anos, que possuíam o grau de escolaridade do Ensino Médio incompleto à Pós-graduação completa. Nesse questionário, foram dispostas quatro orações subordinadas adverbiais em formato escrito e oral, sendo duas causais precedidas pela conjunção *como*, e duas coordenadas sindéticas conclusivas introduzidas pelo conectivo *portanto*. Ao apresentar as frases aos participantes, eles deveriam responder se as compreendiam como causa ou comparação; como finalidade ou conclusão.

De caráter inicialmente explanatório, este levantamento demonstrou que 7,2% das pessoas cometeram erro de compreensão ao lerem a oração causal, enquanto o áudio obteve 4,1% de erro. No caso da conclusiva, 20,6% dos participantes não reconheceram essa função no texto escrito, contra 13,4% do reconhecimento dela no áudio. Desse resultado, destaca-se que 73,8% dos participantes possuíam nível superior e pós-graduação completa, o que nos leva a pensar que, mesmo sendo um público considerado proficiente, a compreensão ligada à oralidade destaca-se percentualmente frente à escrita. Assim, sabendo-se que existe diferença de entoação entre as pessoas dependendo de seu grau de escolaridade (GARCIA, 2015; FERREIRA NETTO, 2018), essa pesquisa observou se a presença dessa variação prosódica em leituras de textos escolares auxilia a interpretação de frases formadas por períodos compostos.

A prosódia e a gramática

Aos estudos de prosódia cabe a análise fonética e fonológica das relações entre unidades silábicas, que são a base de constituição de relações entre unidades, no intuito de moldar um modo de falar para determinado fim. Assim, o estudo da prosódia não considera diretamente o conteúdo segmental, ou o “que se diz”, e sim a forma sonora e sua função ligadas ao “como se diz”. (BARBOSA, 2019, p. 21).

Ou seja, é certo que o “como se diz” é algo inerente ao ato de comunicação, o que inclui a entoação, o acento, a duração, além das pausas, hesitação, gestos, reparo, entre outros elementos constituintes da oralidade. Todavia, segundo Cagliari (2002, p. 38), em estudos gramaticais, “a parte sonora da linguagem oral só entra na descrição fonológica, marcando os segmentos e as unidades que irão compor os itens lexicais. Mais nada. O resto é uma fonética que simplesmente é deixada de fora”. O mesmo autor ainda comenta que os elementos prosódicos são tratados como adornos em diversos manuais, e que somente a *Gramática filosófica* de Jerônimo Soares Barbosa (século XVIII) abordava “a questão da linguagem oral, com precisão e competência [...]” (CAGLIARI, 2002, p. 41).

Logo, observando-se a parte destinada aos estudos fonético-fonológicos, mesmo que se dê importância à prosódia no ato comunicacional, é notório que ela constitui uma peça ínfima nos estudos sobre a língua portuguesa do Ensino Básico, seja nos manuais de estudos do idioma, seja pela própria BNCC, conforme veremos no item 2 deste artigo.

Não se pretende aqui defender a inclusão do ensino de prosódia como mais um tópico da gramática tradicional, mas sim demonstrar sua relevância enquanto constituinte da comunicação promotora da compreensão de sentido, tendo em vista que é por meio dos processos entoacionais que adquirimos a fala, a qual continua sendo necessária na formação nos primeiros anos do Ensino Básico (GARCIA, 2018). Desta forma, ainda consoante Cagliari (2002, p. 43), “os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve”.

Cagliari também faz uma reflexão de como os estudos de prosódia e de análise de discurso deveriam andar em conjunto, sabendo-se que a semântica de determinados períodos é determinada por todo o seu contexto, o que incluiria a forma como ela é realizada – e, em relação à forma, entende-se como a entoação foi dada ao texto. Tal apontamento não é mencionado nos manuais sobre o ensino da língua, tampouco na BNCC.

Para termos uma breve noção sobre o assunto, quando analisamos a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985), vemos que o capítulo destinado ao estudo de Fonética e Fonologia compreende os sons da fala, que faz referência ao aparelho fonador, seguindo para a compreensão de sons e fonemas – buscando a unidade mínima de sons da língua –, e classificações de vogais, consoantes, encontros vocálicos e consonantais, letra e alfabeto, notações léxicas e regras de acentuação. Além disso, ainda são realizadas algumas menções de caráter dialetológico acerca do português de Portugal, Brasil, África, Ásia e Oceania.

Na obra *Gramática escolar da Língua Portuguesa com exercícios* de Evanildo Bechara (2004, p. 586), as noções trazidas de fonética e fonologia são as mesmas da obra supracitada, além do acréscimo do capítulo sobre prosódia que a define como “a parte da fonética que trata do correto conhecimento da sílaba predominante, chamada sílaba tônica”.

Em relação aos manuais escolares, o livro didático *Aprender e praticar gramática* de Mauro Ferreira (2014) traz as noções de fonologia conforme apontado principalmente por Cunha e Cintra – excetuando o destaque para o funcionamento do aparelho fonador. Sendo assim, nessa obra não há registro sobre os demais elementos prosódicos, de maneira que o professor também não o faça com seus alunos, pois esses manuais funcionam como guias para quem os utiliza em sala de aula.

Percebemos que a falta de importância da prosódia no ensino de língua portuguesa oral parece implicar perda significativa na compreensão dos elementos linguísticos, os quais aparecem geralmente registrados apenas em textos escritos. Segundo Dahlet (2006, p. 295), “não há linguagem sem entonação, então, é preciso concordar também sobre o fato de que a linguagem mental é dotada de entonação”. Ou seja, a partir do momento em que se há o domínio e aplicação da compreensão dessa leitura e interpretação com elementos prosódicos, facilita-se a interpretação do texto por meio da leitura autônoma, já que, consoante Barbosa (2019, p. 84), “a prosódia associada à estrutura sintática que o ouvinte recuperou com seu eventual auxílio (no caso de não congruência), o ouvinte deve usar conhecimento sintático de sua língua para guiar a interpretação do enunciado”.

A BNCC, a oralidade e a prosódia

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Logo, vê-se que temos um material cujo objetivo é dimensionar, assim como promover, a formalização das aprendizagens essenciais da Educação Básica. A BNCC visa à organização quanto às “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Idem).

Diante disso, detivemo-nos a verificar a ocorrência dos termos *oralidade*, *prosódia* e *entoação* com o intuito de conhecer o papel que a prosódia ocupa na determinação pretendida quanto às aprendizagens essenciais no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa.

Nessa busca, notou-se que o termo ‘oralidade’ aparece 54 vezes no texto desse documento, ‘prosódia’, por sua vez, aparece apenas uma única vez. Em relação à “entoação”, descrita como “entonação”, esta possui 13 ocorrências nas partes do documento que justamente se referem à prática de leitura para compreensão de efeitos de sentido. Quanto à ‘habilidade’, o termo ‘entonação’, por ‘entoação’, está relacionado à pontuação, oralidade, composição e planejamento de textos – todos referentes à análise linguística e semiótica.

O tema oralidade aparece pela primeira vez na página 58, no item 4 “A etapa do Ensino Fundamental, do sumário, sob o tópico “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”, em abordagem bastante ampla quando se trata da fase de desenvolvimento de crianças da faixa etária a partir do 5º ano, ou seja, 11 anos. Segue o trecho.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da *oralidade* e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos. (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso).

O segundo momento em que se faz referência à oralidade está no subitem 4.1.1 Língua Portuguesa, e o termo mantém conotação pouco especificada:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela *oralidade*, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso).

O terceiro momento em que o termo oralidade aparece é quando a escrita do documento expõe a divisão dos eixos de enfoque da Língua Portuguesa, explicando que eles são “correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade**, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 68).

A partir de então, o termo aparece com maior recorrência sempre na perspectiva de se referir à versão da língua falada em oposição à língua escrita.

O Eixo da **Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2018, p. 78).

Dessa maneira, vemos que a concepção de oralidade está focada na versão falada da língua e na referência a gêneros textuais típicos da oralidade. Em relação à ampliação de habilidades ligadas à pontuação gramatical do texto escrito, o documento esclarece o uso da entoação para diferenciação de frases exclamativas, interrogativas e declarativas. Na produção de texto oral, há destaque para a necessidade de recitação de rimas, parlendas e trava-línguas. Por fim, no campo semântico, principalmente em se tratando de leitura e interpretação de textos jornalísticos e afins, algumas habilidades trazem a preocupação de que seja analisado o timbre de voz, características faciais e expressividade durante o exercício de elocução.

Ou seja, a BNCC de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2018) considera os elementos prosódicos como fatores necessários para a compreensão, todavia, mesmo sendo um documento voltado aos profissionais da área, não há, de forma mais pontual, uma exposição que se aproxime de estudos mais específicos quanto à autonomia da prosódia e noções como proeminência, acento frasal, etc., tal qual ocorre com elementos sintáticos.

Assim, quanto à prosódia, sua referência aparece na explanação sobre o componente Língua Portuguesa, página 83 da BNCC, unicamente, na apresentação do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, em um quadro referente aos campos de conhecimentos linguísticos, como um item de “Elementos notacionais da Escrita”: *Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia*. (BRASIL, 2018, p. 83, grifo nosso). Isto é, tem-se uma visão da prosódia como se costuma aparecer nos manuais gramaticais, e não como um elemento formador essencial da comunicação, como veremos no próximo item.

A entoação e a tessitura na avaliação e orações de períodos complexos

De acordo com Mateus *et alii* (1990, p. 193, *apud* CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2003), define-se a tessitura como “a escala melódica do falante, i.e. os limites em que se situam os seus valores mais altos e mais baixos de F_0 , quando fala normalmente”, não podendo ser confundido com a entoação que, segundo Cagliari e Massini-Cagliari (Idem), “é construída sobre as variações de F_0 nos limites do enunciado”.

Tendo isso em vista, trouxemos à reflexão a análise de orações subordinadas causais e coordenadas conclusivas, pois é comum, na sala de aula, os alunos apresentarem dúvidas quanto a essa categorização de tipos de orações.

Sobre esse tema de estudo da sintaxe, Pezatti (2002) menciona que as orações coordenadas assindéticas conclusivas costumam ser confundidas com as subordinadas consecutivas ou mesmo causais. Com o intuito de expor esse problema de ensino, um dos exemplos estudados pela autora usa o seguinte período composto: *O narciso é uma flor, portanto, pertence ao reino vegetal* – o qual demonstra que poderia haver uma subordinação em que a segunda oração estabeleceria uma relação de consequência quanto à primeira, de modo que haveria uma dependência semântica entre elas. Ou, afirma ela, que o conceito de causa pode ser entendido pelo interlocutor por meio de uma associação que envolveria tempo e condição, estabelecendo um vínculo cronológico entre as duas.

Por outro lado, consoante Neves (1999, p. 461), as orações subordinadas causais possuem “um esquema lógico ligado à relação condicional, mas a discussão sobre esses esquemas não é determinante num exame que se pretenda linguístico, já que ela implica desvinculação das implicações do enunciado”. Essa autora ainda cita Sweetser ao afirmar que “uma interpretação ‘correta’ não depende da forma, mas de uma escolha pragmaticamente motivada entre considerar construções como representação de unidades de conteúdo, ou de entidades lógicas, ou de atos de fala”. E tais afirmações podem ser constatadas, quando percebemos que os alunos sentem dificuldades em caracterizar as relações de motivo-consequência que há em determinados registros.

Entretanto, mesmo havendo dúvidas e particularidades, a pesquisa de Pezatti (2002, p. 221) constatou que os períodos introduzidos pelo conectivo *portanto* tendem a explicitar o valor conclusivo, embora possua uma matriz circunstancial. Enquanto os dados gerados por Neves (1999, p. 494) observam que as construções causais iniciadas pelo marcador semântico *como* têm uma função temática e representam informações compartilhadas.

Devido a essas abordagens, vemos que as sentenças coordenadas exigem maior articulação de seus locutores, seja na dimensão da escrita ou da fala, devido ao seu desenvolvimento. Isso nos leva a identificar um modelo de entoação, e até tessitura, tendo em vista que são períodos introduzidos por marcadores com valores semânticos pré-determinados seguindo as análises de Pezatti e Neves, já que é possível considerar que os elementos prosódicos utilizados na leitura das orações avaliadas puderam contribuir de alguma forma para a interpretação dos textos.

Em busca de mais esclarecimentos, utilizou-se o aplicativo *ExProsodia*® (2010) para a análise da leitura do seguinte texto “ele nunca fez dívidas; portanto, sua conta corrente sempre estava no azul” de duas professoras de língua portuguesa, e foi possível observar que as profissionais, mesmo distantes e sem uma combinação prévia da leitura realizada, apresentaram elementos entoacionais semelhantes.

No caso, o programa traz as seguintes ocorrências para o uso das coordenadas conclusivas:

- duas frases entoacionais, isto é, houve dois agrupamentos distintos de palavras fonológicas: a primeira refere-se ao trecho “ele nunca fez dívidas”, e a segunda, à parte “portanto, sua conta corrente sempre estava no azul”;
- a direção da curva de F_0 na primeira frase entoacional foi descendente (grave) – função conclusiva, de encerramento; e, na segunda, ascendente (aguda) – função de continuidade (TROUBETZKOY, 1964) ou questionamento;
- a finalização foi autêntica na primeira frase, o que representa mais expressividade do que a segunda, que traz uma finalização plagal, ou seja, com pouca cadência.

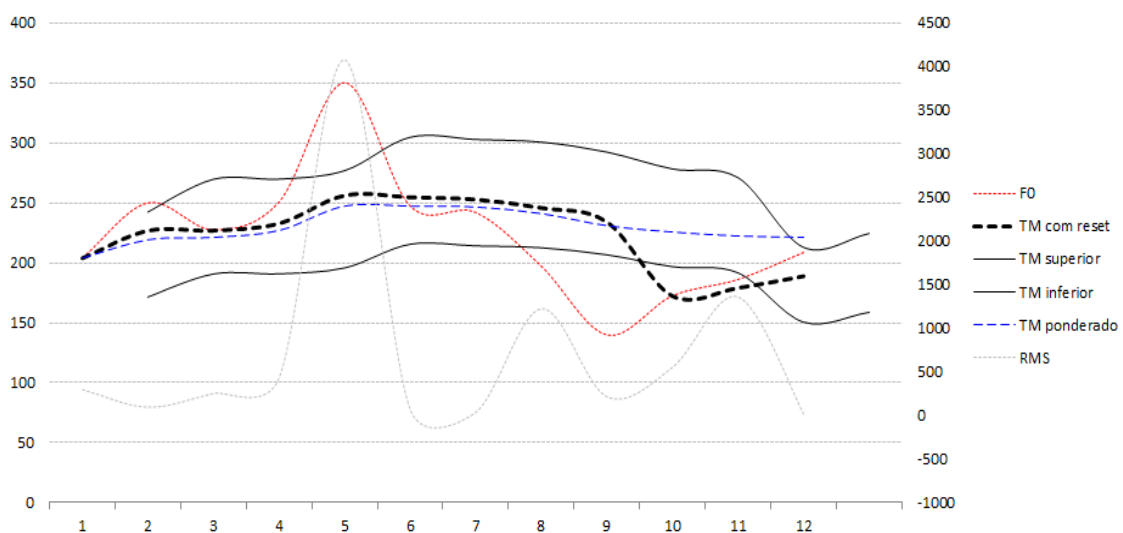
Tabela 1. Análises do ExProsodia quanto ao número de frases entoacionais e suas características produzidos pelos controles

Uso do conectivo PORTANTO em coordenadas conclusivas				
EXEMPLO A	MÉDIA DE F_0	DIREÇÃO	MOVIMENTO	FINALIZAÇÃO
Frase Entoacional 1	233,93	descendente	pontual	autêntica
Frase Entoacional 2	188,71	ascendente	oblíqua	plagal
EXEMPLO B				
Frase Entoacional 1	197,82	descendente	oblíqua	autêntica
Frase Entoacional 2	177,30	ascendente	pontual	plagal

Fonte: Elaboração própria

Em relação à tessitura, nota-se que cada gráfico apresenta formas similares de F_0 , mantendo a individualidade comunicativa.

Gráfico 1. Leitura do texto “Ele nunca fez dívidas; portanto, sua conta corrente sempre estava no azul” realizada pela Professora 1



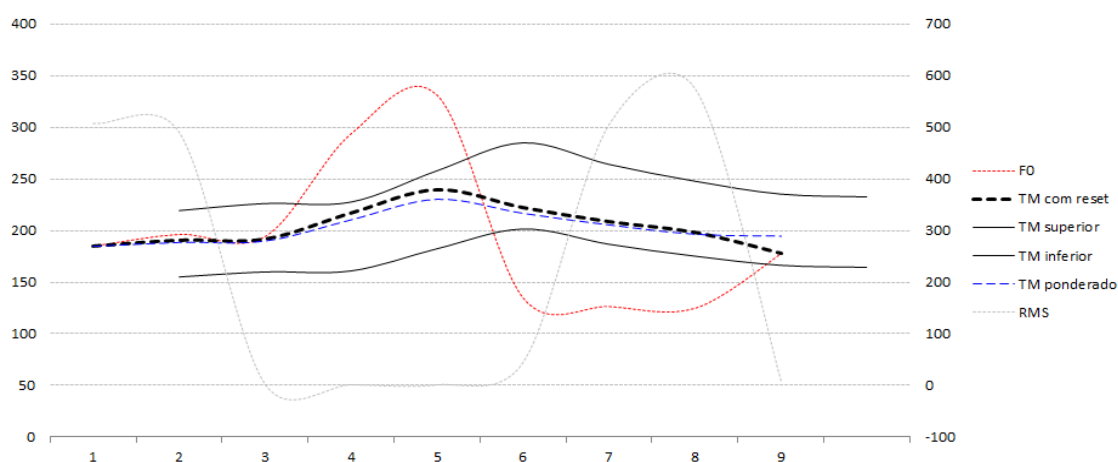
Fonte: Elaboração própria

No gráfico 1, que se refere ao exemplo A da tabela 1, o movimento de F_0 foi pontual na primeira frase entoacional – ou seja, exigiu-se a retomada da tensão inicial durante a formação dos ciclos da fala (FERREIRA-NETTO, 2016) – e oblíquo na segunda. Dessa

forma, nota-se que a partir da retomada de “portanto” em 5 ms, o seguimento ascende no trecho final (de 10 a 12 ms) e com o tom médio sem proeminências.

No gráfico 2, o movimento de F_0 inverteu-se, sendo oblíquo na primeira frase entoacional e pontual na segunda. Isto é, notou-se maior tensão no primeiro período da oração, determinando mais ênfase à informação. Todavia, o segundo período coincide com o gráfico anterior, demonstrando uma mesma oratória.

Gráfico 2. Leitura do texto “Ele nunca fez dívidas; portanto, sua conta corrente sempre estava no azul” realizada pela Professora 2



Fonte: Elaboração própria

Em todos os casos, notamos que o tom médio (TM) sofreu elevações no ponto em que temos a introdução da conjunção *portanto*. Logo, mesmo que as tessituras sejam particularizadas, outros elementos são capazes de gerar uma comunicação/interpretação comum aos demais interlocutores por se tratarem de pontos equivalentes.

Tabela 2. Análises do ExProsodia quanto ao número de frases entoacionais e suas características produzidos pelos controles

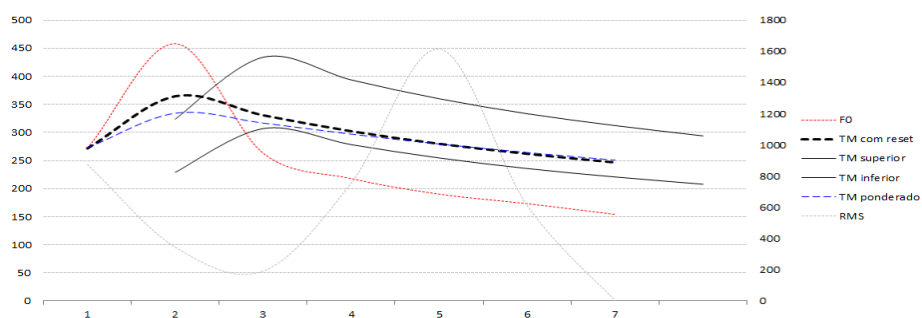
Uso do conectivo COMO em subordinadas causais				
EXEMPLO A	MÉDIA DE F0	DIREÇÃO	MOVIMENTO	FINALIZAÇÃO
Frase Entoacional 1	247,15	descendente	oblíqua	autêntica
EXEMPLO B				
Frase Entoacional 1	179,42	descendente	oblíqua	Plagal

Fonte: Elaboração própria

Caso semelhante ocorreu na análise da leitura de uma oração subordinada adverbial causal. Seguindo os apontamentos de Neves (1999), na segunda análise foi utilizada uma causal anteposta iniciada por *como*, cujo exemplo analisado foi: “Como tivemos que sair mais cedo, não conseguimos limpar o quintal”. De acordo com Castilho (2010, p. 373), períodos oracionais causais pospostos trariam “o estatuto de sentenças ‘hipotáticas de realce’”, e, ao observamos as informações desenvolvidas pelo *ExProsodia*, notamos que a relação existente entre a subordinada e a oração principal é tão sensível que ambas constituem uma única frase entoacional nos dois casos estudados.

Assim, notamos que, em se tratando da direção da curva de F_0 , os gráficos 3 e 4 são descendentes, marcando uma finalização mais grave.

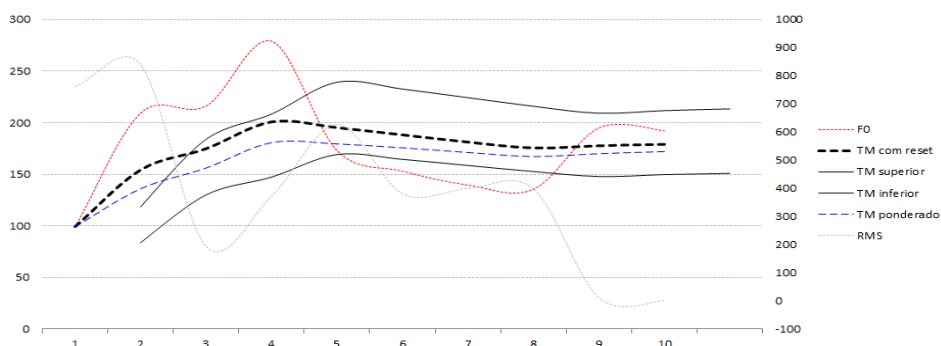
Gráfico 3. Leitura do texto “Como tivemos que sair mais cedo, não conseguimos limpar o quintal” realizada pela Professora 1



Fonte: Elaboração própria

Em relação à finalização, no gráfico 3 temos a autêntica, com mais articulação de fala. O gráfico 4, por sua vez, traz uma finalização plagal, isto é, o TM segue regular durante toda a produção da fala, sem muitas alterações em sua tessitura.

Gráfico 4. Leitura do texto “Como tivemos que sair mais cedo, não conseguimos limpar o quintal” realizada pela Professora 2



Fonte: Elaboração própria

Sobre as tessituras, é possível verificar que o movimento da curva de F0 foi oblíquo, não exigindo a retomada da tensão inicial durante a formação dos ciclos da fala, tendo em vista que, mesmo havendo dois períodos oracionais, foi formulada apenas uma frase entoacional. E, além da produção da frase entoacional e do movimento oblíquo da curva de F0, também é notável a proeminência do conectivo no início de cada oração, cuja curvatura formada por F0 é mais acentuada. Sendo assim, percebe-se que, no uso de uma causal, o tom da fala não traz tantas variações entoacionais quanto uma conclusiva.

Em se tratando das orações subordinadas adverbiais comparativa e de finalidade, que são opções de resposta do GoogleForms, o levantamento de seus valores entoacionais por meio de duas frases – (1) “Como um carro acelerado, ele saiu correndo pela rua” e (2) “Ele nunca fez dívidas para que sua conta corrente sempre ficasse no azul” – observa que, assim como as causais, elas apresentaram apenas uma frase entoacional. Todavia, existe distinção entoacional, pois a finalização dos três casos estudados foi autêntica, além de sempre haver pontos analisados que trazem maior expressividade, diferentemente das adverbiais de causa.

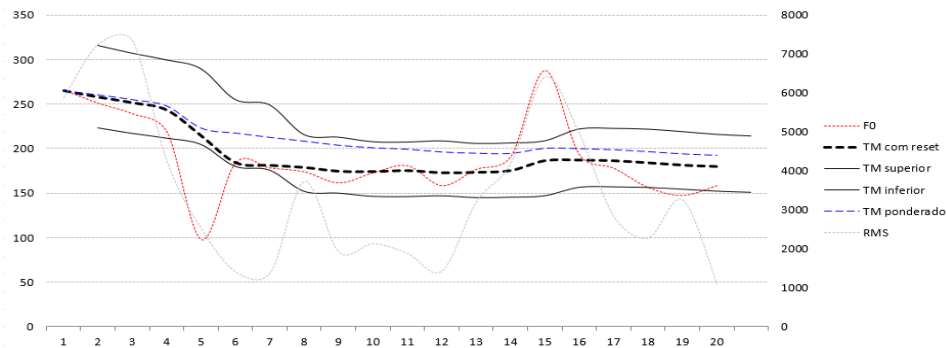
Tabela 3. Análises do ExProsodia quanto ao número de frases entoacionais e suas características produzidos pelos controles

Uso do conectivo COMO em subordinadas comparativas				
EXEMPLO A	MÉDIA DE F0	DIREÇÃO	MOVIMENTO	FINALIZAÇÃO
Frase Entoacional 1	248,40	ascendente	oblíqua	autêntica
EXEMPLO B				
Frase Entoacional 1	149,41	ascendente	pontual	autêntica

Fonte: Elaboração própria

No gráfico 5, a conjunção “como” inicia-se com o declive de F₀, para depois haver a ascensão nos termos seguintes, principalmente em “correndo”, onde há maior acentuação (cerca de 300 Hz). Essa movimentação indica uma frase com expressividade, em que as quedas e retomadas realçam determinadas informações do texto.

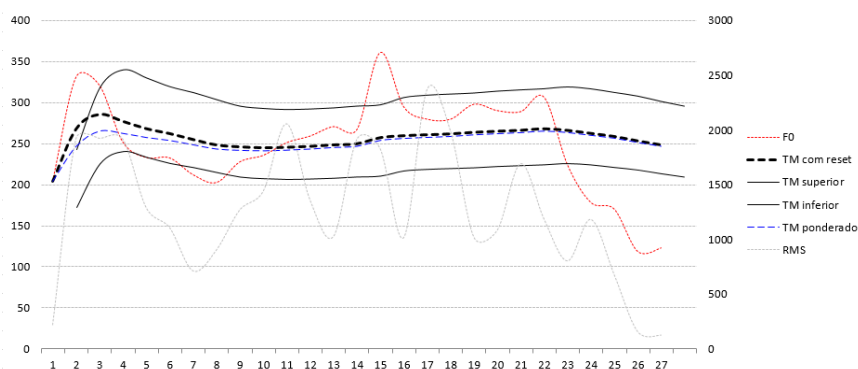
Gráfico 5. Leitura do texto “Como um carro acelerado, ele saiu correndo pela rua” realizada pela Professora 1



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 6, é vista a acentuação do conectivo e do verbo “correr”. No entanto, o movimento é mais pontual do que a outra amostra, trazendo ainda mais expressividade aos períodos.

Gráfico 6. Leitura do texto “Como um carro acelerado, ele saiu correndo pela rua” realizada pela Professora 3



Fonte: Elaboração própria

Portanto, contrapondo as causais às comparativas, nota-se que, mesmo que haja pontos coincidentes (como o uso da conjunção e a execução de apenas uma frase entoacional), as orações principais das subordinadas que expressam causa não trazem pontos proeminentes de F_0 tais quais as ocorrências das que se classificam como comparação.

Por fim, nas subordinadas adverbiais finais há três frases entoacionais, distanciando-se das coordenadas conclusivas que mostraram a produção de duas. Além disso, a direção das finais é majoritariamente descendente, o que demarca o encerramento de ideias das frases, isto é, sem intenção de continuidade discursiva.

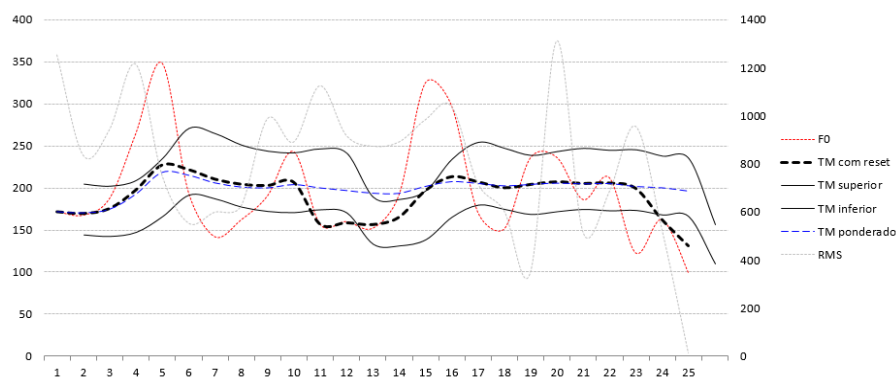
Tabela 4. Análises do ExProsodia quanto ao número de frases entoacionais e suas características produzidos pelos controles

Uso do conectivo PARA QUE em subordinadas finais				
EXEMPLO A	MÉDIA DE F₀	DIREÇÃO	MOVIMENTO	FINALIZAÇÃO
Frase Entoacional 1	207,10	ascendente	pontual	plagal
Frase Entoacional 2	199,78	descendente	pontual	autêntica
Frase Entoacional 3	130,96	descendente	pontual	autêntica
EXEMPLO B				
Frase Entoacional 1	215,60	descendente	pontual	autêntica
Frase Entoacional 2	219,17	descendente	pontual	plagal
Frase Entoacional 3	202,64	descendente	pontual	autêntica

Fonte: Elaboração própria

Por isso, mesmo que haja a ideia de encerramento, o movimento do gráfico 7 é pontual em todo o seu seguimento, com finalizações autênticas nas frases entoacionais 2 e 3. Logo, no desenvolvimento de F₀ nota-se uma formulação frasal extremamente expressiva, principalmente nos adjuntos adverbiais “nunca” (350 Hz) e “sempre” (cerca de 325 Hz).

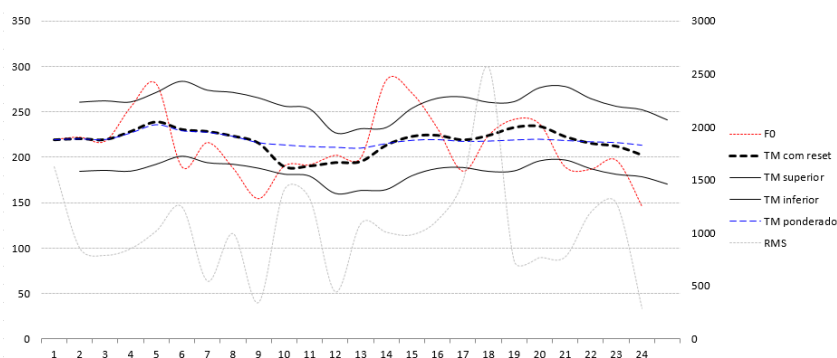
Gráfico 7. Leitura do texto “Ele nunca fez dívidas para que sua conta corrente sempre ficasse no azul” realizada pela Professora 1



Fonte: Elaboração própria

Coincidente ao exemplo A, o gráfico 8 novamente demarca uma tessitura primordialmente pontual, composta de finalizações autênticas em que os advérbios “nunca” e “sempre” realçam os dados mais salientes de F_0 que ficaram por volta de 300 Hz.

Gráfico 8. Leitura do texto “Ele nunca fez dívidas para que sua conta corrente sempre ficasse no azul” realizada pela Professora 3



Fonte: Elaboração própria

Ainda que as frases utilizadas como modelos para as coordenadas conclusivas e as subordinadas finais sejam semelhantes, os gráficos daquelas apresentaram pontos proeminentes na conjunção “portanto”, enquanto estas dão ênfase aos constituintes circunstanciais de frequência.

Metodologia

A trajetória de construção de dados foi realizada por meio de um questionário oferecido a 291 pessoas, pelo Google Forms, em redes sociais. Tal questionário foi aberto para o público de 14 a 80 anos, que possuíssem o grau de educação do Ensino Médio incompleto à Pós-Graduação. Foi tomada essa decisão por conta de o ensino de orações subordinadas e coordenadas estar marcado a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme as orientações anteriores a 2017. Logo, sabendo-se que tais habilidades de categorização teoricamente deveriam ter sido aprendidas no 9º ano, incluiu-se o EM com estudantes a partir de 14 anos.

O documento teve circulação livre e o público atingido pelo formulário elaborado foi majoritariamente de pessoas com Ensino Superior (mesmo que incompleto), sendo esses 71,67% dos participantes; 36% dos respondentes com idade entre 14 e 21 anos, e 65,9% de público feminino. Sendo assim, na tabela 5 há o número de acertos dos participantes para cada resposta avaliada, e, em destaque na parte inferior, subtraíram-se os valores para contabilizar os erros cometidos, sendo perceptível que o total de desvios em relação aos textos escritos é superior aos orais.

Para a análise, foram apresentadas quatro frases de período composto para os participantes decidirem qual seria o valor semântico apresentado por elas. Tal escolha ocorreu tendo em vista os manuais de gramática que costumam trazer séries de exercícios de classificação, muitas vezes constituídos por frases soltas e descontextualizadas, fazendo com que o aluno seja guiado pela presença da conjunção somente. Ademais, a leitura não costuma ser uma prática comum para o reconhecimento desse tipo de interpretação, cabendo ao aluno se guiar por meio de tabelas com listas de conectivos e suas prováveis determinações.

Tabela 5. Resultados da pesquisa de reconhecimento de tom lançada em março de 2021

GRAU DE ESCOLARIDADE	Participantes	CAUSA		CONCLUSÃO	
		ÁUDIO	TEXTO	ÁUDIO	TEXTO
Ensino Médio Incompleto	27	25	23	23	20
Ensino Médio Completo	49	47	45	39	38
Ensino Superior Incompleto	80	79	76	69	63
Ensino Superior Completo	48	45	48	43	40
Pós-graduação incompleta	9	8	9	8	7
Pós-graduação completa	78	75	69	70	63
TOTAL	291	279	270	252	231
RESPOSTAS ERRÔNEAS		12	21	39	60

Fonte: Elaboração própria

Sabendo-se dessa realidade, propôs-se testar como a entoação poderia ter um papel condutor nessas classificações. Conseqüentemente, a primeira seção trazia duas sentenças em formato de áudio, enquanto a segunda apresentava sentenças escritas. Embora trouxessem enunciados diferentes, cada seção possuía períodos com o mesmo valor sintático. Seguem as orações selecionadas para cumprir esses papéis:

1. Como tivemos que sair mais cedo, não conseguimos limpar o quintal.
2. Ele nunca fez dívidas, portanto, sua conta corrente sempre estava no azul.
3. Como nós sairíamos juntos, dividimos o valor do táxi.
4. Ela sempre foi proativa, portanto, dificilmente o chefe precisava lhe pedir complementação de serviço.

As orações (1) e (3) analisadas são classificadas como causais, e no questionário havia as opções de causa e de comparação, já que o conectivo *como*, dependendo de sua

utilização, tem valor semântico comparativo, causal ou conformativo. As (2) e (4), por sua vez, são coordenadas conclusivas, no entanto, conforme visto em Pezatti (2002), por haver a confusão de compreendê-las como subordinadas finais, foi registrada uma alternativa sobre isso, assim tínhamos as opções de conclusão e de finalidade, conforme visto na figura 1.

Figura 1. Reprodução do formulário

Fonte: Elaboração própria

Para compreender como se deu a entoação realizada pelas frases, utilizou-se o *software Speech Filing System* (HUCKVALE, 2013), que produz a análise e a conversão da curva de frequência fundamental e da curva de intensidade. Após, os valores de F_0 foram sequenciados pelo aplicativo *ExProsodia* (FERREIRA-NETTO, 2010), versão 2018, que consiste num sistema de análise automática da entoação na língua portuguesa, e que tem por objetivo “propor uma interpretação para a relação entre a entoação e a fala” (FERREIRA-NETTO, 2016, p. 6).

Dessa maneira, como o programa propõe que a entoação seja uma sucessão de sons, constitui-se portanto numa série temporal, pois o conjunto dos componentes criados pela frequência, intensidade e duração dos tons são sequenciadas e dependentes entre si (id, p. 8), decompondo o ritmo tonal em finalização (F), sustentação (S) e foco/ênfase (E), de acordo com a hipótese assumida por Xu e Wang (1997).

Por fim, para a análise dos resultados foram utilizadas comparações percentuais – de forma a esclarecer a diferença entre os dados –, e estatísticas por meio dos testes T e Z. Primeiramente, o teste T foi usado para verificar as médias amostrais dos grupos, tendo

em vista o valor referente ao número de respondentes da pesquisa. E, a fim de determinar se a diferença entre a média das amostras foi grande o suficiente para ser significativa estatisticamente, usou-se o teste Z.

Análise dos dados

Conforme anteriormente citado, a correlação que existe entre a compreensão de períodos complexos e a entoação pode favorecer a compreensão do texto e a identificação da informação que se deseja passar, ou seja, a entoação expressiva na produção oral de períodos compostos corrobora com a promoção da perlocução comunicativa.

Em avaliação mais detalhada da tabela 5, percebe-se que há aproximadamente 3,2% de diferença de erro entre o áudio e o texto escrito das orações causais, enquanto temos 8,3% de diferença de erro entre o áudio e o texto escrito das orações conclusivas. Ponderando percentualmente todos os respondentes, 95,87% dos participantes reconheceram os períodos causais na recepção do texto oral, contra 92,78% da recepção do texto escrito. Quanto às conclusivas, houve 86,59% de acertos em relação à escuta dos áudios, contra 79,38% de acertos em relação à leitura do texto escrito.

Os testes estatísticos demonstram que há variação significativa entre os dados percentuais. De acordo com o teste T sobre os períodos causais e conclusivos, todos os trechos ouvidos e lidos demandam um resultado de $P < 0,05$, compreendendo: áudio das subordinadas causais: $P = 0,001$; texto das subordinadas causais: $P = 0,02$; áudio das coordenadas conclusivas: $P = 0,004$; texto das coordenadas conclusivas: $P = 0,003$.

O teste Z traz valores ainda mais expressivos aos apresentados anteriormente: áudio das subordinadas causais: $P = 0,0001$; texto das subordinadas causais: $P = 0,0002$; áudio das coordenadas conclusivas: $P = 0,0001$; texto das coordenadas conclusivas: $P = 0,0001$.

No teste T, quando os valores dos áudios e dos textos escritos são comparados entre si, a diferença entre o número de acertos dos períodos causais não apresenta variação significativa, sendo $P > 0,05$ ($P = 0,4$). Porém, ao confrontar o resultado entre o texto das orações finais, há diferença significativa entre acertos e erros, com o $P = 0,009$.

Sendo assim, pode-se fazer uma relação entre os dados aqui expostos e as análises proporcionadas pelo aplicativo *ExProsodia*. Para isso, é importante mencionar a distinção entoacional em relação às frases, mesmo quando são muito semelhantes quanto ao uso dos vocábulos: no exemplo das orações coordenadas conclusivas e da subordinada adverbial final, as frases apenas se distinguem quanto ao uso dos conectivos (*portanto* por *para que*) e do verbo da segunda oração (*estava* por *ficasse*). Entretanto, essa particularidade não garante que a leitura delas seja realizada de maneira idêntica.

E, em relação aos testes quanto às causais e às comparativas, o uso da conjunção *como* também não confunde o leitor proficiente, de forma que, mesmo algumas frases entoacionais trazendo dados compatíveis (o mesmo movimento, direção e finalização entre uma amostra de oração conclusiva e outra de finalidade), o desenvolvimento do F_0 marcou onde havia a acentuação da frase e conseguiu desenhar a expressividade por meio da colocação do tom médio.

Logo, a avaliação aqui estabelecida expõe as noções entoacionais existentes entre as orações de período composto complexo, e demonstra que existem diferenças significativas quanto à sua compreensão em textos escritos e orais.

Considerações finais

Os estudos fonéticos experimentais apontam que as pessoas com grau de escolaridade entre Ensino Médio e Pós-Graduação completa apresentam maior número de acertos para aquilo que se ouve do que para aquilo que se lê. Verifica-se, assim, que o exercício da leitura do texto escrito em que a entoação esteja presente é caminho para a promoção da compreensão efetiva, visto que somente a presença dos termos expressos na escrita – como dito, o conectivo *como*, que aparece como comparação, causa ou conformidade, ou o próprio termo “conclusão” que pode equivocadamente ser compreendido como a finalização de uma frase – não é estratégia suficiente para a efetivação da proficiência comunicativa no ensino de língua portuguesa, seja no Ensino Básico, no Ensino Superior ou na Pós-Graduação.

Considerando o público o qual o formulário alcançou, percebe-se que a prática de classificação das orações de período composto foi realizada, todavia, a porcentagem de erros e a variação significativa apresentada pelos testes T e Z demonstram com mais evidência a importância da entoação para garantir a compreensão textual. Ou seja, assim como ocorre em nossa primeira infância (momento em que adquirimos a linguagem), a prosódia continua sendo elemento necessário para que alcancemos o nível da proficiência no ensino da comunicação em língua portuguesa.

Sendo assim, mesmo que o documento nacional ou qualquer outro não tragam essas considerações como aqui abordadas, eles podem ser complementados. Por isso, destacamos o trecho da BNCC, instrumento norteador da construção política do currículo:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20).

Para encerrar, embora precisemos de mais estudos sobre o assunto, esta pesquisa propõe que a construção desses currículos e a formação e capacitação dos professores levem em consideração a importância da entoação no ensino de linguagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Revista de estudos da linguagem*, v. 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2983.20.1.11-27>, Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2571/0>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BARBOSA, P. *Prosódia*. São Paulo: Parábola, 2019.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2021.

CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. *Gramática do português falado*. Volume II: Níveis de análise linguística. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 37-60.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. *Razões e emoção – Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. p. 67-85. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34490268/tessitura_prosodia.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 287-314, 2006.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F. Estratégias prosódicas da leitura em voz alta e da fala espontânea. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 52, p. 521-534, 2008.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F.; PERES, D. O. Finalizações de frase em leituras e frases espontâneas em PB. *In: 57º SEMINÁRIO DO GEL*, 2009, Ribeirão Preto: UNAERP. jul. 2009. Disponível em: https://academia.edu/2272648/Finalizacoes_de_frase_em_leituras_e_fala_espontanea_no_PB. Acesso em: 06 jul. 2021.

FERREIRA NETTO, W. ExProsódia. *Revista da Propriedade Industrial – RPI*, 2038, p. 167, item 120, 2010. Disponível em: <http://revistas.inpi.gov.br/pdf/PATENTES2038.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERREIRA, M. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2014.

FERREIRA-NETTO, W. *ExProsódia: Resultados preliminares*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

GARCIA, R. R. *A entoação do dialeto caipira do Médio Tietê: reconhecimento, características e formação*. 2015. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2015.tde-15102015-134727>.

GARCIA, R. R. O papel das professoras alfabetizadoras no desenvolvimento da entoação. *Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)*, v. 47, p. 33-43, 2018.

HUCKVALE, M. A. *Speech Filing System v.4.7/Windows SFSWin Version 1.7*, em 17/02/2008. Disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs>. Acesso em: 20 jul. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama editorial, 1993.

NEVES, M. H. M. As construções causais. *In: NEVES, M. H. M. Gramática do português falado*. Volume VII: Novos estudos. Campinas: Unicamp, 1999. p. 461-496.

PEZATTI, E. G. As construções conclusivas no português falado. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. *Gramática do português falado*. Volume VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Unicamp editora, 2002. p. 185-225.

PILCH, H. *Intonation in discourse analysis*. *Phonetica*, 1977. p. 81-92.

TROUBETZKOY, N. S. *Principes de phonologie*. Tradução J. Cantineau. Paris: Klincksieck, 1964.

VASSOLER, A. M. O.; MARTINS, M. V. M. A entoação em falas teatrais: uma análise da raiva e da fala neutra. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 1, p. 9-18, 2013.

XU, Y.; WANG, Q. E. Component of intonation: what are linguistic, what are mechanical/physiological? In: *International Conference on Voice Physiology and Biomechanics*, Evanston Illinois, 1997.

Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3221>

Marina Célia Mendonça¹

Resumo

Este artigo apresenta, a partir da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, discussão de polêmicas presentes em enunciados do Ministério da Educação do governo federal brasileiro sob a presidência de Jair Bolsonaro. Compõem o *corpus* enunciados da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, e da Política Nacional de Educação Especial, lançada em 2020. O objetivo é entender como a polêmica presente na vida, na guerra cultural vivida pelos brasileiros, materializa-se em documentos direcionados à educação. A análise centrou-se nas polêmicas manifestas nos signos “inclusão” e “evidência científica”. Os resultados apontam diferentes formas de manifestação das vozes sociais nos signos em pauta (ora se reduz, ora se amplia o sentido do signo), sendo que ambas indicam uma orientação pouco democrática do MEC.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso; polêmica; guerra cultural.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; marina.mendonca@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-5712-2346>

Controversies in the signs “scientific evidence” and “inclusion” – an analysis of the statements of the Ministry of Education in Brazil (2018-2022)

Abstract

This paper presents, from the perspective of Dialogic Discourse Analysis, the discussion of controversies in the statements of the Ministry of Education (MEC) of the Brazilian federal government under the presidency of Jair Bolsonaro. The corpus are the statements of the Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituted in 2019, and the Política Nacional de Educação Especial, proposed in 2020. The purpose of the research is to understand how the controversies present in life, in the Brazilian cultural war, materializes in educational documents. The analysis focused on the controversies in the signs “inclusion” and “scientific evidence”. The results indicate different forms of manifestation of social voices in these signs (the meaning of the sign is reduced in one case, in the other this meaning is expanded). Both of which indicate a MEC’s undemocratic orientation.

Keywords: Dialogic Discourse Analysis; controversy; cultural war.

Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar, a partir dos estudos bakhtinianos, análise de polêmicas presentes em enunciados de programas propostos pelo Ministério da Educação (daqui em diante, MEC) do governo federal brasileiro no período de 2018 a 2022. Ele se insere em projeto que tem por finalidade analisar discursos sobre ensino/aprendizagem de língua enunciados na esfera política a partir da queda da presidente Dilma Rousseff. Tendo em vista o contexto agonístico vivido no período pela sociedade brasileira, propício para a produção de polêmicas ideológicas, a pesquisa coloca em foco relações entre a esfera política e a escolar, tentando compreender de que forma discursos direcionados à educação, produzidos na esfera política, materializam esses conflitos sociais/ideológicos.

Desde o início da gestão de Jair Bolsonaro, o MEC tem apresentado uma postura combativa, assumindo em seus enunciados uma polarização inusitada. Partimos da hipótese de que esse caráter agonístico é uma forma da manifestação da guerra cultural em contexto brasileiro. Segundo Rocha (2021), a guerra cultural, estudada por Eduardo Wolf no cenário norte-americano após a década de 1960, ganhou contornos próprios no Brasil contemporâneo, sob influência de Olavo de Carvalho, que, a partir da década de 1990, inspirou jovens de direita e extrema-direita brasileiros com o que Rocha entende como “sistema de crenças”, que inclui, entre outros, o revisionismo acerca da memória da ditadura militar e a revanchismo que se apoia em narrativa conspiratória em que a ameaça permanente é o “comunismo”. Assim, o inimigo é, nesse contexto brasileiro de

guerra cultural, identificado de forma generalizante (estereotipada) e pejorativa como “de esquerda”, “petista”, “petralha”, “comunista”, “vermelho” (trata-se de um inimigo imaginário, desumanizado, nessa teoria da conspiração, um inimigo a se combater, a ser eliminado, e a retórica maniqueísta usada contra ele é a do ódio).

Esse contexto brasileiro da guerra cultural coincide, segundo Rocha (2021), com a presença, principalmente a partir das Manifestações de Junho de 2013, de um *ativismo judicial e digital* que nega o sistema político como um todo – isso ajuda a entender como essa guerra cultural tem as redes sociais como arena privilegiada, não somente de defesa de opiniões, mas também de construção de narrativas falsas e de manifestação de negacionismo e discurso de ódio.

Uma metonímia dessa guerra cultural no campo da educação, no Brasil, são os ataques a Paulo Freire feitos repetidamente pelo ex-ministro da educação Abraham Weintraub (que esteve à frente do MEC entre abril de 2019 e junho de 2020). A memória do educador brasileiro, a despeito do largo e notório reconhecimento nacional e internacional, foi obsessivamente atacada em postagens nas redes sociais do ministro, como ilustram os exemplos a seguir, que o colocam como exemplar desse inimigo “esquerdista” a se combater:

1. Devemos retirar o mural do Paulo Freire em frente ao MEC? Acho que deve ser mantido, até que o Brasil deixe de ser o PIOR país na América do Sul (PISA 2018). Paulo Freire representa o fracasso da educação esquerdista (FHC+PT). Um dia o Brasil terá outro patrono da educação! (WEINTRAUB, 2020).
2. Paulo Freire faz 99 anos. Não morreu! Vive nas catacumbas das escolas se alimentando do futuro de nossas crianças. É tão ruim que até os países comunistas pararam de usar. Só no Brasil se usa e os resultados são mérévilhéis... Parabéns VAMPIRÃO! Feio pra carai... (LEGADO, 2020).

Nesse contexto da guerra cultural, os enunciados dos programas propostos pelo MEC do governo brasileiro, no recorte temporal destacado para esta pesquisa, criticam abertamente políticas educacionais anteriores, produzidas por governos ideologicamente identificados mais ao centro, ao centro-esquerda e/ou à esquerda política. Neste trabalho, partimos de resultados desse nosso projeto, já publicados em forma de capítulo de livro, acerca da Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em abril de 2019 (MENDONÇA, 2020). No capítulo em questão, o objetivo foi discutir a noção de *literacia familiar* no projeto *Conta pra mim* da PNA, em que se constrói um cronotopo de “cientificidade” e “modernidade” em polêmica com os governos brasileiros anteriores, ao mesmo tempo em que valores conservadores acerca da noção de família se sobrepõem a outros que pretendem promover a inclusão social de famílias homoafetivas ou de afrodescendentes. Assim, neste artigo colocamos em evidência e desenvolvemos a discussão sobre polêmicas materializadas nos signos ideológicos

“evidência científica” e “inclusão”. O signo “evidência científica”, sobre o qual o capítulo citado já se debruçou, é representativo da materialização de polêmicas ideológicas sobre práticas educativas relacionadas à alfabetização, o que justifica o aprofundamento da análise dessa polêmica no presente trabalho. Já o signo “inclusão” centraliza discussões em torno de políticas públicas direcionadas às cotas, à representatividade de populações e comunidades vulneráveis, discussões que mobilizaram e dividiram (muitas vezes de forma polarizada) segmentos políticos e sociais em práticas enunciativas na sociedade brasileira no período em questão, o que também justifica sua seleção para análise neste trabalho. Nesses dois casos, são analisadas essas polêmicas respectivamente em duas políticas educacionais propostas pelo governo Bolsonaro: Política Nacional de Alfabetização (PNA) – o enunciado focalizado é o Caderno da PNA –; Política Nacional de Educação Especial, lançada em setembro de 2020 – o enunciado analisado é o Caderno da PNEE. O interesse da pesquisa é refletir sobre como a guerra cultural se materializa em documentos direcionados à educação brasileira e interfere no campo escolar e em políticas públicas.

O trabalho se insere no quadro da Análise Dialógica do Discurso; são utilizadas, em especial, as noções de diálogo, signo ideológico e alteridade como constitutivas do enunciado, nesse caso inscrito explicitamente em polêmicas. O interesse, na análise proposta, é: entender como se dá relação polêmica do MEC com seu outro, representado como os governos anteriores; entender essa relação no contexto sócio-histórico atual, relacionada, portanto, à guerra cultural em que se insere.

A linguagem como espaço de materialização de conflitos sociais

Este artigo se insere na Análise Dialógica do Discurso, linha de estudo sobre o discurso que tem se firmado no Brasil nas últimas décadas, reunindo número expressivo de pesquisadores que se debruçam sobre escritos de autores russos como Mikhail Bakhtin e Valentín Volóchinov, no chamado Círculo de Bakhtin. Especificamente para a reflexão que pretendemos fazer aqui, trazemos algumas considerações sobre a noção de linguagem dialógica e sua orientação social, que permite compreender a natureza sociológica da linguagem, sua ancoragem no contexto sócio-histórico.

Em ensaio publicado em 1929, *A construção do Enunciado*, Volóchinov argumenta a favor da natureza dialógica da linguagem: “É possível falar que toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma *troca de enunciados*, isto é, na forma de um *diálogo*” (VOLÓVHINOV, 2019a, p. 272, grifo do autor). O autor, assim, reforça a dialogicidade de todo acontecimento discursivo, incluindo-se aí o monólogo interior.

No mesmo ensaio, Volóchinov se ocupa do *tipo de comunicação social cotidiana* (conversa), que é condicionado e, por seu turno, também condiciona o *ambiente social*, ilustrado como a festa, o lazer, a oficina. Dessa forma, para o autor, a *orientação social* do enunciado

se justifica pelo caráter dialógico da linguagem – por se dirigir necessariamente a um interlocutor (real ou imaginário) e esperar dele uma resposta – e por sua relação constitutiva com a vida social.

Observamos que todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua *compreensão* e *resposta* real ou possível. Essa orientação para o “outro”, para o ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação *sócio-hierárquica* que existe entre os interlocutores. [...] Esta *dependência do enunciado em relação ao peso sócio-hierárquico do auditório* (isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, dos seus bens, da profissão, do cargo [...]) convencionamos chamar de *orientação social* do enunciado.

[...] A orientação social é justamente uma daquelas forças vivas organizadoras que, junto com as condições do enunciado (a situação), constituem não somente a sua força estilística, mas até mesmo a sua estrutura puramente gramatical. (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 280, grifo do autor).

Em outros escritos, o autor reforça esse posicionamento sobre a linguagem como fato dialógico e sociológico. Em ensaio de 1926, *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, Volóchinov (2019b, p. 117) defende que “a palavra [...] surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido”. O autor entende que, nessa situação extraverbal, encontram-se três elementos subentendidos: o horizonte espacial comum dos falantes (que pode ser mais ou menos amplo, podendo ser o subentendido de uma família, de uma classe social, de uma nação, de uma época...); o conhecimento e a compreensão comum a eles; e a avaliação comum. Assim, o enunciado é essencialmente dialógico porque produz sentido com a participação do eu e do tu; além disso, o autor destaca que ele não reflete uma situação, ao contrário responde a ela, de maneira ativa – “[...] a palavra aqui não reflete em absoluto a situação extraverbal do mesmo modo que o espelho reflete o objeto. Nesse caso, a palavra tende a *resolver a situação*, atribuindo a ela uma espécie de *conclusão avaliativa*” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 119).

Em sua obra mais conhecida, também publicada em 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, o autor aborda aspectos já destacados aqui. Aponta o caráter “bilateral” e dialógico da palavra – “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifo do autor). Argumenta a favor de a situação social condicionar a forma/entonação do enunciado. Defende que o aspecto ideológico é fundamental para a compreensão do enunciado – “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181, grifo do autor).

Enfim, faz uma extensa discussão sobre as ideologias e a palavra como signo ideológico, da qual fazemos um recorte aqui chamando atenção para a “multiacentuação” e a “dialética interna” do signo, pois é cara para o nosso *corpus*. O autor, ao apresentar o signo como capaz de não somente refletir, mas também refratar a existência, destaca que é a luta de classes que permite essa refração. Para Volóchinov (2017, p. 113, grifo do autor), “[...] em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco de luta de classes”.

Além dessa multiacentuação do signo, é relevante também para este trabalho o estudo feito por Volóchinov (2017) do discurso citado, como recurso estilístico em textos literários russos, franceses e alemães. O autor toma como objeto o “discurso alheio” – as formas sintáticas dos discursos narrativos – e propõe “*problematizar o fenômeno de transmissão do discurso alheio em uma perspectiva sociológica*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 247, grifo do autor). Nas análises desenvolvidas, o autor enfrenta a problemática de compreender a linguagem, em seus torneios sintáticos/entoacionais, como espaço de relação entre acentos/valores e como refração da vivência sócio-histórica – Volóchinov relaciona os tipos de discursos narrativos às sociedades/épocas em que se desenvolveram e se firmaram como estilo preferencial na literatura. As análises acuradas que o autor faz das relações com o “discurso alheio” nessa parte da obra estão em consonância com a abordagem extremamente original das relações dialógicas que Bakhtin faz na narrativa romanesca de Dostoiévski, abordagem que também é relevante para esta pesquisa, como veremos a seguir. Castro (2009), em estudo sobre a temática do discurso citado na obra do Círculo, também aponta essa consonância fundamental nos escritos dos dois autores: o estudo das formas de citação da palavra alheia.

No ensaio sobre a obra de Dostoiévski, Bakhtin (1997) discorre sobre as relações dialógicas que encontra nessa obra, assumindo que a linguagem é espaço inevitável de relação com o outro, de alteridade, como vimos também ser a perspectiva adotada por Volóchinov. Assim, a alteridade, a relação com o discurso alheio, será central no projeto analítico de ambos. Podemos ver, em Bakhtin, como em Volóchinov, que essa relação extrapola o âmbito dos textos literários, mesmo que tenham se debruçado preferencialmente sobre eles. É o que se percebe na citação a seguir:

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra na língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro, e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente os problemas mais candentes do estudo metalinguístico de toda palavra, inclusive da palavra artisticamente empregada. (BAKHTIN, 1997, p. 203).

Neste artigo, assumimos essa perspectiva dialógica da linguagem na análise dos enunciados de documentos do MEC. Colocamos esses enunciados em relação com aqueles com que estabelecem diálogo e os interpretamos a partir dessas relações. Assim, é dando um novo contexto ao discurso que ele ganha sentidos, no processo interpretativo e analítico do cotejamento (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2012). Consideramos, também, quando da interpretação dos enunciados, o ambiente social, ou seja, a situação (tal como a entende Volóchinov, conforme exposto anteriormente) como constitutiva dessas relações dialógicas – nesse caso, a guerra cultural vivida pela sociedade brasileira nessa última década é um contexto privilegiado de reflexão. Assim, o enunciado é entendido como um palco (uma arena) em que são refratados os valores sociais em conflito, multidirecionados.

Como vimos em Volóchinov (2017), que realizou análise de formas de citação do discurso na narrativa literária, também Bakhtin (1997) chegou, em suas análises do texto de Dostoiévski, a várias modalidades de relações dialógicas e de bivocalidade. Essas modalidades não serão aqui tomadas como “categorias fechadas”, com as quais chegaríamos a uma classificação das polêmicas empreendidas em nosso *corpus*. Já aponta Brait (2006) para a construção dessas categorias (como a de polifonia) no processo analítico/interpretativo do objeto na obra dos autores do Círculo. Assim, entendendo como fundamental na Análise Dialógica do Discurso a abertura das noções que dão suporte às análises, partiremos do princípio dialógico como constitutivo do enunciado e veremos como ele se manifesta em nosso *corpus*.

Considerações sobre “evidência científica” e “inclusão” nos enunciados do MEC

Como exposto anteriormente, neste artigo partimos de estudo sobre a noção de “literacia familiar” no projeto *Conta pra mim* da PNA, direcionado a pais e responsáveis, em que a noção de “cientificidade” se constrói em polêmica com os governos brasileiros anteriores – a nova política de alfabetização do país constrói uma “modernidade científica” para o novo contexto educacional, embasada em estudos que priorizam modelos científicos na área das ciências cognitivas, em detrimento das ciências da linguagem que dialogam com modelos sociointeracionistas e enunciativo-discursivos. Dessa forma, adota-se a noção de “literacia” – termo utilizado em contexto português e sinônimo de “letramento” – e se apaga a noção de “letramento”, caracterizando como ineficazes as práticas de letramentos propostas e realizadas nas décadas anteriores (MENDONÇA, 2020). É dessa maneira que a PNA se propõe a introduzir no país uma “alfabetização baseada em evidências” científicas (BRASIL, 2019, p. 20).

Dessa forma, a noção de “evidência científica” se define semanticamente em oposição ao contexto educacional das décadas anteriores, nas quais se encontra uma “convergência multidirecionada” de vozes das ciências da linguagem, em um movimento de convivência

de propostas divergentes na construção de práticas docentes de alfabetização e letramentos. É representativa da resistência a esse movimento de silenciamento das vozes dissonantes uma entrevista concedida em 2019 por Telma Ferraz Leal (UFPE) e Aleksandro Santos, educador que então era Diretor-Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo, à Rádio Sociedade:

3. Entrevistador: O MEC afirma que o caderno foi baseado em importantes relatórios científicos internacionais... tá na hora de passar a educação em revista... [...] agora a gente tem esse documento com mais de cinquenta páginas trazendo conceitos né [*Caderno da PNA*]... e **o MEC está chamando de... concepção de alfabetização baseada em evidências...**

Telma: Na realidade não havia um documento... mas eles já estavam anunciando já há bastante tempo... que tinham essa adesão né... ao Método Fônico... **e nesse documento eles deixam muito claro né... que este é um método que atenderia né... a evidências científicas...** na realidade eu acho que esse é um ponto de discussão né... que a gente tem que ter... porque **o que o MEC está concebendo como evidência científica é parte do que a ciência produz** né... é a própria concepção de ciência acho que é o que está em jogo nesse debate... [...] a gente percebe que dentro da possibilidade de abordagem de ciência nós saberíamos naturalmente que **são vários conjuntos de evidência a serem verificados** e cada afirmação parte naturalmente de um lugar... de um [desenho] de pesquisa... daí por diante...

Aleksandro: Primeiro eu quero concordar com a Telma e dizer que... este é um governo... que se esforçou muito pra dizer que está combatendo ideologias... e talvez a definição mais clássica de ideologia seja justamente transformar uma parte [da] realidade numa totalidade... **ao dizer que só existem evidências científicas corroborando o Método Fônico da alfabetização... é exatamente isso que o governo tá fazendo... transformando uma parte [da] realidade... uma parte... uma região da produção científica [sobre] alfabetização... numa totalidade.** é um grande equívoco... agora pra além disso... é... a Política Nacional de Alfabetização gastou boa parte do seu latim... boa parte da sua estruturação... pra fazer guerra de métodos... [...] uma guerra que é lá do final do século dezenove e começo do século vinte né... que o Brasil já tinha superado... já tinha compreendido... que o processo de alfabetização é um processo complexo... no qual entram em jogo diferentes tipos de competências e que portanto... ancorado no processo de alfabetização apenas nas descobertas da decodificação do fonema com grafema é um equívoco crasso... [...]

Telma: a discussão sobre consciência fonológica ela é uma discussão que vem né aqui... muito fortemente desde a década 80... vários pesquisadores na [inaudível] discutem isso... e **muito do que ele disse né... que é cientificamente comprovado a gente sabe que faz parte de debates... discussões...** [...]

Aleksandro: **não é verdade que o Brasil tenha... a partir da indução que nós tivemos nos últimos 20 anos... que nós tenhamos garantido que todas as escolas tenham optado por metodologias por abordagens de alfabetização de orientação construtivista ou socioconstrutivista... na verdade na verdade o que a gente vê é uma grande miscelânea de abordagens de alfabetização** [...]. (RÁDIO, 2019, transcrição de *podcast*, grifo nosso).

Os educadores respondem de forma crítica, em polêmica aberta, na entrevista citada, ao discurso da “alfabetização baseada em evidências” enunciado pelo MEC. A entrevistada cita em discurso indireto o MEC, já o descaracterizando como representativo de uma “verdade” reconhecida, com o uso do verbo no futuro do pretérito do modo indicativo (“atenderia né... a evidências científicas”). Ambos, em resposta ao discurso do Estado, discutem diretamente o que é concebido pelo MEC como “evidência científica”, entendendo que essa voz “apaga” o multidirecionamento presente nas práticas de alfabetização nacionais e nos estudos científicos que influenciam e influenciaram essas práticas nas últimas décadas, que estou aqui chamando de “convergência multidirecionada” de vozes (“o que o MEC está concebendo como evidência científica é parte do que a ciência produz [...] são vários conjuntos de evidência a serem verificados”/ “muito do que ele disse né... que é cientificamente comprovado a gente sabe que faz parte de debates... discussões [...] na verdade o que a gente vê é uma grande miscelânea de abordagens de alfabetização”).

Essa “convergência multidirecionada”, quando integra o consenso social no processo de produção de sentido do signo “evidência científica” – ou seja, conforme Volóchinov (2019b), quando ela é parte do subentendido compartilhado pelos interlocutores – aponta para um espaço de construção de múltiplas práticas baseadas na experiência docente, considerando a heterogeneidade sócio-cultural que caracteriza os espaços educacionais da sociedade brasileira. Na entonação expressiva do discurso do MEC, no entanto, esse movimento que aponta para uma possibilidade de abertura para diferentes práticas é preterido em favor de um discurso monofônico, uma “evidência científica” em que ressoaria somente uma voz, a das ciências cognitivas. O conflito ideológico presente no signo, portanto, orienta a interpretação para realidades sociais opostas: uma em que há espaço para convivência de modelos científicos diferentes nas práticas de alfabetização (podemos dizer que aqui jaz um embrião de prática democrática de convivência de vozes); outra em que somente um modelo é sobreposto aos demais, desqualificando-os (nesse caso, trata-se de uma tendência autoritária, pois tenta barrar uma possível abertura teórico-metodológica em práticas de alfabetização e letramento).

O *Caderno da PNA* se constrói com base nessa orientação autoritária do discurso. Já na Apresentação do documento, que é assinada por Carlos Nadalim, o autor coloca o modelo cognitivo como: “um conjunto vigoroso de evidências”; “a ciência” (com o artigo no singular, no fechamento da heterogeneidade das práticas científicas sobre a linguagem e educação); “mais eficaz” que outros modelos (a orientação é no sentido de valorizar umas práticas em detrimento de outras, com o uso da construção sintática comparativa). Assim, o estilo do documento já se assume como em polêmica com práticas anteriores, que são preteridas e tidas como inadequadas e ineficazes. Veja-se um trecho da Apresentação:

4. A ciência cognitiva da leitura apresenta um **conjunto vigoroso de evidências** sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica **os caminhos mais eficazes** para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram **a ciência**

como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, **as práticas de alfabetização mais eficazes**, a fim de **criar melhores condições** para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2019, p. 7).

O caderno é recheado de citações científicas de autores estrangeiros e nacionais nas colunas, em verde água, nas margens direita e esquerda, colocadas assim em destaque na edição do documento. Nessas margens, são citados trabalhos na perspectiva das ciências cognitivas, sendo que não há referências a trabalhos científicos em outras áreas. O Caderno, assim, ignora outros modelos científicos presentes nas pesquisas nas ciências da linguagem no Brasil, relacionadas ao contexto contemporâneo da pesquisa dedicada ao ensino dos letramentos. Há um silêncio em torno dos trabalhos na perspectiva crítica, na perspectiva discursiva, na perspectiva etnográfica... O documento, em sua orientação não democrática, ignora e assim desqualifica cerca de 40 anos de ciência dedicada aos estudos da alfabetização e dos letramentos e, recentemente, dos multiletramentos no Brasil.

Isso pode ser entendido dentro do contexto da guerra cultural que se manifesta no Brasil. O inimigo a se combater é o pesquisador na área das ciências humanas, especificamente os educadores e cientistas da linguagem que se identificam com modelos sócio-históricos e interacionistas de explicação dos fatos de linguagem e do processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Ele, tomado metonimicamente por Paulo Freire, é taxado como de esquerda, comunista, adepto de um ensino baseado em ideologias, e não em evidências científicas, de um ensino pouco eficaz – veja-se Mendonça (2020). Dessa forma, a guerra cultural se materializa nos discursos sobre alfabetização e afeta a vida social, orientando-a para um horizonte social pouco afeito à diversidade científica.

Mas os enunciados do MEC sobre as evidências científicas não se encontram somente na PNA. Eles também estão presentes na Política Nacional de Educação Especial, conforme pode-se observar no trecho abaixo, retirado de texto que embasa essa política:

5. A expectativa da PNEE 2020 é que a área da educação especial possa fundamentar-se, de modo cada vez mais amplo e profundo, nas **evidências científicas**. Convém explicitar que a **educação baseada em evidências** está fundamentada no conhecimento oriundo de **pesquisas científicas conduzidas com rigor metodológico**, o que possibilita aos educadores identificar métodos e práticas eficientes para suas práticas interventivas no cotidiano escolar (COOK; COOK, 2011 *apud* ORSATI *et al.*, 2015, p. 16). (BRASIL, 2020, p. 36, grifo nosso).

Na Política Nacional de Educação Especial, lançada em setembro de 2020, pelo ministro Milton Ribeiro, também chama atenção o tom polêmico do discurso, em resposta ao contexto político anterior. Na apresentação do Caderno, temos uma justificativa para a proposição da política em questão: a população estaria insatisfeita com a proposta de

educação especial do contexto educacional anterior – assim, os governos anteriores são desqualificados em suas políticas educacionais, atente-se para que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* é de 2008, lançada durante o governo Lula. Veja-se fragmento da Apresentação a seguir.

6. Ao longo deste período de mais de 170 anos, o Brasil passou por muitos **avanços e retrocessos** em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Atualmente, **urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas**. O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade.

Em resposta a esse clamor, nasce a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, voltada para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...]

É necessário ressaltar que **na PNEE 2020 nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e de suas famílias foi minimizada**. Muito pelo contrário; os direitos foram ampliados para que famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção. (BRASIL, 2020, p. 6-7, grifo nosso).

Perceba-se que o MEC, nesse enunciado, também responde àqueles que venham a criticá-lo, antecipando a recepção crítica de seu discurso e a polêmica que se instaura no contexto educacional (“na PNEE 2020 nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e de suas famílias foi minimizada”). As críticas efetivamente foram numerosas, entre elas, destaca-se que a PNEE foi considerada por educadores como um retrocesso ao colocar as deficiências como doenças e abrir uma brecha para tirar da responsabilidade do Estado a resolução de problemas com a inclusão dos deficientes nas escolas comuns. A complexidade dessa temática é bastante relevante e merece um enfoque aprofundado, inclusive porque declarações polêmicas do ministro Ribeiro feitas à mídia alçaram os muros da academia e atingiram outras esferas de atividade e as redes sociais (vejam-se as declarações de que os deficientes “atrapalham” o aprendizado dos outros em sala de aula e de que os que defendem a “inclusão”, conforme o modelo anterior à proposta do governo de Bolsonaro, são radicais e adeptos de um “inclusivismo” – ver trecho de entrevista à TV Brasil em 09/08/2021, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OigXZDk9zn4>). Entretanto, essa discussão extrapola os limites deste artigo, em que nos propusemos a discutir a noção de inclusão que aparece no documento da PNEE de 2020.

No referido documento, o MEC discute, a partir de uma obra estrangeira, a complexidade do signo “inclusão”, apontando sua polissemia e abrindo espaço para argumentar a favor de uma nova política educacional direcionada aos deficientes, justificando a necessidade de escola especializada para esses sujeitos. Veja-se trecho do documento, a seguir:

7. Num interessante artigo no qual propõe a criação de uma nova abordagem para a educação do público-alvo da educação especial, Hornby demonstra que não há consenso entre os pesquisadores sobre o significado das palavras-chave para o estudo dessa modalidade de educação. [...]

A título de exemplo, Hornby observa que o termo “inclusão” é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão no período pós-escolar. **A partir dessa análise, é imprescindível considerar que a inclusão na vida cultural, acadêmica, profissional e política, para muitos será possível apenas se ao educando for garantido o direito de ter atendimento educacional especializado no período em que este atendimento é requerido em função de suas demandas específicas.** Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento neural, e, para algumas crianças, o atendimento precoce em classe ou escola especializada pode favorecer o sucesso no processo de inclusão nos anos seguintes e essa oportunidade pode ser perdida se for enfatizada apenas a inclusão na sala de aula comum desde o início da escolarização da criança. (BRASIL, 2020, p. 16, grifo nosso).

Nessa linha de argumentação, a “inclusão total” poderia levar a uma exclusão das etapas posteriores da escolarização. Assim, o documento defende que a inclusão não deve ser separada (distinguida) de educação especial – toda educação especial estaria agindo em prol da inclusão do estudante com deficiência, atendendo suas “demandas específicas”. Assim, a PNEE estaria dando, às famílias com deficientes, o direito de optar pelo ensino que preferirem (em escolas comuns ou em centros especializados). Perceba-se que o aspecto valorativo que se preza nesse enunciado do MEC é o direito de as famílias decidirem, valor que é reforçado ao longo de todo o documento. No signo “inclusão” ressoam, dessa forma, valores ideologicamente conflitantes. Por um lado – sob a vigência de “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) –, o ensino inclusivo tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” nas escolas regulares e, no contraturno, no atendimento educacional especializado oferecido pelo poder público, sendo entendido como *dever inalienável do Estado*. Por outro lado, na proposta de 2020, a inclusão ganha enfoque de *direito individual* e, apesar de ser dever inalienável do Estado, este será completado (ou suprido) pelo *poder privado, em escolas especializadas*.

Dessa maneira, abrir brechas para que o estudante com deficiência desista de integrar o ensino numa escola comum não seria estimular a volta ao contexto de exclusão, mas, segundo a perspectiva valorativa do MEC, também seria inclusão permitir que a família escolha o ensino em escola especializada, ou seja, estende-se para a semântica da inclusão o que antes se entendia como exclusão.

Enfim, se o sentido de “evidência científica”, no discurso da PNA, se reduz às pesquisas desenvolvidas no contexto das ciências cognitivas, o sentido de “inclusão” se amplia para qualquer contexto em que se permita ampliar as possibilidades de sucesso pessoal do sujeito deficiente.

Considerações finais

Tendo em vista o contexto ideológico que vive a sociedade brasileira neste começo de século, com a especificidade da guerra cultural aqui desenvolvida, encontramos, nos enunciados do MEC, nos signos ideológicos “evidência científica” e “inclusão”, movimentos de vozes em conflito ora reduzindo o sentido do signo (é o caso de “evidência científica”), ora ampliando seu sentido ao paroxismo de incluir seu oposto “exclusão” (é o caso de “inclusão”).

Acerca das especificidades desses conflitos, é importante ainda pontuar alguns aspectos. No caso do signo “evidência científica”, as políticas públicas dos governos anteriores direcionadas à alfabetização e aos letramentos são questionadas e desqualificadas explicitamente – o outro (as propostas metodológicas outras) é tratado como um inimigo que deve ser “silenciado” e não como aquele com quem se dialoga para a produção de práticas “multidirecionadas”, tendo em vista a diversidade cultural e social do país. No caso do signo “inclusão”, sob a égide do “direito de cada um” – pressuposto básico do liberalismo –, a PNEE coloca o direito da família de “desistir” da inclusão nas escolas comuns acima do dever do Estado de prover as escolas comuns de elementos que deem suporte à inclusão de todas e todos.

Nesses enunciados, temos configurado um contexto para o desenvolvimento de políticas pouco democráticas na sociedade brasileira. Por um lado, se constrói para a escola um espaço-tempo de aprender sem vínculos com contextos sociais e culturais (portanto, um espaço-tempo que esconde as diversidades e historicidades, as quais são valorizadas em propostas de alfabetização que priorizam metodologias de base etnográfica e sócio-histórica). Por outro lado, ao se valorizar o ensino/aprendizagem em escolas especiais (privadas), abrindo-se a brecha para a “escolha individual”, se dá o direito de escolha para quem pode pagar pelo ensino e se diminui a responsabilidade do Estado em oferecer o ensino diferencial para todas e todos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. rev. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação* – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CASTRO, G. de. Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

LEGADO de Paulo Freire assombra Weintraub, que faz ataques ao educador nas redes: “vampirão”. *Brasil 247*, 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/legado-de-paulo-freire-assombra-weintraub-que-faz-ataques-ao-educar-nas-redes-vampirao>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MENDONÇA, M. C. Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional. *In*: CRISTOVÃO, A.; BUBNOVA, T.; RICHARTZ, T. (org.). *Corpo, tempo e espaço*. Franca: Unifran, 2020.

MINISTRO da Educação diz que crianças com deficiências ‘atrapalham’ o aprendizado dos demais. *Poder360*, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OigXZDk9zn4>. Acesso em: 29 ago. 2021.

RÁDIO Sociedade. Alfabetização em debate no Rádio Sociedade. Podcast. 03 set. 2019. Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/radio-sociedade/2019/09/alfabetizacao-em-debate-no-radio-sociedade>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ROCHA, J. C. de C. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Editora & Livraria Caminhos, 2021.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário II: a construção do Enunciado. *In*: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEINTRAUB ameaça tirar mural de Paulo Freire do MEC: 'Fracasso da educação'. *Uol*, 07 maio 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021.

Padrões de nominalização em línguas da família Arawák

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3273>

Camille Cardoso Miranda¹

Resumo

A nominalização é um processo de aquisição de propriedades nominais que se aplica ao nível semântico, morfológico e sintático (SERRANO, *no prelo*). Esse fenômeno significa em sua essência tornar “algo” em um nome (COMRIE; THOMPSON, 2007). Assim, ela faz com que um verbo ou outras classes gramaticais se transformem em nomes. O presente artigo tem como objetivo descrever esse processo em algumas línguas da família Arawák. Selecionamos as línguas de acordo com o agrupamento de Aikhenvald (1999), que divide as línguas dessa família em dois grupos: Norte-Arawák e Sul-Arawák. Assim, analisamos quatro línguas do grupo Norte-Arawák (Baniwa de Içana, Tariana, Lokono, Wapixana) e quatro línguas do grupo Sul-Arawák (Apurinã, Ashéninka Perene, Baure e Mehináku). A escolha dessas línguas se deve ao fato de que tal fenômeno é um processo derivacional produtivo entre elas. O foco é verificar a nominalização de verbos. Como resultado, as línguas de análise exibem a nominalização de estado ou ação; (ii) participativa (agentiva/paciente); (iii) instrumental e (iv) locativa. Entre esses quatro tipos, verificamos que a nominalização de ação/estado e participativa (agentiva) são mais predominantes, enquanto a locativa é a menos comum.

Palavras-chave: nominalização; línguas Arawák; tipologia morfológica.

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; camiranda126@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3920-6247>

Nominalization Patterns in Languages of the Arawak Family

Abstract

Nominalization is a process of acquiring nominal properties that applies to the semantic, morphological and syntactic level (SERRANO, in press). This phenomenon essentially means turning “something” into a name (COMRIE; THOMPSON, 2007). Thus, it turns a verb or other parts of speech into nouns. This paper aims to describe this process in some languages of the Arawak family. The languages were selected according to Aikhenvald (1999) grouping, which divides the languages of this family into two groups: North-Arawak and South-Arawak. Thus, we analyzed four languages of the North-Arawak group (Baniwa de Içana, Tariana, Lokono, Wapixana) and four languages of the South-Arawak group (Apurinã, Ashéninka Perene, Baure and Mehinaku). The choice of these languages is due to the fact that this phenomenon is a productive derivational process between them. The focus is to check the nominalization of verbs. As a result, the languages of analyses exhibit state or action nominalization; (ii) participatory (agent/patient); (iii) instrumental and (iv) locative. Among these four types, we find that action/state and participatory (agent) nominalization are most prevalent, while locative is the least common.

Keywords: nominalization; Arawak languages; morphological typology.

Introdução

Sabemos que a nominalização é um tipo de processo de derivação que transforma palavras de outras categorias gramaticais em nomes, assim, por mudar a categoria de uma palavra, esse processo é considerado uma derivação. Para Anderson (1992, p. 184), a derivação “refere-se à operação de uma classe de Regras de formação de palavras dentro do léxico: especificamente”, ou seja, a derivação é uma regra de formação de palavras que consiste, muitas vezes, em mudar a categoria sintática de uma determinada palavra. Contudo, isso não é uma regra, já que ela pode apenas mudar o sentido, sem interferir na categoria gramatical. Em consonância com Bybee (1985), existem dois tipos de morfemas derivacionais: aqueles que mudam a categoria sintática da palavra para qual eles se aplicam e aqueles que não mudam a categoria. De acordo com Anderson (1992), as regras de derivação podem referir-se a (e manipular) a categoria lexical, a subcategorização sintática (ex. causativização), semântica e estrutura de argumento, dos radicais aos quais se aplicam. Deste modo, a derivação é um processo morfológico que pode desempenhar uma manipulação na entrada lexical, transformando-a seja morfológicamente, sintaticamente ou semanticamente.

Segundo Aikhenvald (2007), as categorias derivacionais são, tipicamente, os diminutivos, aumentativo, nominalização de verbos e verbalização de nomes. Nesse trabalho, o objetivo é analisar padrões de nominalização dos verbos em oito línguas que compõem

a família Arawák. Foram selecionadas quatro línguas do grupo Norte-Arawák (Baniwa de Içana, Tariana, Lokono e Wapixana) e quatro línguas do grupo Sul-Arawák (Apurinã, Ashéninka Perené, Bauré e Mehináku). Para a realização deste trabalho, a metodologia utilizada foi essencialmente a pesquisa bibliográfica, desenvolvendo os passos seguintes: (i) coleta de dados a partir de publicações disponíveis referentes ao tema proposto; (ii) leitura e análise destes materiais; (iii) constituição de um banco de dados que servirão de exemplos para o processo em estudo. A escolha dos quatro tipos de nominalização é devido à produtividade dessas operações nas línguas.

Payne (1997) afirma que um verbo pode se nominalizar em diferentes maneiras. Por exemplo, um verbo nominalizado pode se referir ao agente da ação, gerando um nome agentivo, como no caso do português que a raiz verbal *-cubr* recebe o morfema nominalizador agentivo *-dor* para gerar o nome 'cobrador'. Tanto Comrie e Thompson (2007) quanto Payne (1997) classificam a nominalização em: (i) nominalização de estado ou ação; (ii) nominalização agentiva; (iii) nominalização instrumental; (iv) nominalização locativa; (v) nominalização de modo; (vi) nominalização produtiva e (vii) nominalização de razão. Entre esses sete tipos, apenas analisamos os primeiros quatro tipos, sendo a nominalização agentiva mais produtiva entre essas línguas, enquanto a nominalização locativa é menos produtiva.

A pesquisa de nominalização em línguas indígenas na Amazônia, no que diz respeito à tipologia, ainda é bastante incipiente. O interesse em verificar tal fenômeno veio a partir de observações preliminares sobre esse processo e pelo fato de ainda não ter um trabalho comparativo ou tipológico desse fenômeno nas línguas Arawák. Essa pesquisa também é um dos tópicos da tese de doutorado em andamento da pesquisadora. Deste modo, o artigo também pretende contribuir, na medida que colabora com questões já desenvolvidas sobre o tema e também com trabalhos posteriores sobre nominalização, não apenas nas línguas Arawák, mas também em outras línguas indígenas da América do Sul.

O artigo, além desta introdução, é dividido em quatro seções: na primeira, trazemos algumas informações importantes da família Arawák e das línguas selecionadas; na segunda seção, apresentamos alguns conceitos sobre nominalização; na terceira seção, analisamos a nominalização nas línguas Arawák, já na quarta seção, verificamos os padrões de nominalizações encontrados nessas línguas; e por último (quinta seção), apresentamos uma consideração geral desta pesquisa.

Informações gerais sobre a família Arawák

A família Arawák (Aruák) contém um número amplo de línguas faladas na América do Sul. Aikhenvald (1999, p. 65) afirma que, geograficamente, as línguas dessa família se expandem para quatro países da América Central – Belize, Honduras, Guiana,

Nicarágua (ex. Garifuna) e em oito países da América do Sul – Bolívia, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru, Brasil, Argentina e Paraguai. Atualmente, são aproximadamente 30 ou 40 línguas Arawák que permanecem vivas, mas esse número pode variar. Aikhenvald (1999, p. 73) afirma que a unidade genética das línguas Arawák foi reconhecida pela primeira vez por Father Gilij em 1978. O reconhecimento da família foi baseado sobre uma comparação de Maipure, do Vale do Orinoco e Moxo da Bolívia. Gilij denominou a família Arawák como Maipure, mas Brinton e Von der Steinen a denominou como seu nome atual, Arawák (Aruák). Esse nome vem a partir de uma língua conhecida como Lokono Arawák ou Lokono Dian, ainda falada na Guiana Francesa, Suriname e Venezuela (AIKHENVALD, 2012).

As pesquisas comparativas iniciadas por Gilij foram continuadas por Von den Steinen que propôs a primeira subdivisão das línguas Arawák. Ele distingue *Nu-Arawák* de *Ta-Arawák*, baseando-se na forma do prefixo pronominal de primeira pessoa. Outros estudos dessa família foram realizados por Printon (1981) e Payne (1991). Aikhenvald (1999, p. 73) explica que embora não exista dúvida da afiliação genética das línguas Arawák, problemas ainda podem ser encontrados no que diz respeito à relação genética entre a família e possíveis relações genéticas com outros grupos. Com relação às propriedades gramaticais das línguas da família Arawák, Aikhenvald (1999) explica que elas são facilmente reconhecidas por compartilharem alguns aspectos gramaticais em comum, tais como o prefixo nominal {nu-} ou {-ta} que designa primeira pessoa no singular, o morfema {pi-} que se refere à segunda pessoa do singular, o prefixo {ka-} que codifica oração relativa ou atributiva como “ter” e etc. No que diz respeito aos estudos de tipologia morfológica, a autora explica que as línguas desta família apresentam propriedades de línguas aglutinantes e polissintéticas.

Como já dito anteriormente, as línguas analisadas para este trabalho são agrupadas em dois grandes grupos (Norte-Arawák/Sul-Arawák), seguindo a proposta de Aikhenvald (1999), como podemos verificar a seguir:

Quadro 1. Agrupamento das línguas Arawák analisadas

Línguas Norte-Arawák	Línguas Sul-Arawák
Baniwa de Içana	Apurinã
Tariana	Ashéninka
Lokono	Baure
Wapixana	Mehináku

Fonte: Aikhenvald (1999, p. 66-69, adaptado)

No que diz respeito às línguas que compõem o grupo Norte-Arawák, a língua Baniwa de Içana é falada em todo território da bacia do Içana, afluente do Rio Negro, tem uma população de aproximadamente onze mil pessoas, divididas em 200 comunidades. A língua é bastante viva entre eles, falada praticamente por todos que compõem o grupo Baniwa. O material coletado para análise veio das pesquisas desenvolvidas por Ramirez (2001). A língua Tariana diferentemente da língua Baniwa está em fase de extinção, os Tariana vivem, principalmente, nos afluentes do rio Uaupés, junto com os Tukano. Atualmente, a maioria dos Tariana falam Tukano e vivem no povoado de Iauaretê (ISA, 2021). Para analisar a nominalização nesta língua, utilizamos o artigo de Aikhenvald (2018) que trata especialmente sobre esse processo em Tariana. A língua Lokono é falada na América do Sul, no leste da Venezuela e Guiana Francesa. A análise do processo de nominalização foi realizada a partir do trabalho de Pet (2011). A língua Wapixana é falada no estado de Roraima, entre o rio Branco e o Rupunumí. O trabalho utilizado para analisar esse processo foi a tese de Santos (2006) que trata dos aspectos morfossintáticos dessa língua, incluindo a nominalização.

Já no que concerne às línguas faladas do grupo Sul-Arawák, a língua Apurinã é falada em diferentes territórios do Amazonas, Rondônia e Acre, os materiais coletados para análise vêm da tese de Facundes (2000). Já a língua Ashéninka Perene é falada em diferentes territórios ao longo do Rio Perené, no Peru. O material de análise utilizado foi a tese de Mihas (2010). A língua Baure é falada no noroeste da Bolívia, na parte Amazônica boliviana. O trabalho utilizado para analisar a nominalização nessa língua foi a tese de doutorado de Danielsen (2007) que esboça algumas considerações sobre esse fenômeno. E por fim, para língua Mehináku que é falada no parque indígena do Xingu, utilizamos a tese de De Felipe (2020) que trata também de alguns aspectos relacionados à nominalização.

Nominalização

Como dito anteriormente, a nominalização é um processo de aquisição de propriedades nominais que se aplica ao nível semântico, morfológico e sintático. De acordo com Serrano (*no prelo*), este processo é concebido como uma operação de transformação entre uma entrada (*input*) que seria, por exemplo, o elemento ao qual se aplica a operação (o radical/a raiz), e uma saída (*output*), o elemento que resulta dessa operação. Quando falamos de nomes deverbais, estamos afirmando que tais nomes são resultados de derivações verbais ($V > N$), ou seja, eles são de origem verbal. Os nomes deverbais são comumente conhecidos como verbos que foram nominalizados. Entretanto, a nominalização, apesar de ser frequente em verbos, pode ocorrer com outras categorias gramaticais, como os adjetivos; isso vai depender da estrutura da língua. Payne (1997) argumenta que todas as línguas têm uma forma de ajustar a categoria gramatical de uma raiz. A nominalização é um processo que ajusta essa categoria, fazendo um verbo se transformar em um nome. Esse processo é bastante produtivo em algumas línguas Arawák, principalmente com verbos. Na verdade, a nominalização é um processo que tem a tendência de nominalizar verbos.

Payne (1997) afirma que um nome pode ser relacionado a um verbo de diferentes maneiras. Por exemplo, um nome pode se referir ao agente da ação descrita pelo verbo, ou sendo a ação de um verbo, ou seja, uma nominalização de ação. Sendo assim, “uma determinada língua vai empregar várias operações nominalizadores que diferem funcionalmente, de acordo com a relação do nome resultante com o verbo original” (PAYNE, 1997, p. 223).

Comrie e Thompson (2007) dividem a nominalização em duas categorias: A CATEGORIA A que retém propriedades dos verbos ou adjetivos que esses nomes estão relacionados e a CATEGORIA B que sintaticamente comporta-se como outros nomes não derivados, carregando à morfologia e as relações semânticas com o verbo ou adjetivo associados. De acordo com Comrie e Thompson (2007), o nome resultante pode ser o nome da atividade ou estado designado pelo verbo ou adjetivo ou pode representar um dos seus argumentos. Portanto, os autores categorizam a nominalização como segue:

Quadro 2. Tipos de Nominalização

A. Nominalização de atividade ou estado	B. Nome de um argumento
1. Ação/nome de estado	2. Nomes participativos (agente/paciente)
	3. Nomes instrumentais
	4. Nomes de modo
	5. Nomes Locativos
	6. Nomes objetivos
	7. Nomes de razão

Fonte: Comrie e Thompson (2007, p. 223)

Os autores argumentam que a diferença entre as formas da classe A e as da classe B é que as formas A retêm certas propriedades dos verbos ou adjetivos aos quais estão relacionadas, enquanto as da B normalmente se comportam sintaticamente como outros nomes da língua, tendo apenas relações morfológicas e (muitas vezes imprevisíveis e idiossincráticas) semânticas com o verbo ou adjetivo associado. Destes sete tipos de nominalização, iremos analisar apenas quatro tipos, como foi dito na introdução deste trabalho. Esses tipos são: (i) nominalização de ação; (ii) nominalização participativa (agente/paciente), (iii) nominalização instrumental e (iv) nominalização locativa. A escolha desses tipos se deve pelo fato de que algumas línguas analisadas já contêm uma fonte de dados que contribui para estabelecer padrões comparativos de nominalização encontrados nessas línguas.

O estudo de nominalização em línguas indígenas é ainda incipiente, com poucas publicações em artigos ou livros. Um trabalho sobre esse fenômeno nas línguas Amazônicas foi feito por Overall *et al.* (2018) e uma recente tese de doutorado de Serrano

(2020) sobre nominalização em Yukuna (Arawák). Contudo, ainda são poucos os trabalhos tipológicos sobre esse fenômeno nas línguas indígenas, por isso ele se torna tão importante tanto para a parte tipológica quanto para a linguística descritiva.

Nominalização nas línguas Arawák

Nominalização de ação/estado

De acordo com Comrie e Thompson (2007), muitas línguas utilizam um ou mais dispositivos para criar nomes de ação de verbos ativos e nomes estativos de estado de verbos estativos (ou de adjetivos), significando o fato, o ato e a qualidade ou a ocorrência desse verbo ou adjetivo. Uma regra feita por Payne (1997) exhibe esse tipo de operação em que um verbo designa um nome ativo ou estativo ($v \rightarrow N_{\text{ação designada por } v}$). Esse tipo de nominalização é bem produtiva nessas línguas, encontramos essa operação tanto nas línguas do Norte-Arawák quanto nas do Sul. Em seguida, descrevemos essa forma de nominalização nas línguas que pertencem ao grupo Norte-Arawák.

Grupo Norte-Arawák

Em Baniwa de Içana, utiliza-se o sufixo *-khe* para transformar verbos ativos/estativos em nomes de ação ou estado. De acordo com Ramirez (2001), essa operação segue a seguinte fórmula: $i + \text{verbo-}khe - \text{tj}$. Nesse caso, esse morfema está caracterizando um nome independente derivado de um verbo ativo ou estativo. Os exemplos que seguem mostram essa operação na língua.

(1) Baniwa de Içana

a. -dééhi

i-deenhi-**khe**-tj

CON-trabalhar-NMLZ-N.POSS

'Trabalho'

b. -heéko

hi-heéko-**khe**-tj

CON-correr-NMLZ-N.POSS

'Corrida'

c. nuoaméetakaphia i₁ apakhétj₁nako

no-haameeta-ka-phia

1SG-ganhar de-SUB-2SG

'Eu ganhei de ti na dança'

i-₁apa-**khe**-tj₁-nako

com-dançar-NMLZ-N.POSS-LOC

(RAMIREZ, 2001, p. 351-352)

Já em Tariana, a nominalização ocorre através da afixação do sufixo *-nipe*. Ele nominaliza verbos estativos e ativos, como podemos observar a seguir:

(2) Tariana

a. -dana- 'escrever'

Nu-dana-**nipe**

1SG-escrever-NMLZ

'Minha escrita'

b. -nu- 'matar'

Di:-nu-**nipe**

3SG.N. F-matar-NMLZ

'Sua matança (o que ele mata)'

(AIKHENVALD, 2018, p. 86)

A língua Lokono exibe a nominalização de ação e estado a partir da adição dos sufixos relativizadores *-thi* (masculino) e *-tho* (feminino). Essa nominalização ocorre quando uma oração relativa livre consiste apenas de uma única palavra, tomando um caráter de um nome. Nesse caso, esses sufixos têm uma função nominalizadora, como podemos observar nos exemplos abaixo.

(4) Lokono

a. Malhitan 'criar' → Malhita-**thi** 'Criação'

b. Dian 'falar' → Dia-**thi** 'Falante'

c. Ajomyn 'ser alto' → Ajomyn-**thi** 'Deus'

d. Hehen 'ser amarelo' → hehe-**thi** 'Um amarelo'

(PET, 2011, p. 23)

Em Wapixana, a nominalização de ação/estado envolve a sufixação do morfema *-kaɽi* nos verbos ativos ou estativos, transformando-os em um nome abstrato de ação, como podemos verificar nos exemplos retirados de Santos (2006).

(5) Wapixana

a. ɨ-ɽɨ: ma-kaup-a-**kaɽi**

3M PRIV-banhar-EP-NMLZ

'Ele não gosta de banho'

- b. P̄i-saʔad pa-(a)ɕa-d-**kaɽi**
 2-escrever um-falado-VR-NMLZ
 ‘Escreve uma palavra’

(SANTOS, 2006, p. 136)

Observamos que, no que concerne à nominalização de ação/estado, todas as quatro línguas selecionadas exibem esse tipo. Agora, verificamos esse processo nas línguas do grupo Sul-Arawák.

A língua Apurinã exhibe nominalização de ação a partir da afixação do sufixo *-inhi*² (que é um sufixo que deriva gerúndio também) em raízes verbais para transformar verbos em nomes de ação. Os exemplos abaixo mostram esse tipo de operação.

(5) Apurinã

- a. nota muteka ‘eu corro’
 Nota muteka-**inhi**
 1 sg correr-NMLZ
 ‘Minha Corrida’
- b. sarawa-ta ‘jogar’
 awa-ru a-sarawa-t-**inhi**
 Existir/Ter-3M.O 1PL-jogar-NMLZ
 ‘Aí está o nosso jogo’

(FACUNDES, 2001, p. 247)

A língua Ashéninka Perene exhibe esse tipo de nominalização a partir da afixação do sufixo nominalizador *-nka* e do enclítico relativizador³ *=ni*. O sufixo *-nka* é afixado à raiz verbal *-shintsi-* que designa um verbo estativo (‘ser/estar forte’), derivando o nome ‘força’. Já o enclítico *=ni* é afixado à raiz verbal do verbo ativo falar *nyaavai* que deriva o nome para palavra falante. Os exemplos abaixo exibem esse tipo de nominalização.

(6) Ashéninka Perene

- a. Evankari tzimatsi ishintsinka

2 Em Baniwa de Içana, o sufixo *-khe* pode também derivar gerúndio (cf. RAMIREZ, 2001).

3 Mihas (2010) denomina o enclítico *=ri* como relativizador porque ele deriva de orações relativas. No entanto, por uma questão de padronização e pela função de nominalizador que ele tem, o enclítico *=ri* será glosado neste trabalho como um nominalizador. Este sufixo também é presente para marcar a posse alienável.

Uma nominalização que se refere ao agente do verbo nominalizado é uma nominalização agentiva. Essa operação é produtiva nas línguas Arawák. Givón (2001) define um participante agentivo como aquele que deliberadamente inicia o evento, é tipicamente animado, enquanto o participante paciente é aquele que está em um estágio ou registra uma mudança de estado como um resultado de um evento, podendo ser animado ou não (GIVON, 2001). Esses dois tipos são atestados nas línguas Arawák. O nome agentivo é bastante regular, sendo uma operação predominante na maioria dessas línguas.

Grupo Norte-Arawák

Iniciando a análise com a língua Baniwa de Içana, essa língua exibe o sufixo *-ka* como nominalizador agentivo derivando nomes deverbais. Ramirez (2001) explica que esse sufixo serve para todos os tipos de nomes, dependentes ou independentes a partir de qualquer verbo. Sua fórmula é *i-verbo-ka-CLF*, o prefixo conectivo *i-* precede o verbo e o sufixo *-ka* vem seguido por um classificador. Quando o nome deverbal está com o sufixo de plural *-pe*, o classificador desaparece. Os exemplos abaixo exibem a nominalização agentiva em Baniwa.

(9) Baniwa

a. *Nokapa ideeenhikaíta nóemali neení*

No-kapa	i-deenhi- ka -iita	no-ema-lí	neení
1SG-ver	CON-trabalhar-NMLZ-CLF	1SG-morar-REL	ADV

‘Eu vejo o trabalhador onde eu moro’

b. *Idewanakape ianhika imákha garaapha*

i-dewana- ka -pe	i-aa-nhinka	i-makha	garrafa
CON-embriagar-se-NMLZ-PL	CON-ir-PERM-SUB	CON-quebrar	garrafa

‘Os bêbados andaram quebrando garrafas’

(RAMIREZ, 2001, p. 340)

Em alguns casos, a combinação *-ka-pe* pode derivar de nomes pacientes. Esse tipo de nominalização é pouco produtiva na língua. Ramirez (2001) explica que as fórmulas *Ind.Pess.+Verbo-ká-pe* (*i* = CON, *ka*=NMLZ, *pe*=PL) e *i+Verbo-ka-pé-ti* (*i* = CON, *ka*=NMLZ, *pe*=PL, *-ti* = N.POSS) transformam alguns verbos transitivos em nomes dependentes ou independentes. Exemplos retirados de Ramirez expressam isso.

(10) Baniwa

d. -tóda	‘pilar’	→	‘-toda-ká-pe’	‘coisas piladas’
e. -daíta	‘ralar’	→	-daíta- ka -pe-ti	‘coisas raladas’

f. –wídzó ‘peneirar’ → i-wídzó-**ka**-pe-t̥i ‘coisas peneiradas’

(RAMIREZ, 2001, p. 340, 341, 342)

Em Tariana, a nominalização participativa é feita a partir da sufixação de *-kani* em verbos de ação, dando origem a nomes agentivos. Não encontramos exemplos de nominalização de nomes pacientes na língua.

(11) Tariana

a. –dana- ‘pintar, escrever’

di-dana-**kani**

3m-pintar/escrever-nmlz

‘Pintor, escritor’

b. –tape- ‘curar’

di-tape-**kani**

3m-curar-nmlz

‘Curador’

(AIKHENVALD, 2006, p. 200)

Em Lokono, o sufixo *-lhin* pode ser direcionado à raiz de um verbo de evento para derivar nomes agentivos ou que expressam uma profissão da pessoa (PET, 2011). Não foi possível constatar exemplos que designam um nome paciente. Os exemplos retirados de Pet (2011) expressam essa operação.

(12) Lokono

a. baratan ‘ajudar’ → barata-**lhin** ‘salvador’

b. jokaran ‘vender’ → jokara-**lhin** ‘vendedor’

(PET, 2011, p. 22)

Em Wapixana, só foi possível constatar a nominalização agentiva; não conseguimos encontrar dados para nomes deverbais paciente. Santos (2006) explica que um nome deverbal agentivo é o resultado da adjunção do sufixo *-paizu* como podemos observar a seguir.

(13) Wapixana

a. kuad-a-**paizu** pa-(a)-ɾa-d-a-n kɨwai ɔ-a-ʔɨ

Contar-EP-NMLZ um-falado-VR-EP-MI notícia assunto-DEIT-CC:PTT
'o comentarista falou sobre a notícia'

b. aizj: wa-bat aitʃa-**paizu** kɨ-wai
Agora 1pl-ouvir=imp ler-ep-nmlz Notícia
'Agora vamos ouvir o leitor (da notícia)'

(SANTOS, 2006, p. 136)

Observamos que as línguas que fazem parte do grupo Norte-Arawák exibem a nominalização participativa, sendo que a nominalização agentiva é bastante produtiva, diferentemente, da nominalização de paciente. Em seguida verificamos esse mesmo processo nos idiomas que compõem o grupo Sul-Arawák.

Grupo Sul-Arawák

A língua Apurinã apresenta nominalização agentiva a partir da afixação do sufixo *-muna* aos verbos transitivos. Os exemplos abaixo exibem essa operação.

(14) Apurinã

a. mayaka-**muna** apo-pe
Pegar-NMLZ chegar-PFTV
'O apanhador chegou'

b. taka-**muna** apo-pe
Colocar/plantar-NMLZ chegar-PFTV
'o plantador (aquele que planta) chegou'

c. oka-**muna** apo-pe
Matar-NMLZ chegar-PFTV
'O matador/assassino chegou'

(FACUNDES, 2001, p. 243)

Mihas (2010) explica que o enclítico *=ri* tem a função de nominalizar verbos, além de ser um morfema relativizador. Encontramos nos dados da autora a nominalização agentiva a partir do atachamento do *=ri* em verbos transitivos, como podemos constatar a seguir.

(15) Asheninka Perene

a. *hevatakantzirori*
heva-t-ak-aNt-tz-i=ro=**ri**

Liderar-EP-APPL-SOC-REAIS-E-REAL=3M.O=NMLZ

'chefe (Lit. aquele que lidera)

b. *amenakantzirori*

amena-ak-aNt-tz-i=ro=**ri**

Ver-APPL-SOC-APPL-REAS-EP-REAL=3M.O=NMLZ

'Coordenador'

(MIHAS, 2010, p. 213)

A língua Bauré exibe a nominalização do participante agentiva, já que a afixação do sufixo *-no* em uma raiz verbal deriva nomes agentivos. Os exemplos a seguir mostram essa derivação.

(16) Baure

- | | | | | |
|------------|-----------------|---|----------|-------------|
| a. -ak | 'cantar' | → | akon | 'cantor' |
| b. -ehmoek | 'lavar (roupa)' | → | ehmoekon | 'lavadeira' |
| c. -inisa | 'pescar' | → | inisan | 'pescador' |
| d. -weroč | 'curar' | → | -weričon | 'curador' |

(DANIELSEN, 2007, p. 188)

De Felipe (2021) explica que a nominalização por intermédio do sufixo *-ki* transforma verbos em nomes agentivos. Esse morfema pode vir acompanhado com outros morfemas como *-weke* 'grande/dono' e também pode distinguir gênero do referente. Outro morfema que se anexa ao nominalizador *-ki* inclui o classificador de idade *-tsipa* (*-tsipa*) para criar nomes de profissões e ofícios (DE FELIPE, 2020). Os exemplos a seguir exibem a nominalização agentiva em Mehináku.

(17) Mehináku

a. uma-**ki**-jete-hɨ

Trabalhar-NMLZ-ser grande-M

'Trabalhador (Lit. Dono do Trabalho)'

b. uma-**ki**-tsipa

Trabalhador-NMLZ-CLF:IDADE

'Trabalhador'

c. eʃeke-**ki**-jeke-hɨ

Rezar-NMLZ-grande/dono-M

‘Rezador (lit. dono da reza)’

d. nuka-**ki**-tsupa

Matar-NMLZ-CLF: IDADE

‘Matador (aquele que é responsável pela caça dos animais)’

e. ekeʃe-te-**ki**-tsupa

Ensinar-CAUS-NMLZ-CLF:IDADE

‘Professor (lit. aquele que ensina)’

(DE FELIPE, 2020, p. 362)

Assim, foi possível verificar que esse tipo de operação é predominante também nas línguas Sul-Arawák. Portanto, esse tipo de nominalização é um padrão recorrente entre essas línguas. Porém, é importante mencionar que a nominalização agentiva é mais recorrente do que a paciente. Em seguida, analisaremos a nominalização instrumental/objeto nessas línguas

Nominalização instrumental/objeto

Conforme Payne (1997), a nominalização instrumental é geralmente idêntica formalmente à nominalização agentiva, mas é relacionada com a formação de nomes inanimados. Essa operação é usada para formar nomes a partir de um verbo de ação e significa “um instrumento para v” (COMRIE; THOMPSON, 2007). Iniciamos a análise desse tipo de derivação nas línguas Arawák pertencentes ao grupo Norte.

Grupo Norte-Arawák

A nominalização instrumental da língua Baniwa é feita através da sufixação do morfema *-joopa* (~*yooda*) que transformam verbos ativos em um nome instrumental. Os exemplos abaixo exibem essa operação na língua.

(18) Baniwa

a. -pidzo-

‘varrer’⁴

i-pidzo-**joópa**-tʃ

4 Os exemplos 17.a-b foram cedidos pelos professores Artur Baniwa, Augusto Baniwa e Geraldo Baniwa.

CON-varrer-NMLZ-N.POSS

'Vassoura'

b. *ijha* 'comer'

pa-*ijha-jhoópa*

IMP-comer-NMLZ

'Colher da gente'

Na língua Tariana, os sufixos *-nipe* e *-ri* fazem esse tipo de nominalização, como é ilustrado nos exemplos a seguir:

(19) Tariana

a. [kwe-peri na-de-**nipe**]sn
Distributivo-COL 3PL-TER-NMLZ 3PL
[nheta na-nu-na]svc nha]
Trazer 3PL-vir-REM.PASS.VIS eles
'Quaisquer pertences (que eles tinham), eles os trouxeram'

b. kalisi phema-**ri**
História IMP+OUVIDO-NMLZ.N.PASS
'Rádio (um instrumento com que se escuta uma história)'

(AIKHENVALD, 2018, p. 87-90)

Um nome instrumental em Lokono é realizado através da sufixação de *-koana* em verbos de eventos. O resultado do nome derivado é sempre algo com que a ação do verbo pode ser realizada (PET, 2011), em seguida, vejamos exemplos que designam essa derivação.

(20) Lokono

a. falhetho-dalhidi-**koana**
Homem-branco-correr-NMLZ
'Ônibus'

b. da-dalhidi-**koana**
1sg-correr-nmlz
'Meu carro'

(PET, 2011, p. 21)

Entre as línguas do grupo Norte-Arawák, apenas a língua Wapixana não exhibe esse tipo de nominalização. Em seguida, verificaremos a nominalização instrumental nas línguas do grupo Sul-Arawák.

Grupo Sul-Arawák

Em Apurinã, a nominalização instrumental é realizada através do sufixo *-iko* que é atachado ao verbo transitivo ou intransitivo para derivar nomes instrumentais ou objetos. Os exemplos abaixo exibem isso.

(21) Apurinã

- a. katso-na-ka-rewa-t-**iko** pu-muna
Espremer-linear-INTENS-VBLZ-NMLZ 2SG-trazer
'Trazer o espremedor'
- b. kusaka-rewa-t-**iko** pu-muna
Cavar-INT -VBLZ-NMLZ 2SG-trazer
'Trazer o escavador'

(FACUNDES, 2001, p. 241)

Em Asheninka Perene, encontramos esse tipo de nominalização através da sufixação de *-re/ro-ntsi* como podemos verificar a seguir:

(22) Ashéninka Perene

- a. kitsa-**re-ntsi**
Vestir-se-NMLZ-NMLZ
'Roupa'
- b. koma-**ro-ntsi**
Remar-nmlz-nmlz
'Remo'

(MIHAS, 2015, p. 430)

O sufixo *-ri*, utilizado para derivar nomes que resultam para um produto do verbo, é usado também para denotar nomes instrumentais, como podemos verificar a seguir:

(23) Baure

- a. -kočimoep-? 'Pendurar roupas?'
- kočimoepo-**ri**

Pendurar roupas?-NMLZ

'Linha de Roupas'

b. *-konok-* 'escrever'

kono-ri

Escrever-NMLZ

'Máquina de escrever'

c. *-nik-* 'comer'

niko-ri

Comer-NMLZ

'Prato'

(DANIELSEN, 2007, p. 191)

A língua Mehináku exibe um dado que possa atestar a nominalização instrumental na língua, como podemos observar a seguir:

(24) Mehináku

a. <i>pataka=tenu</i>	<i>une</i>	<i>ya</i>	<i>hapuka=kina=pai=ku</i>
3-colocar-INSTR.	Pessoa	ir	consumir=IMP-IPFV=DECL
<i>aitja=kina=pai :</i>	<i>tsapu, tsapu</i>		
Comer=IMP=IPF			
'Eles colocaram (a sopa). Foram comer: <i>tsupa, tsupa</i> '			

(DE FELIPE, 2020, p. 243)

Nominalização Locativa

Algumas línguas exibem um dispositivo para criar nomes a partir de verbos. Esse dispositivo significa "um lugar onde v acontece" (COMRIE; THOMPSON, 2007). Payne (1997) explica que a nominalização locativa refere-se para um local onde a atividade descrita pelo verbo tende a ocorrer. Esse tipo aparece nas línguas de análise, como podemos verificar a seguir.

Grupo Norte-Arawák

De acordo com Ramirez (2001), a combinação *IND.PESS+verbo+ka+ɽo-CLF* é utilizada para formar nomes de lugares ou locais onde o verbo pratica a ação; exemplos a seguir mostram essa operação.

(23) Baniwa de Içana

a. *iijhakaʔóaphi*

i-ijha-**ka**-ʔo-aaphi

CON-comer-NMLZ-LOC-CLF: SUPERFÍCIE

'Refeitório (lugar/superfície onde se come)'

b. *kadzeekatakaʔodápana*

-kadzeekata-**ka**-ʔo-dapana

Ensinar-NMLZ-LOC-CLF: HABITAÇÃO

'Escola (Edifício em que (x) ensina)'

c. *deenhikaʔóda*

deenhi-**ka**-ʔo-da

Trabalhar-NMLZ-LOC-CLF: SUPERFÍCIE

'Lugar em que (x) trabalha'

(RAMIREZ, 2001, p. 343)

A língua Tariana exibe a nominalização locativa a partir da sufixação dos morfemas *-mi* e *-ri* como ilustrado nos exemplos abaixo:

(24) Tariana

a. *dihpani-mi*

3sgng+trabalhar-NMLZ-LOC.PASS

'O lugar onde ele usou para trabalhar'

b. *dihpani-ri*

3sgnf+trabalhar-NMLZ-LOC-N.PASS

'O Lugar onde ele está trabalhando'

(AIKHENVALD, 2018, p. 88)

Das línguas do subgrupo Norte-Arawák apenas encontramos exemplos de nominalização locativa nessas duas línguas.

Grupo Sul-Arawák

Nas línguas do grupo Sul-Arawák, encontramos esse tipo em Ashéninka. Nos dados de Mihas (2010) foi possível observar que o relativizador *=ri* junto com um aplicativo também deriva nomes locativos quando o mesmo está atachado a um verbo. Os exemplos abaixo exibem esse tipo de operação.

(25) Asheninka Perene

a. *novantapintari*

no=v-aNt-apiNt-a=**ri**

1SG=comer-APPL-REALIS-HAB-REAL=REL

'Área de jantar'

b. *atsintantapintari*

a=tsiNt-aNt-apiNt-a=**ri**

1PL=urinar-APPL-REALIS-HAB-REAL=REL

'Tolete (um lugar para urinar)'

(MIHAS, 2010, p. 213)

A nominalização locativa é um dispositivo derivacional que parece não ser tão produtiva nessas línguas. Tanto as línguas Arawák do Norte quanto as do Sul exibem esse processo de forma não recorrente. Observamos também que, em algumas línguas, os morfemas nominalizadores sempre vêm acompanhados com um sufixo locativo, para designar o local onde a ação do verbo é designada.

Padrões de Nominalizações das línguas Arawák

Observamos que as línguas selecionadas para esse trabalho exibem algum tipo de nominalização, sendo que alguns desses tipos são mais produtivos enquanto outros não. Por exemplo, verificamos que a nominalização de ação/estado e participativa são os tipos mais predominantes, seguido de nominalização instrumental e locativa. O quadro 3 a seguir exhibe a distribuição do processo de nominalização nessas oito línguas.

Quadro 3. Distribuição de padrões de nominalização nas oito línguas Arawák

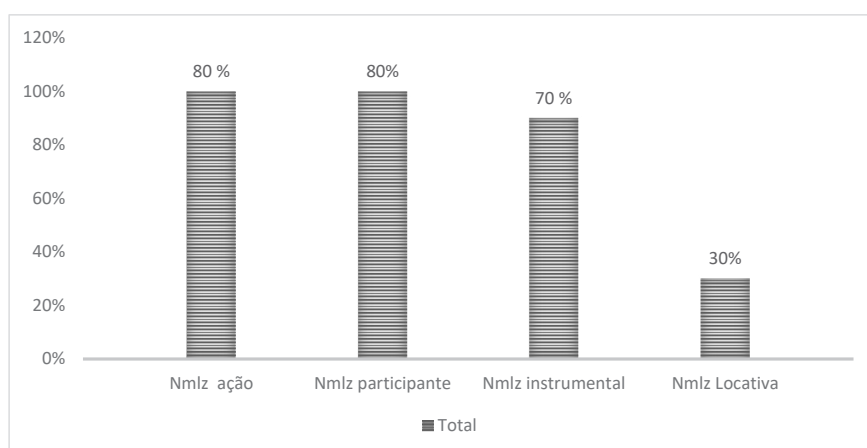
Grupo Norte-Arawák	Nmlz ação	Nmlz participante	Nmlz instrumental	Nmlz Locativa
Baniwa	sim	sim	sim	sim
Tariana	sim	sim	sim	sim
Lokono	sim	sim	sim	não
Wapixana	sim	sim	não	não
Grupo Sul-Arawák	Nmlz ação	Nmlz participante	Nmlz instrumental	Nmlz Locativa
Apurinã	sim	sim	sim	não

Ashéninka	sim	sim	sim	sim
Baure	sim	sim	sim	não
Mehináku	sim	sim	sim	não
Total	80%	80%	70%	30%

Fonte: Elaboração própria

O gráfico 1, a seguir, exibe um perfil tipológico de tendências de tipos de nominalização mais propensas a ocorrer nessas línguas.

Gráfico 1. Tendências tipológicas de nominalização nas oito línguas Arawák



Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, entre as línguas analisadas, as nominalizações de ação/estado e participativa são as mais produtivas, aparecendo em todas elas, enquanto a nominalização instrumental ocorre em 70%, sendo mais proeminente nas línguas do Grupo Sul-Arawák. Já a nominalização locativa ocorre apenas em três línguas, sendo esse tipo menos recorrente nas línguas analisadas.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo mostrar de forma preliminar alguns padrões tipológicos de nominalização encontrados em oito línguas da família Arawák. Os tipos de nominalizações estudados foram: (i) nominalização de ação/estado; (ii) nominalização participativa (agente/paciente); (iii) a nominalização instrumental e (iv) nominalização locativa. Esse estudo torna-se importante, uma vez que descreve um aspecto morfológico presente na língua. A distribuição geográfica da família pode interferir em certas discrepâncias encontradas, por exemplo, a nominalização locativa que apenas Baniwa, Tariana e

Ashéninka exibem esse tipo. Trabalhos posteriores serão realizados para verificar essas questões com mais detalhe. No mais, concluímos afirmando que a nominalização é um fenômeno bastante interessante e que deve ser estudado com mais afinco nas línguas indígenas brasileiras.

Referências

- ANDERSON, S. R. Morphology in the léxicon: derivation. *A-Morphous Morphology*. Cambridge: University Press, 1992. p. 180-197.
- AIKHENVALD, A. Y. Classe Nominal e gênero nas línguas Aruák. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém-Pa, v. 10, p. 137-258, 1994.
- AIKHENVALD, A. Y. The Arawak language Family. In: DIXON, R. M.; AIKHENVALD, A. Y. *The Amazonia languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-106.
- AIKHENVALD, A. Y. Typological distinctions in word-formation. In: SHOPEN, T. *Language Typology and syntactic description*. Cambridge: University Press, 2007a. p. 1-65.
- AIKHENVALD, A. Y. How to copy your neighbors' ways: A cross-generational perspective on nominalizations in Tariana. In: AIKHENVALD, A. Y. *Language Typology and Universals*. Boston: De Gruyter Mouton, 2018. p. 73-98.
- BYBEE, J. L. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 1985.
- COMRIE, B.; THOMPSON S. Lexical Nominalization. In: SHOPEN, T. *Language Typology and syntactic description*. Cambridge: University Press, 2007a. p. 1-65.
- DANIELSEN, S. Baure: an Arawak language of Bolivia. In: DANIELSEN, S. *Indigenous Languages of Latin America*. Leiden: CNWS Publications: Universiteit Leiden, The Netherlands, 2007.
- DE FELIPE, H. *Fonologia e Morfossintaxe da língua Mehináku*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- FACUNDES, S. The language of The Apurinã People of Brazil (Maipure/Arawak). 2000. Tese (Doctor of Philosophy) – Faculty of the Graduate School of State, University of New York at Buffalo, Nova York, Bufálo, 2000.

GIVÓN, T. Simple Verbal and Argument Structure. *Syntax (introduction)*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, v. 1, p. 105-172, 2001.

MIHAS, E. *Essentials of Ashéninka Perené grammar*. 2010. Tese (Doctor of philosophy) – University of Wisconsin: Milwaukee, 2010.

PAYNE, T. E. Morphological Tipology. *Describing Morphosyntax*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997. p. 20-31.

PET, W. J. A. *A Grammar Sketch and Lexicon of Arawak (Lokono Dian)*. SIL International, 2011.

RAMIREZ, H. *Uma gramática do Baniwa de Içana*, 2001. (ms)

SANTOS, M. G. dos. *Uma Gramática do Wapixana (Aruák): aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SERRANO, M. L. Nominalización. *In*: VALLEJOS YOPÁN, R.; ROSÉS LABRADA, J. (ed.). *Morfosintaxis: Una mirada desde las Américas (no prelo)*.

A influência das crenças para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3218>

Francine Martins Molinari¹
Dirce Charara Monteiro²

Resumo

O desenvolvimento da autonomia é uma competência desejável no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Uma possibilidade na busca pelo aluno autônomo é identificar suas crenças e discutir sua influência no desenvolvimento da autonomia, objetivo geral desta pesquisa. Com base em estudos teórico-metodológicos sobre crenças e autonomia, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com uma turma de 33 alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, com 15 questões, aplicado aos alunos em 2019. A análise dos resultados revelou algumas das crenças dos alunos que podem auxiliar o professor que deseja um aluno autônomo, bem como a necessidade de desconstruir aquelas que não favorecem a autonomia desejada. Dentre as primeiras, destacamos “É possível aprender inglês sozinho” e, dentre aquelas que não contribuem para a autonomia, “O melhor lugar para aprender inglês é no país em que ele é falado como língua materna”. Resumindo, as crenças do grupo de alunos que participaram da pesquisa refletem suas opiniões sobre a autonomia na aprendizagem de inglês e demonstram que é possível aprender inglês sozinho, se houver esforço e dedicação por parte dos alunos, com orientação do professor em alguns momentos, com a complementação de jogos, internet, músicas e séries televisivas e por meio de outras atividades diversificadas, além do uso do livro didático. Os resultados poderão contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz no ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: crenças; autonomia; língua inglesa; Ensino Médio.

1 Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil; fran_molinari@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1799-1889>

2 Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil; dcharara@terra.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-5025-2148>

The influence of beliefs for the acquisition of students' autonomy in the learning of the English language in high school

Abstract

The development of autonomy is a desirable competence in the teaching learning process of the English language. A possibility in the search for the autonomous students is to identify their beliefs and to discuss their influence in the development of autonomy, the general aim of this research. Based on theoretical studies on beliefs and autonomy, a qualitative research, a case study, with a group of 33 high school students was developed. The instrument used to gather data was a questionnaire with 15 items for the students, applied in 2019. The analysis of the results showed some of the students' beliefs that may help the teacher that wants an autonomous student as well as the necessity to deconstruct the ones which do not favor the desired autonomy. Among the first ones, we highlight "It's possible to learn English alone", and among the ones that do not contribute to autonomy, "The best place to learn English is in the country in which it is spoken as native language". In summary, the beliefs of the group of students who participated of the research reflect their opinions about autonomy in the English language learning and show that it is possible to learn English alone, if there is effort and dedication of the students, with the teacher's orientation in some moments and with the complementation of games, internet, songs and television series and by means of other varied activities, besides the use of the textbook. The results may contribute to a more effective pedagogical practice in English language teaching.

Keywords: beliefs; autonomy; English language; high school.

Introdução

Considerando o contexto desafiador com o qual os professores de Língua Inglesa (LI) se deparam atualmente no Ensino Médio Integrado ao Técnico, foco de nossa pesquisa, com salas de aula heterogêneas, um número excessivo de alunos, com níveis diferentes de conhecimento da língua inglesa e um número reduzido de aulas semanais (uma aula por semana), a necessidade de fomentar a autonomia dos alunos é importante para melhorar seus estudos e conhecimento da língua inglesa. Portanto, identificar as crenças dos alunos pode ser um caminho para destacar aquelas que podem auxiliar ou dificultar o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

O desenvolvimento de pesquisas na área de crenças nas duas últimas décadas constitui um indicador da sua importância para a Linguística Aplicada (doravante LA), pois auxiliam na identificação de fatores que influenciam significativamente as tomadas de decisões de alunos e professores e, desta maneira, interferem de diferentes formas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, com destaque para o desenvolvimento da autonomia.

Na década de 90, as pesquisas sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas aumentaram no contexto nacional, tanto com foco no aluno como no professor. Podemos encontrar várias denominações para o termo crenças e várias definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, destaca-se a concepção de Barcelos (2001, p. 72), segundo a qual “as crenças são opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Para a autora, o entendimento do conceito de crenças no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de línguas é importante, já que pode indicar o que o aluno espera desse processo, o que justifica o aumento dos estudos sobre crenças na área da Linguística Aplicada.

Alguns exemplos de crenças de alunos identificadas em estudos da década de 90 são apresentados a seguir: (a) só se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000); (b) é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo; e (c) a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (VIANA, 1993). Destacamos que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.

Estudos como os de Luz (2006), Carvalho (2000), Barcelos (1995) e Viana (1993) demonstram que os alunos não estão preparados para o estudo autônomo, já que suas crenças revelam que possuem visões tradicionais sobre o papel do professor e dos alunos em sala de aula: o docente, como um detentor e transmissor do conhecimento e os alunos, como receptores passivos dos conteúdos transmitidos. Ribeiro (2007) defende a necessidade da aprendizagem autônoma, isto é, aquela na qual o aprendiz exerce plena autonomia e controle, reconhecida como desejável e eficiente por renomados educadores, principalmente em razão das novas necessidades e formas de ensino no século XXI, tendo em vista o impacto social das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim sendo, o papel do professor de línguas, como mediador da aprendizagem, nesse contexto, é promover a capacidade de seus alunos de se tornarem pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento da sua aprendizagem, isto é, prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de autonomia da aprendizagem e de suas implicações no aprendizado de língua inglesa.

A hipótese de pesquisa é que existe uma relação entre as crenças dos alunos e a possibilidade do desenvolvimento da autonomia. A desconstrução de algumas crenças que interferem nesse processo pode auxiliar o professor a desenvolver a autonomia de seus alunos.

Apoio teórico

O apoio teórico da pesquisa para os temas crenças de aprendizagem e autonomia foi oferecido por estudos obtidos por meio de um mapeamento realizado nas seguintes bases de dados: Universidade Católica de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Brasília (UnB), no período de 2000 a 2015. Em todas essas instituições, foram usadas, para pesquisa, as seguintes palavras-chave: “crenças de alunos”, “autonomia” e “ensino-aprendizagem de língua inglesa”.

Os principais autores de referência que fundamentaram este estudo foram Barcelos (2004), Vieira-Abrahão (2010), Silva (2019), Silva (2007, 2005), Ribeiro (2007), Paiva (2006), Nicolaidese e Fernandes (2002), entre outros.

De acordo com Barcelos (2004), o estudo sobre crenças na aprendizagem de línguas é um assunto relativamente novo em Linguística Aplicada (LA), sendo que as primeiras pesquisas sobre o tema surgiram por volta da década de 80 no exterior, e no Brasil, por volta dos anos 90. Viana (1993), um dos pioneiros dos estudos sobre crenças no Brasil, considera o papel essencial das crenças no sentido de influenciar em demasia a maneira de ensinar e de aprender Língua Inglesa (LI). Segundo Barcelos (2004), são conceitos cognitivos, sociais, interativos, recíprocos e dinâmicos, que estão relacionados com as experiências e com a forma como se pensa e se reflete sobre elas.

A concepção de crenças deste artigo se alinha à de Barcelos (2001), segundo a qual “elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). Compartilhamos também do caráter social das crenças, resultando de experiências vivenciadas pelos indivíduos e, portanto, sujeitas a modificações.

O conceito de autonomia passou a ser valorizado no âmbito da LA, a partir da década de 1980, e está relacionado com o reconhecimento do papel ativo do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Partimos, então, do conceito clássico proposto por Holec (1981 *apud* BENSON, 2006, p. 22), que foi o primeiro a definir autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”³.

3 No original: “[...] autonomy was defined as ‘the ability to take charge of one’s own learning’ (HOLEC *apud* BENSON, 2006, p. 22).

De forma geral, a autonomia no processo de aprender línguas é entendida como o ato de o aluno se ver como o personagem principal, a quem cabe regular e administrar sua própria aprendizagem.

Para Paiva (2006, p. 139), a autonomia é

[...] um sistema sociocognitivo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisões, escolhas, planejamento, ações e avaliação tanto como um aprendiz de línguas ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

A definição do conceito de autonomia é complexa e envolve variáveis culturais, sociais, psicológicas e políticas. A autonomia é vista como sistema dinâmico, não-linear, adaptativo, aberto, auto-organizado e sensível às condições iniciais e ao *feedback*.

Nicolaides e Fernandes (2002) ressaltam que, ao tentarmos promover um aprendizado autônomo com nossos alunos, logo percebemos o quão complexo é esse processo. Essa complexidade se dá, principalmente, pelo fato de o contexto educacional estar imbuído de crenças e atitudes que resistem a inovações, o que também ocorre quando se trata de desenvolver o aprendizado autônomo na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Essas autoras defendem a inclusão da autonomia como um dos objetivos da educação e concluem:

Esses argumentos mostram a relevância de se incluir em uma proposta pedagógica a meta de auxiliar o aprendiz a tornar-se mais autônomo. E, em um plano mais profundo, a tornar-se uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas e, portanto, com mais oportunidades de ser feliz em sua vida pessoal. (NICOLAIDES; FERNANDES, 2002, p. 80).

Efetivamente, são fundamentais as contribuições dos estudos sobre crenças para auxiliar no desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, é necessário que esses estudos não estejam voltados apenas para a simples descrição das crenças, conforme aponta Barcelos (2001, p. 87),

[...] precisam ir além da simples descrição das crenças [...] é preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Silva (2007, p. 252), na mesma linha de Barcelos, argumenta que os estudos sobre crenças não devem se restringir apenas “a identificar problemas e apontar caminhos para possíveis soluções. É hora de estarmos lidando com as soluções”.

Com base nessas considerações, este estudo a respeito de crenças sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de um grupo de alunos do Ensino Médio, buscando relacioná-las com as atitudes desses alunos que influenciarão sua aprendizagem, se justifica no sentido de buscar caminhos que os auxiliem a aprender a língua inglesa de maneira autônoma e efetiva e utilizá-la nas situações comunicativas. O papel do professor de línguas, nesse contexto, é promover a capacidade de seus alunos se tornarem pensadores criativos, analíticos e críticos e que possam assumir controle sobre o planejamento da sua aprendizagem, isto é, prepará-los para o desenvolvimento pessoal, assegurando-lhes o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de autonomia da aprendizagem e de suas implicações no aprendizado de língua inglesa.

Metodologia da pesquisa

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza documental e investigativa, aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o número CAEE: 23867319.6.0000.5383. Pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), uma pesquisa qualitativa consiste numa “espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Para esses autores, “a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados; descrição; interesse maior pelo processo do que pelos resultados; análise indutiva dos dados; importância ao significado” (p. 47).

Na pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso permite o aprofundamento de um tema, nesta investigação, a relação entre crenças e autonomia, e pode trazer contribuições importantes para a prática pedagógica em ensino-aprendizagem de língua inglesa. Bogdan e Biklen (1994, p. 89) concordam com Merriam (1988), para quem “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico”. Nesta investigação, o grupo selecionado foi um grupo de alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, de uma escola pública, contexto priorizado pelas dificuldades que ainda desafiam os docentes que atuam nesse nível de ensino.

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal do interior paulista, localizado em uma cidade de porte médio, após a obtenção do Consentimento Institucional. A escola possui cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e cursos superiores, oferece cursos de formação inicial e continuada (FIC) e pós-graduação. O espaço físico do *campus* conta

com nove salas de aula, 15 laboratórios, sendo 11 multidisciplinares, biblioteca, cantina e duas salas de apoio. Os alunos da Instituição contam com o apoio do setor socio-pedagógico, como também de assistente social e psicólogo. O *campus* oferece cursos técnicos na área de Química, Mecatrônica e Redes de Computadores. Os alunos estudam as disciplinas propedêuticas juntamente com as disciplinas técnicas, sendo preparados para o mercado de trabalho, bem como para ingressar em uma universidade.

Os participantes desta pesquisa foram adolescentes brasileiros, de ambos os sexos, alunos do primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Redes de Computadores, com idade média de 15 anos. A sala contava com 40 alunos, no entanto apenas 33 aceitaram participar da pesquisa.

O instrumento utilizado para a identificação das crenças dos alunos foi um questionário (Apêndice A), justificando-se, nesta seção, a inclusão de algumas observações relativas à escolha desse instrumento. Vários pesquisadores estudaram as metodologias mais adequadas para a investigação de crenças, dentre os quais podemos citar Silva (2007, 2003), Vieira Abrahão (2006), Moreira e Monteiro (2010). Dentre os instrumentos mais utilizados nas investigações sobre crenças destacam-se os questionários, as entrevistas, a observação de aulas e os diários de campo.

Nesta pesquisa, nossa opção recaiu nos questionários, já que o interesse era confirmar ou não algumas crenças de um grupo de alunos e, a partir dos resultados obtidos, identificar aquelas relacionadas com a autonomia dos estudantes.

Segundo Vieira-Abrahão (2006), os questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas de forma escrita, apresentam vantagens e requerem alguns cuidados em sua elaboração, detalhadas a seguir:

Muito embora sejam fáceis de aplicar, possam envolver um grande número de informantes e consumam menos tempo que as entrevistas no momento de sua aplicação, os questionários requerem muito tempo e cuidado para a sua elaboração. Questões como nível de linguagem e conhecimento dos informantes, brevidade e clareza das respostas e extensão do instrumento devem ser cuidadosamente consideradas pelo elaborador. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Vieira-Abrahão (2006) também aponta a necessidade de o instrumento ser pilotado antes de sua efetiva aplicação, para que possam ser feitos os ajustes necessários com relação à ambiguidade ou falta de compreensão. É possível e pertinente que os questionários sejam elaborados com base em blocos temáticos para que facilitem ao respondente no momento de seu preenchimento.

Seguindo as orientações de Vieira-Abrahão, foi elaborado um questionário com 15 perguntas abertas e de múltipla escolha para identificar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês dos 33 alunos do Ensino Médio que aceitaram participar da pesquisa. Teve por base um inventário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita, composto de 47 asserções, utilizado por Luz (2006), além de crenças identificadas por Carvalho (2000), Barcelos (1995) e Viana (1993).

Apresentando os resultados

A análise das respostas aos questionários permitiu a identificação das seguintes crenças no grupo de alunos do Ensino Médio que participaram da pesquisa apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 1. Conjunto de crenças

Crenças	Concordo	Não concordo	Concordo em parte
1. O melhor lugar para aprender inglês é no país em que ele é falado como língua materna.	51,51%	6,06%	42,42%
2. É possível aprender inglês em um curto período de tempo.	45,45%	15,15%	39,39%
3. É possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua.	87,87%	0%	12,12%
4. É possível aprender inglês sozinho.	57,57%	15,15%	27,27%
5. O aprendizado de inglês se dá apenas em sala de aula.	0%	84,84%	15,15%
6. O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas.	0%	84,84%	15,15%
7. É possível aprender inglês somente com as aulas oferecidas pela escola no Ensino Fundamental e Médio.	15,15%	27,27%	60,60%
8. Somente se aprende inglês com a ajuda de um professor nativo.	0%	93,93%	6,06%
9. A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e jogos.	18,18%	9,09%	72,72%
10. A internet ajuda no aprendizado de inglês.	90,90%	0%	9,09%

11. Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno para aprender inglês.	6,06%	57,57%	36,36%
12. Os alunos acham a língua inglesa muito difícil.	30,30%	18,18%	51,51%
13. As atividades devem partir apenas do livro didático e do professor.	3,03%	81,81%	15,15%
14. Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa.	90,90%	0%	9,09%
15. O aluno aprende melhor o inglês se puder escolher os temas que quer estudar.	30,30%	15,15%	54,54%

Fonte: Molinari (2020, p. 71)

A tabela 1 nos permite identificar a concordância total ou parcial dos alunos em relação às crenças elencadas no questionário.

A maioria dos alunos **concorda ou concorda em parte** que:

- é possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua;
- é possível aprender inglês sozinho;
- é possível aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio, mas só o básico, principalmente em razão do pouco tempo;
- é possível aprender inglês sem estar num país de língua inglesa;
- a melhor maneira de aprender inglês é com músicas e jogos, mas reconhece a necessidade de fazer atividades que não gosta, mas que são necessárias, revelando uma crença importante para o professor e que pode auxiliá-lo em sua prática docente;
- não é necessário que o professor de inglês seja um falante nativo,
- a internet ajuda no aprendizado do inglês;
- a tradução auxilia no entendimento do texto.

Primeiramente, algumas das crenças apresentadas na tabela 1 têm relação mais direta com a autonomia do aprendiz. É o caso da crença **“É possível aprender inglês sozinho”, dependendo da pessoa, mas com** “orientação em alguns momentos” que revela uma autonomia relativa, complementando que o professor é muito importante para orientar e esclarecer dúvidas. Ao apontar que “É possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua”, os alunos reconhecem que todos podem aprender, mas

o processo é longo e requer estudo. Num período curto, é possível aprender apenas o básico.

No tocante à crença, identificada na tabela 1, de poder escolher os temas que querem estudar, houve apenas uma concordância parcial entre os alunos, complementando que também terão que estudar temas que não apreciam. É essencial que os alunos percebam que o fato de escolherem temas de seu interesse contribui para a autonomia, já que a aprendizagem se torna mais atrativa e que as tarefas que executam dentro de seu campo de interesse servirão de exemplo para outras que poderão fazer sozinhos, tornando-se, desse modo, mais autônomos.

Ao valorizarem o papel da tradução, conforme comentado anteriormente, considerada uma atividade indesejável nas abordagens estruturais, é possível relacionar essa crença como elemento importante para a autonomia, pois ela ajuda a entender o texto.

Outras crenças que podem estar relacionadas à autonomia no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa são: “É possível aprender inglês fora da sala de aula”, “Aprender Inglês exige esforço e vontade”, “O livro didático não deve ser a única fonte de atividades no ensino de inglês”, “É necessário complementar (jogos, internet, músicas, séries) para se tornar fluente”.

“Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa” é mais uma crença que pode facilitar o desenvolvimento da autonomia, porque exige que o educando busque informações para realizar tarefas sugeridas pelo professor ou pelo livro didático.

É importante ressaltar que a maioria das crenças referentes à autonomia confirma a importância da tecnologia para o desenvolvimento da autonomia.

Ao apontarem a crença de que não é necessário que o professor de inglês seja um falante nativo, reconhecem a distinção entre alguém que saiba falar a língua e alguém que seja capaz de ensiná-la, valorizando o trabalho do professor.

A tabela 1 permite também avaliar as **discordâncias** dos alunos em relação às crenças constantes do questionário:

- o aprendizado de inglês se dá apenas em salas de aula ou em escolas de idiomas;
- as atividades devem partir apenas do livro didático e do professor, apontando a importância dos jogos, filmes e da internet, entre outras fontes de material.

Em relação ao papel das salas de aula ou das escolas de idiomas, observou-se uma alteração de resultados de pesquisas anteriores sobre crenças, como a de Viana (1993) e Barcelos (1995), que indicavam a escola de idiomas como o lugar ideal para se aprender Inglês. Essa crença se alterou no contexto atual, pois os alunos estão preocupados com a qualidade do ensino oferecido por essas escolas para que a aprendizagem seja bem-sucedida, bem como apontam alternativas tais como cursos *on-line*.

Outro resultado importante para as práticas dos professores preocupados com o desenvolvimento da autonomia refere-se à relativização do uso do livro didático e à necessidade de inclusão de outros materiais, principalmente lúdicos, como é o caso de jogos e filmes da internet.

Resumindo, as crenças do grupo de alunos que participaram da pesquisa refletem suas opiniões sobre a autonomia na aprendizagem de inglês e demonstram que é possível aprender inglês sozinho, se houver esforço e dedicação por parte dos alunos, com orientação do professor em alguns momentos, com a complementação de jogos, internet, músicas e séries e por meio de outras atividades diversificadas, além do uso do livro didático.

Considerações finais

Este artigo apresentou um recorte da dissertação de Molinari (2020), discutindo o papel das crenças de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua inglesa com alunos do primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico. As principais crenças do grupo de alunos participantes da pesquisa foram identificadas e analisadas, oferecendo pistas para o professor sobre aquelas que poderão auxiliar ou dificultar a aprendizagem autônoma.

Ressalte-se a importância da tecnologia, para os professores e alunos, com destaque para o uso da internet, como rica fonte de recursos para a aprendizagem de inglês e ferramenta auxiliar no desenvolvimento da autonomia, oferecendo atividades lúdicas como jogos e filmes, bem como materiais de pesquisa.

Esta investigação sugeriu aos professores de inglês um caminho no sentido de identificarem as principais crenças de seus alunos e reconhecer, dentre elas, aquelas que podem auxiliar (ou não) no desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, algumas alterações de suas práticas serão necessárias, desempenhando o papel de mediador e favorecendo o desenvolvimento de um aluno ativo e autônomo.

A expectativa é que os resultados apresentados possam trazer contribuições para auxiliar os professores de LI em sua tarefa de proporcionar a aprendizagem e ampliar

a autonomia entre seus alunos e que, mediante as propostas sugeridas neste trabalho, sejam capazes de desenvolver uma prática mais eficaz em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, v. 40, p. 21-40, 2006. Disponível em: http://www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003958>

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

LUZ, T. A. da *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MOLINARI, F. M. *A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio*. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2006.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em linguística aplicada [online]*, v. 49, n. 1, p. 205-221, 2010.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *Revista The Specialist*, PUC-SP, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2002.

PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, v. 9, n. 1, p. 78-127, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm> Acesso em: 20 abr. 2019.

RIBEIRO, C. G. Autonomia na Aprendizagem de Língua inglesa. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI*, 1. 2007, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 1-12.

SILVA, D. de A. Crenças de Aprendizagem de LE e seus Reflexos na Formação Inicial de Alunos-Professores. *Letras Escreve*, Macapá, v. 6, n. 2, 2º semestre, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

VIANA, N. A. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. 5f. Mimeografado.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 219-231.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Leia as afirmações abaixo e escolha uma das alternativas para respondê-las. Justifique as respostas:

1) O melhor lugar para aprender inglês é no país em que ele é falado como língua materna.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

2) É possível aprender inglês em um curto período.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

3) É possível aprender inglês depois de um longo período de estudo da língua.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

4) É possível aprender inglês sozinho.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

5) O aprendizado de inglês se dá apenas em sala de aula.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

6) O aprendizado de inglês se dá apenas em escolas de idiomas.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

7) É possível aprender inglês somente com as aulas oferecidas pela escola no Ensino Fundamental e Médio?

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

8) Somente se aprende inglês com ajuda de um professor nativo.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

9) A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e jogos.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

10) A internet ajuda no aprendizado de inglês.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

11) Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno para aprender inglês.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

12) Os alunos acham a língua inglesa muito difícil.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

13) As atividades devem partir apenas do livro didático e do professor.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

14) Fazer pesquisa ajuda a aprender a língua inglesa.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

15) O aluno aprende melhor o inglês se puder escolher os temas que quer estudar.

- a) Concordo
- b) Não concordo
- c) Concordo em parte

Por quê? _____

A perspectiva do sistema de referência multimodal para a interação na Síndrome de Down

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3305>

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega¹

Resumo

O objetivo deste artigo é argumentar sobre processos de referência e negociação de sentidos em contextos face a face, entre crianças com SD e terapeutas da linguagem. Mostramos a perspectiva do Sistema de Referência Multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Nossa vertente de Multimodalidade postula que a língua é uma matriz cognitiva da mescla gesto-fala, não uma hierarquia entre elementos linguísticos e extralinguísticos (MCNEILL, 1985, 2013). Os dados são de gravações de atendimentos de duas crianças com SD (07 e 09 anos). A pesquisa é qualitativa, longitudinal. Os resultados apontam para o jogo dialógico de negociação de sentidos por meio de um sistema cíclico de produções dos sujeitos nas cenas, no qual emergem relações linguísticas de associação e repetição de objetos de discurso.

Palavras-chave: Referência Multimodal; Aquisição da Linguagem; síndrome de Down.

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Guarabira, Paraíba, Brasil; pvletras@servidor.uepb.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-5622-065X>

The perspective of the multimodal referencing system for interaction in Down syndrome

Abstract

The aim of this article is to argue about processes of referencing and negotiation of meanings in face-to-face contexts, between children with DS and language therapists. We show the perspective of the Multimodal Referencing System (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Our aspect of Multimodality postulates that language is a cognitive matrix of the gesture-speech mix, not a hierarchy between linguistic and extralinguistic elements (MCNEILL, 1985, 2013). The data are from recordings of attendances of two children with DS (07 and 09 years old). The research is qualitative, longitudinal. The results point to the dialogic game of negotiation of meanings through a cyclical system of productions of subjects in the scenes, in which linguistic relationships of association and repetition of objects of discourse emerge.

Keywords: Multimodal referencing; Language Acquisition; Down Syndrome.

Introdução

Neste artigo, faremos um estudo acerca dos processos de referência e negociação de sentidos, em cenas interativas entre crianças com Síndrome de Down (doravante, SD) e terapeutas na clínica de linguagem. Tomaremos por base o Sistema de Referência Multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2017), corroborando a vertente de Multimodalidade, como postulado da língua como matriz cognitiva da mescla gesto-fala.

Para discorrermos sobre os processos de referência, é necessário iniciarmos com um breve esboço a respeito da noção de referência nos estudos da linguagem, desde os estudos mais tradicionais, aos que tiveram influência na Lógica, na Filosofia da Linguagem e na Linguística.

Justificamos a importância desse tipo de trabalho pelo fato de haver pouca produção na área de linguagem abordando o tema. Foi feita uma busca sistemática no Portal de Periódicos da Capes, no mês de setembro de 2021, com o termo “referência multimodal” para o período dos últimos cinco anos (2016-2021). Apenas 28 resultados apareceram e, após checagem dos títulos e resumos, dois trabalhos envolvendo a interação com crianças atípicas se encaixaram (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2018; BARROS; FONTE; RODRIGUES DE SOUZA, 2020). As demais produções em periódicos estão articuladas com vertentes da Linguística Textual ou Linguística Aplicada.

Com este artigo, mostraremos que o século XVII, no que se refere aos estudos da linguagem, obteve grande influência de investigações provenientes de obras como a Gramática de Port-Royal, na França, cuja língua era concebida como resultado da razão, baseada na filosofia de René Descartes. Já o século XIX e a primeira metade do século XX tiveram influência de pensadores europeus como Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein, que discutiram de forma honrosa a pertinência da referência de “objetos” reais, ou não, para a vivência de um falante/ouvinte.

Em contraponto, trazemos, ainda, algumas contribuições da Linguística Textual ancorados nas descobertas de autores como Marcuschi (2001), Koch e Fávero (1984), dentre outros, que irão discutir o processo de referenciação e a construção de objetos de discurso em cenas dialógicas entre sujeitos de linguagem.

Após esse breve esboço, discorreremos sobre a interação com crianças atípicas. Por muito tempo, a forma de conceber a linguagem de sujeitos com desvios, síndromes ou patologias foi tida como objeto de investigação da biomedicina (MORATO, 2014). Em diferentes épocas e culturas, há registros materiais da sugestão de presença de pessoas com SD e isso se faz imprescindível para que entendamos como também foram evoluindo os interesses pela linguagem e interação com esses sujeitos, não somente pelo viés biomédico. O registro antropológico mais antigo da SD deriva de escavações datadas do século VII de um crânio oriundo da Saxônia (Alemanha) apresentando características estruturais comuns vistas frequentemente em crianças com a síndrome (PUESCHEL, 2002/1993); uma estatueta em cerâmica de um ídolo do período neolítico (cerca de 5000 a.C.), na Grécia, pode ser a representação mais antiga da SD na cultura material (STARBUCK, 2011). Já a respeito das representações de pinturas supostamente destacando crianças com SD, Starbuck (2011) pontua que muitos artistas empregaram um estilo particular de expressão, que pode ter se concentrado em representar indivíduos de maneira realista ou irrealista.

A primeira descrição de uma criança sobre a qual se presumia ter SD foi fornecida em 1838, por Jean-Etienne-Dominique Esquirol, e por Edouard Séguin. Já em 1866, John Langdon Haydon Down publicou o trabalho *Observations on an Ethnic Classification of Idiots*, usando um sistema de classificação racial, no qual faz a descrição de características da síndrome hoje conhecida com o seu nome (CAMMARATA-SCALIS *et al.*, 2010).

Por décadas, os estudos científicos a respeito da SD tiveram início com as descobertas de geneticistas que se detiveram a explicar a etiologia dessa síndrome, com foco em questões de ordem cromossômica. Os registros da literatura na área mostram que a SD esteve sob o domínio de investigação de profissionais da saúde, tendo em vista a necessidade de entender como funcionavam aspectos do desenvolvimento físico, do sistema estomatognático, do prognóstico em geral das pessoas acometidas com a síndrome.

Atualmente, a SD reúne olhares oriundos de pesquisadores da Educação, do Direito, da Terapia Ocupacional, da Psicopedagogia, da Linguística, da Fonoaudiologia, da Antropologia, dentre outros, interessados não só nos aspectos etiológicos, mas da qualidade de vida, de interação social, da garantia de direitos educacionais e de assistência governamental, da inserção no mercado de trabalho dessas pessoas. Embora sejam múltiplas vertentes, caminham para a mesma direção: olhar para além do corpo (da síndrome), para poder conceber o que é normal ou patológico para esse mesmo corpo (CANGUILAM, 2009). Estudos apontam para a qualidade da língua falada e escrita das pessoas com SD (OLIVEIRA *et al.*, 2021; RABELO *et al.*, 2021), além da eficácia de estimulação precoce, acompanhamento familiar e formação de professores na educação especial e inclusiva (MENDONÇA; SOUZA, 2021; CAMARGO, 2021).

Sendo assim, estudos como o nosso desmistificam a linguagem diferente e nos levam a traçar novas formas de interação com crianças, adolescentes e adultos que usam outras formas linguageiras para se colocar nos processos interativos, enquanto sujeitos reais.

Diante disso, o objetivo deste artigo é argumentar sobre processos de referenciação e negociação de sentidos em contextos face a face, entre crianças com SD e terapeutas da linguagem. Para isso, tomamos como suporte a perspectiva do Sistema de Referenciação Multimodal – SRM (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). A vertente de Multimodalidade sobre a qual nos ancoramos é baseada na premissa de que o sistema da língua é uma matriz cognitiva da mescla gesto-fala, não uma hierarquia entre elementos linguísticos e extralinguísticos (MCNEILL, 1985, 2013).

Para corroborar esse postulado, trazemos recortes de gravações de atendimentos de 02 crianças com SD (07 e 09 anos, respectivamente), atendidas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB. Apresentamos dados qualitativos, com o intuito de discutir os processos linguísticos de repetição e associação (ÁVILA-NÓBREGA, 2017) de objetos do discurso (referentes do entorno social negociados conjuntamente) entre sujeitos na interação face a face.

A repetição e a associação são resultado do processo de referenciação multimodal com as crianças dos nossos dados. O que nos interessa, com nossas perspectivas sobre referenciação multimodal, é entender como crianças com SD constroem sentidos sobre pessoas, objetos e situações no mundo ao seu redor. Os referentes já estão prontos no mundo, ou em cenas interativas podem ganhar novos focos e sentidos, ao passarem por processos de referenciação multimodal?

Para começarmos a refletir sobre essas e outras indagações, consideramos necessário entender como surgiram e se desenvolveram os primeiros estudos sobre referência para, em seguida, entendermos os processos de referenciação.

Ponderações sobre os Estudos da Referência na Linguagem

Como mencionamos no início do texto, as investigações, no tocante à referência, são tradicionais e oriundas de campos como a Lógica, a Filosofia da Linguagem e a Linguística. Precisamos entender que, em suma, o início dessas discussões girou em torno do problema de representação do mundo, da verbalização do referente em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo (SALOMÃO, 2005).

Um dos contextos em que se tomou a linguagem por um viés racionalista é o de Port-Royal. Uma figura, dentre várias outras, muito importante para esse período, tanto nas disputas teológicas, quanto na organização das *Petites écoles*, foi Antoine Arnauld. Doutor em Teologia pela Sorbonne em 1641, aderiu ao jansenismo e, expulso da Universidade de Paris em 1656 devido às críticas aos costumes vigentes, passa a viver em Port-Royal, lugar e período propícios aos seus estudos e pesquisas, pois escreveu a *Grammaire générale et raisonnée* com Lancelot, e *La logique*, com Nicole.

Já Claude Lancelot escreveu em 1644 o *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine*. Até então as crianças deveriam aprender o alfabeto francês e a soletrá-lo com base em um texto em latim, esforço imenso que consumia três ou quatro anos. Já pelo novo método, ensinavam-se apenas as vogais e os ditongos do francês, cujas letras representavam sozinhas os sons correspondentes; como as consoantes não representavam sons pronunciáveis autonomamente, por serem emitidas sempre em conjunto com uma vogal, eram ensinadas depois, sob a forma de sílabas (BASETTO; MURACHCO, 2001). Notemos que a forma de ensinar língua e interagir com os sentidos era pautada no método fônico, das famílias consonantais e vocálicas, silábicas e vocabulares. O aprendiz não era protagonista do saber, mas seguidor de conteúdos dogmáticos. Ainda dentro desse contexto de nuances pedagógicas, Arnauld desenvolveu um ramo do cartesianismo a que o próprio Descartes não havia se dedicado: o estudo e a análise da linguagem em geral, partindo da hipótese de ser ela de natureza racional.

Segundo Basetto e Murachco (2001), o que geralmente se critica nesse tipo de abordagem linguística é que nem tudo pode ser reduzido à razão. Fazem muita abstração, baseada em poucas línguas, todas provenientes do indo-europeu, o que torna difícil, senão impossível, uma gramática geral que descreva todas as variantes linguísticas da humanidade. Essa filosofia aplicada à linguagem contrastava com a situação deles no século XVII, quando predominava a preocupação com o “bom uso”, de caráter mais estilístico, sem maior interesse em conhecer as causas, os fundamentos e a estrutura da linguagem.

A gramática de Port-Royal é sustentada por uma teoria da referência vigente ainda hoje a muitos estudos realizados sobre a linguagem, em diferentes abordagens: todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas, ou gramáticas particulares, são explicadas pelo princípio segundo o qual a linguagem é representação do pensamento.

No tocante à Filosofia da Linguagem, ela teve o seu apogeu na primeira metade do século XX, com os estudos de filósofos europeus como Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein. Frege foi o criador da moderna lógica matemática, e foi a primeira pessoa a investigar formalmente os fundamentos da aritmética e tentar reduzi-la à lógica, além de seus estudos sobre a natureza do significado das expressões. Ele teve um papel de reconhecida importância na Filosofia da Linguagem por ter contribuído com a discussão sobre o conceito de sentido do sinal (nome, combinação de palavras, letras) e referência, ou significação das expressões (FREGE, 1978).

Já o filósofo Russell propôs a concepção metafísica da relação entre linguagem e mundo por ele chamada de atomismo lógico, conceito gerado em torno da definição de que todas as sentenças de nossa linguagem, quando devidamente analisadas, se revelariam como constituídas de signos atômicos referentes aos elementos simples da realidade (RUSSELL, 1974).

Wittgenstein foi outro filósofo com grandes contributos para a concepção de referência no campo da linguagem. Ficou conhecido por se destacar em duas fases das suas pesquisas filosóficas. Na primeira, a sua tendência seguia as propriedades significativas e denotativas das sentenças em proposições veritativas, cuja função da linguagem seria apenas referir, como vimos em outros estudiosos da mesma época. Já na segunda fase, o autor é enviesado por uma percepção de linguagem enquanto um jogo; a função da linguagem deixa de ser falar sobre o mundo e passa a ser agir com a fala no mundo (WITTGENSTEIN, 1999/1930).

Outra contribuição importante é gerada por Strawson, quando afirma que a existência do objeto ao qual a frase descritiva pretende referir-se não tem suporte implícito, mas pressuposto. Assim, não existindo o objeto, a sentença terá sido usada não para traduzir um enunciado falso, mas um enunciado para o qual falta o valor-verdade (STRAWSON, 1982).

Dando seguimento ao percurso desses estudos, segundo Koch e Fávero (1984), Kripke desenvolve a teoria lógica dos “mundos possíveis”, ou seja, o locutor de um enunciado refere-se não só ao mundo por ele mesmo considerado real, mas a uma infinidade de outros mundos possíveis. Assim, duas expressões podem ser correferenciais em um mundo (para uma realidade), e não em outro.

Já a respeito de Quine, ele nega o valor referencial de expressões consideradas com ausência de verdade, ou de falsidade, quando há a impossibilidade de existência de objeto real referido. Para ele, trata-se de contextos intencionais que são “referencialmente opacos”, em oposição aos contextos extensionais, que são “referencialmente transparentes”. Colocar-se num contexto opaco significa renunciar à referência (KOCH; FÁVERO, 1984).

Com essas notas, vimos a importância, à época, dos estudos da referência e da língua como representação do pensamento. Mas será que é isso mesmo que ocorre nas relações dialógicas em que a linguagem se manifesta com um caráter de negociação de sentidos? Veremos mais à frente que não. Ao advogarmos um princípio de que a linguagem é pautada nas interações sociais, os sentidos são negociados conjuntamente em meio a práticas sociocognitivas.

Sobre processos de Referenciação Multimodal

Até o momento, vimos que o grupo de pensadores no tópico anterior discutia a existência de “objetos” reais no mundo, com o conceito de verdade, ou de falsidade, caso houvesse a concretude desse fato referido no mundo dos falantes. A condição de vericondicionalidade é criticada por Marcuschi (2001) ao afirmar ser irrelevante para o processo referencial.

Indo na direção contrária aos lógicos e filósofos mencionados, outro grupo de estudiosos (Searle, Austin, Grice) que colaboram para a concepção de linguagem surge com a conhecida virada pragmática dos anos 1970. Deixando de lado a noção veritativa de objetos do pensamento, os autores desse período concebem a linguagem como ações dos sujeitos sobre o mundo por meio de Atos de Fala e implicaturas conversacionais, já caminhando em direção da premissa de que “a referenciação na relação face a face é fruto de uma atividade colaborativa e não uma simples convenção linguística” (MARCUSCHI, 2001, p.38).

Nossas ações languageiras não são representação do pensamento, como visto no percurso sobre a Gramática de Port-Royal, ou como sugeriram os estudiosos da Lógica. Ao contrário, “a linguagem se dá como interlocução situada e se oferece como conhecimento para o outro. Dinâmica por natureza, a língua é estável, mas não estática e permite que os indivíduos a sigam” (MARCUSCHI, 2001, p. 41).

Ainda no caminho da Linguística Textual, encontramos em Cavalcante e Santos (2012) a premissa de que é necessário que o interagente faça levantamento de hipóteses, associe informações, faça inferências e ative conhecimentos prévios (linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais), que colaboram para a construção do texto e da referenciação, à medida que esse sujeito se insere em uma situação interacional. Ou seja, os referentes não estão prontos no mundo, mas são passíveis de negociação de sentidos e construção conjunta de sua existência.

Os sujeitos falantes possuem certo domínio e intencionalidade sobre o que se pretende dizer, ou como agir, em cenas interativas, mas não possuem total domínio ou controle, uma vez que a interação não é construída apenas por um indivíduo, sobre quem haveria o *status* de supervalorização no diálogo. Isso é o que podemos observar, por exemplo,

em contextos dialógicos naturalísticos com as crianças, tanto circundados na própria família, quanto em atendimentos terapêuticos. As cenas não são construídas tendo em vista apenas a experiência daquele que se dirige à criança. Muita coisa pode ser posta em xeque, a partir das “surpresas” que a criança pode trazer para o momento do engajamento conjunto.

Quanto ao campo das interações humanas, um conceito que vem ganhando espaço nos estudos da linguagem é o da Multimodalidade, não apenas relacionada aos aspectos do texto escrito, mas, além disso, imbricada ao uso congruente de outros modos da linguagem, como aspectos prosódicos, gestuais, contato visual, movimentos corporais, expressões faciais, dentre outros (MONDADA, 2005; MORATO, 2006; CUSTÓDIO FILHO, 2009).

Como contributo para os estudos acerca da Multimodalidade em Aquisição da Linguagem, temos a premissa do Envelope Multimodal, uma categoria de análise que envolve, pelo menos, três modos de linguagem simultaneamente: produção vocal, direcionamento do olhar e produção gestual na dialogia mãe-bebê. Isso implica dizer que há uma espécie de empacotamento, ou envelopamento, ou, ainda, um encapsulamento de sentido resultante da mescla da produção concomitante das nuances de linguagem mencionadas. Sendo assim, segundo essa perspectiva, os parceiros interativos não se colocam no mundo da linguagem por meio de uma linha de produção isolada, ou hierárquica, mas por meio de uma negociação sociocognitiva resultante do Envelope (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012, 2015).

Diante disso, podemos dizer que advogamos o conceito de referenciação multimodal como sendo o processo pelo qual os objetos de discurso (referentes) são negociados pelos interagentes, nesse dinamismo da linguagem, por meio do uso congruente dos muitos modos representados pelo envelopamento, ou seja, entendemos que a partilha de referentes do mundo não se dá apenas pelo aspecto verbal da língua.

Em nossos textos, partimos do pressuposto de que a língua, em seu dinamismo, é multimodal, desde o seu funcionamento neurológico (POLIA, 2019), até a produção concreta em interação social. McNeill (1985, 1992, 2013) afirma que a gestualidade e a fala (produções vocais) ocupam a mesma matriz de produção, ou seja, o funcionamento dos sistemas neurológico e cognitivo da nossa natureza se encarrega dessa mescla de componentes que formam a língua.

Portanto, concebemos a premissa de que, nos estudos a respeito da Aquisição de Linguagem, as interações com bebês e crianças são inexoravelmente flexíveis e negociáveis, portanto, são situações dialógicas que requerem o engajamento dos parceiros com a produção de língua, enquanto instância multimodal (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2018).

Discussões de dados interativos no Sistema de Referência Multimodal

Para corroborar a assertiva sobre a referência ser um processo dialógico, de negociação, de colaboração entre sujeitos no jogo interativo, e não uma representação do pensamento individual, trazemos dois aspectos linguísticos, que serão analisados nos dados: a **associação** desloca os interagentes para outras entidades sociocognitivas (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação etc.); já a **repetição** de um item lexical propriamente dito, ou de uma sentença, funciona como uma relação enfática levando o interagente a se manter correspondente na cena dialógica (ÁVILA-NÓBREGA, 2017).

As mencionadas relações podem ocorrer constantemente nas interações face a face, além de não emergirem como resultado somente da produção vocal. Os gestos e o direcionamento do olhar ocupam a mesma matriz de produção do vocal, como instituição linguística. Vejamos nos exemplos como isso ocorre (na transcrição ortográfica, respeitamos a pronúncia dos falantes):

Quadro 1. Recorte do diálogo entre as terapeutas e CB

Sessão 5: 06-11-15 (30 minutos) CB: 07 anos, 04 meses e 27 dias Contexto: P1 e P2 (Profissional 1 e 2) estão sentadas no chão da sala de atendimento diante de CB (criança B) mostrando imagens de animais e de seus habitats naturais. Recorte do diálogo da sessão 5 de CB
P1: Ó, Ó! Esse outro animal aqui ele é bem grande (sentada no chão, aponta com o dedo indicador direito para a imagem exposta no chão diante da criança; alterna o olhar entre a imagem e a criança)
P1: Como é o nome desse animal? Como é o nome? (apontando para a imagem e tocando com o dedo; continua alternando o olhar entre o objeto e a criança)
CB: Cavalo (sentada no chão diante das profissionais; alterna o olhar entre a profissional 1 e a imagem que está no chão)
P1: Cavalo! Muito bem! (expressão facial de afirmação levantando as sobrancelhas e olhando para a criança)
P2: O cavalo fica onde, CB? (também está sentada no chão diante da criança, ao lado da profissional 1; olha atentamente para a criança)
P1: Onde é que o cavalo fica? Ó onde o cavalo fica. Na fazenda né? (continua dando ênfase com o dedo indicador apontando para a imagem e olhando atentamente para a criança)
P1: Tu já andou de cavalo? Heim, CB? Tu já andou de cavalo? (continua olhando para a criança)

P1: Olha como ele é lindo! Todo marrom (passando a mão direita sobre a imagem; alterna o olhar entre o objeto e a criança)

CB: (continua alternando o olhar para a profissional 1, para a profissional 2 e para o objeto no chão)

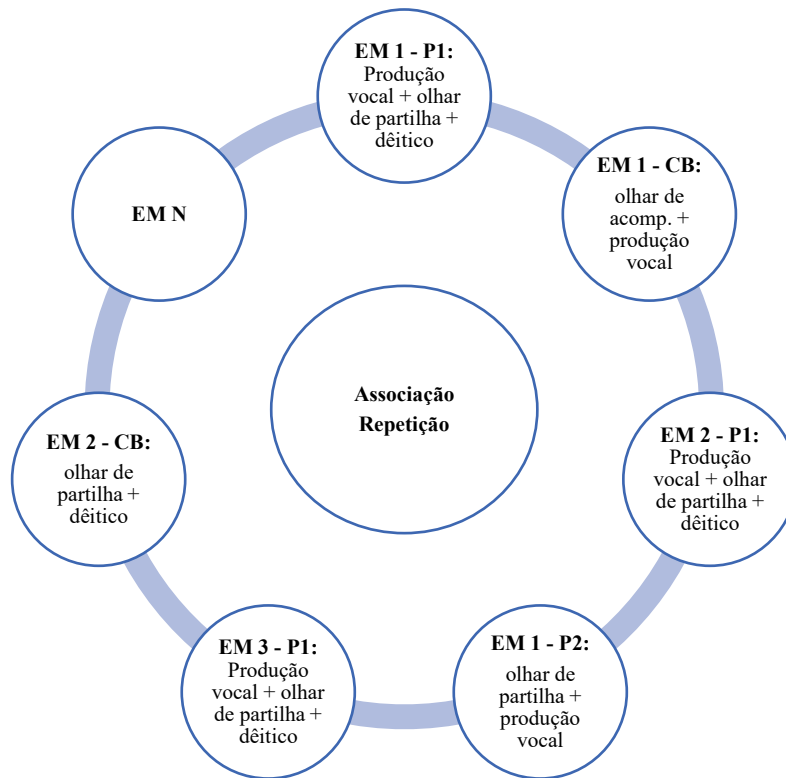
Fonte: Elaboração própria

Nesse recorte da cena, a primeira profissional da linguagem (P1) questiona à criança “Como é o nome desse animal? Como é o nome?” mostrando uma imagem (gesto dêitico) e direcionando o olhar de partilha de expectativa (devido ao grau de engajamento com a criança). Ao responder “Cavalo”, CB aponta com o dedo indicador direito para a imagem (dêitico). P1 responde “Cavalo! Muito bem!” e alterna o olhar entre P2 e CB. Nesse processo da cena, há a emergência da relação de referência **repetição**, pois os parceiros estão negociando sentidos no momento lúdico, dando ênfase ao objeto de discurso “cavalo”.

P2, então, participa questionando “O cavalo fica onde, CB?” mexendo nas figuras que estão no chão diante da criança. P1 dá continuidade ao processo de referência, ao dar sustentação ao objeto de discurso produzindo “Ó onde o cavalo fica. Na fazenda, né? Tu já andou de cavalo?”. Mais uma vez há **repetições** e agora emerge a **associação**, quando a terapeuta promove o deslocamento sociocognitivo da criança para outras situações, no caso, o lugar onde é possível um animal viver. P1 pega a imagem da fazenda que está no chão e a criança pega da mão da terapeuta a imagem.

A terapeuta faz qualificações sobre o animal (Olha como ele é lindo!) mostrando a imagem diante da criança, que, por sua vez estende o braço e toca com o dedo indicador direito no papel, como uma espécie de apontar. Esse alinhamento de gestos, olhar e produção vocal dos sujeitos na cena favorecem um funcionamento cíclico das ações multimodais em um sistema (Sistema de Referência Multimodal – SRM). Na figura 1, em uma leitura cíclica no sentido horário, vão emergindo Envelopes Multimodais (EM), à medida que cada parceiro interativo se coloca no engajamento. O EM 1 de P1 reúne a mescla da produção vocal + olhar de partilha + gesto dêitico; já o EM 1 de CB reúne a mescla de olhar de acompanhamento das ações de P1 + produção vocal. E assim, sucessivamente, os EM são produzidos até o que chamamos EM N, ou seja, não podemos afirmar que a negociação de sentidos no processo de referência se encerra naquela cena na clínica, pois a criança pode continuar elaborando, refocalizando o objeto de discurso até mesmo quando o atendimento se encerrar:

Figura 1. Sistema de Referenciação Multimodal – Terapeutas e CB

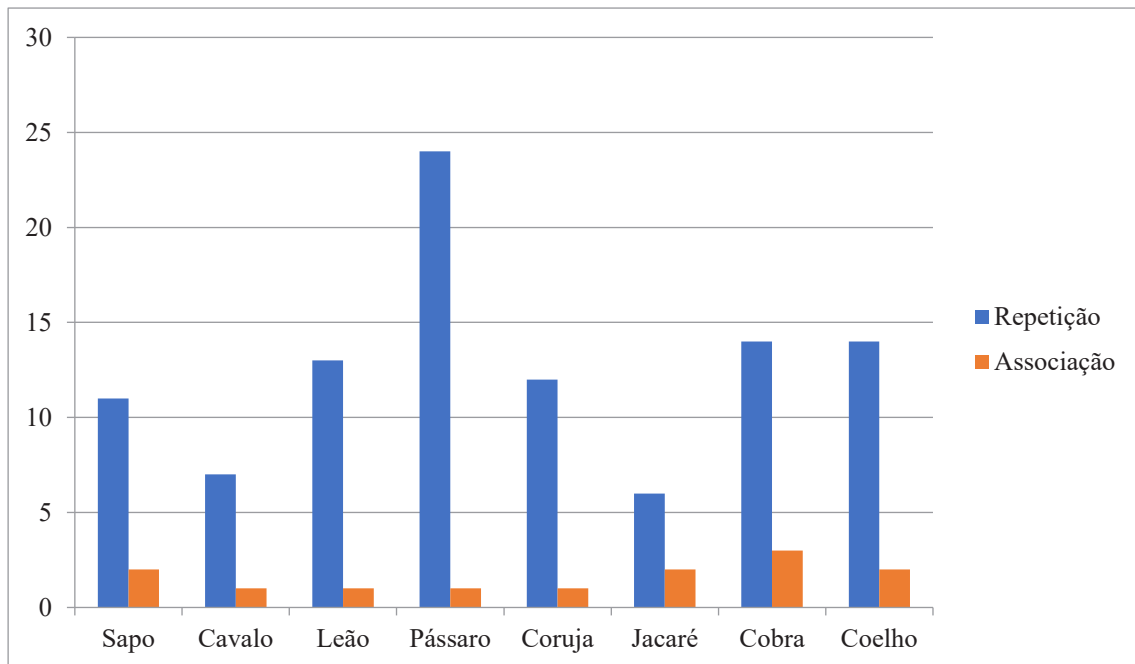


Fonte: Elaboração própria

Notemos como a progressão da cena dialógica vai se estruturando com o movimento cíclico do gesto do apontar, da troca de olhares e das produções vocais sustentando o objeto de discurso "cavalo". Relações linguísticas de associação e repetição vão emergindo como resultado desses movimentos.

Logo em seguida, apresentamos o gráfico ilustrando o uso das relações ao longo de todo o diálogo ocorrido no dia do atendimento. Outros objetos de discurso vão emergindo à medida que os parceiros vão se promovendo como protagonistas na cena: sapo, cavalo, leão, pássaro, coruja, jacaré, cobra e coelho foram foco do momento lúdico fazendo emergir as relações linguísticas da associação e da repetição:

Gráfico 1. Relações de Referenciação na Sessão com CB – Repetição e Associação



Fonte: Elaboração própria

Esse levantamento mostra o quanto as relações de repetição ficam destacadas, embora não deixassem de ser usadas as relações de associação. A atividade direcionada pelas terapeutas auxiliou na emergência da associação, pelo fato de deslocarem o sujeito infante para outras entidades como o som dos animais, as cores, os hábitos.

Notemos que o jogo interativo entre a profissional da linguagem e a criança é que vai construindo e negociando os sentidos, naquela sessão. Com esses dados, e os próximos que serão apresentados, não podemos conceber a ideia de que os sentidos estavam previamente prontos, como uma etiquetagem no entorno daqueles sujeitos e as palavras não eram invólucros do pensamento. Ao contrário! Há um jogo de linguagem sendo montado com a negociação dialógica.

O próximo exemplo com diálogo, gráfico e discussão se refere a uma das sessões, com cerca de 30 minutos, da Criança C:

Quadro 2. Recorte do diálogo entre terapeutas e CC

Sessão 6: 23-10-15 (30 minutos)
CC: 09 anos, 05 meses e 24 dias
Contexto: P1 e P2 (Profissional 1 e 2) estão sentadas no chão diante de CC (criança C) mostrando imagens de animais, objetos, meios de transporte, alimentos.
Recorte do diálogo da sessão 6 de CC
P1: Vamo vê agora qual é a próxima figura. Esse aqui CC sabe (sentada no chão procurando uma imagem dentre outras que estão espalhadas; escolhe uma imagem, levanta o objeto do chão, olha para a criança e mostra diante dela o objeto)
CC: Não! Leão! (olhando para a profissional e para o objeto; sorri)
P1: Leão? (franze a testa e as sobrancelhas olhando para a criança)
CC: É não (olha para a imagem, depois olha para a profissional)
P1: Tá certo, num é leão não. É qual esse? É um bem grande (continua segurando a imagem na mão direita; olha para a criança)
P2: Tem uma tromba assim ó (estava alternando o olhar entre a profissional 1, a criança e a figura; cruza os braços e com uma mão pega no nariz para fazer o gesto de tromba)
P1: Tem uma tromba no rosto dele assim ó (repete o gesto da profissional 2)
CC: (inc.)
P1: Ele é cinza, bem grandão (abre os dois braços para as laterais)
CC: O que é isso? (apontando com o dedo indicador direito para a figura que já estava na mão de P1)
P1: É um animal (continua com a figura na mão olhando para CC)
CC: Ah!
P2: Um bicho (olhando para CC)
P1: Um animal. E o nome dele? (continua olhando para a criança)
P1: Ele...(dizendo o nome do animal pausadamente e olhando para a criança)
CC: ...fante (sorrindo e olhando para P1)
P1: Elefante. Muito bem! Tu já viu um elefante? (expressão facial de afirmação; continua olhando para CC e agora com expressão facial de interrogação)
CC: (inc.)

P1: Já viu um elefante lá na Bica? (olhando para a criança)
CC: Não (olhando para P1)
P2: Já foi num zoológico? (após alternar o olhar entre P1 e CC, permanece com o olhar direcionado para a criança)
P1: Lá tem um elefante bem bonito (continua olhando para CC)
P2: Come muito assim ó (faz gestos com os dois braços como se simulasse um prato grande de comida)

Fonte: Elaboração própria

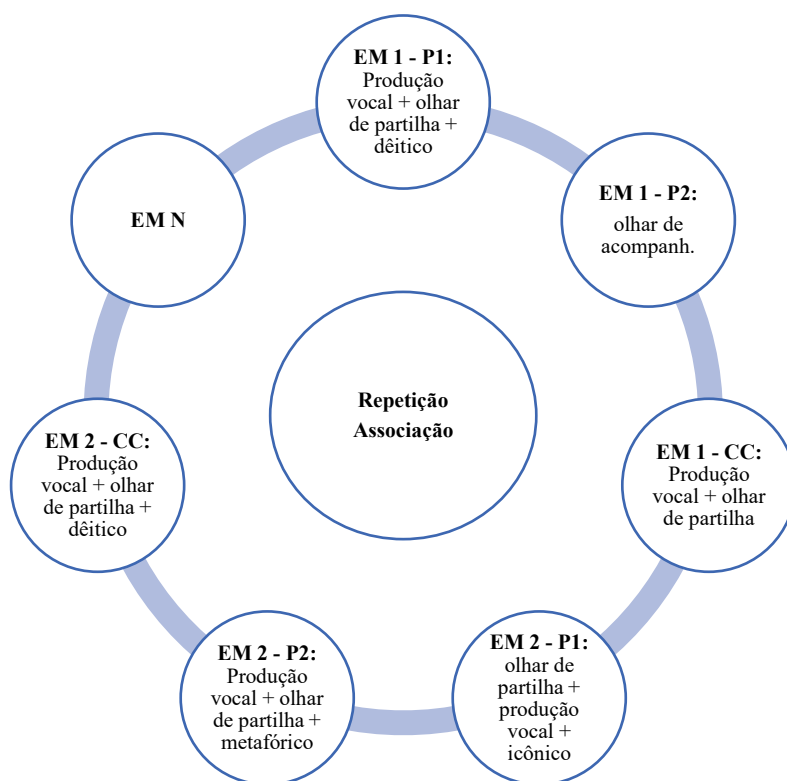
No diálogo da sessão com a criança CC, as terapeutas investem no engajamento da criança mostrando figuras de diferentes entidades sociocognitivas: animais, alimentos, objetos, meios de transporte etc. P1 mostra uma figura de animal olhando para a criança, que, por sua vez, participa do diálogo mencionando o nome do animal. P2 fica alternando o olhar entre P1 e CC, portanto, um olhar de acompanhamento das ações das parceiras. P1 coopera com ações multimodais (produção vocal, alternância do olhar e o gesto dêitico de mostrar o objeto) para CC encontrar o nome correto do animal.

P2 se engaja na cena cooperando com a promoção do sentido com a criança produzindo “Tem uma tromba assim ó” e fazendo um gesto que ilustra uma das partes do animal, com os braços diante do nariz. O mesmo gesto é feito por P1, além da emergência da **repetição**, tanto vocal, quanto gestual. A progressão multimodal (uso do vocal, dos gestos e do olhar) continua, pois P1 alterna o olhar entre a criança e a figura e produz “Ele é cinza, bem grandão”. CC, em seu turno, aponta com o dedo indicador esquerdo para a figura e questiona “O que é isso?”. **Repetições** emergem, quando as parceiras usam o item lexical “animal/bicho”, além do uso do item “elefante”.

Após isso, as terapeutas fazem **associações** entre o animal e a Bica (jardim zoológico da cidade João Pessoa) deslocando sociocognitivamente a criança para experiências fora da sala de atendimento na clínica.

Para finalizar a negociação de sentido do objeto de discurso “elefante”, P2 faz um gesto ao produzir “Come muito assim ó” e abre os dois braços, dando um sentido de amplitude **associada** ao tamanho do animal. Essa progressão cíclica do processo de referenciação multimodal faz emergir o SRM das três pessoas da cena:

Figura 2. Sistema de Referenciação Multimodal – Terapeutas e CC

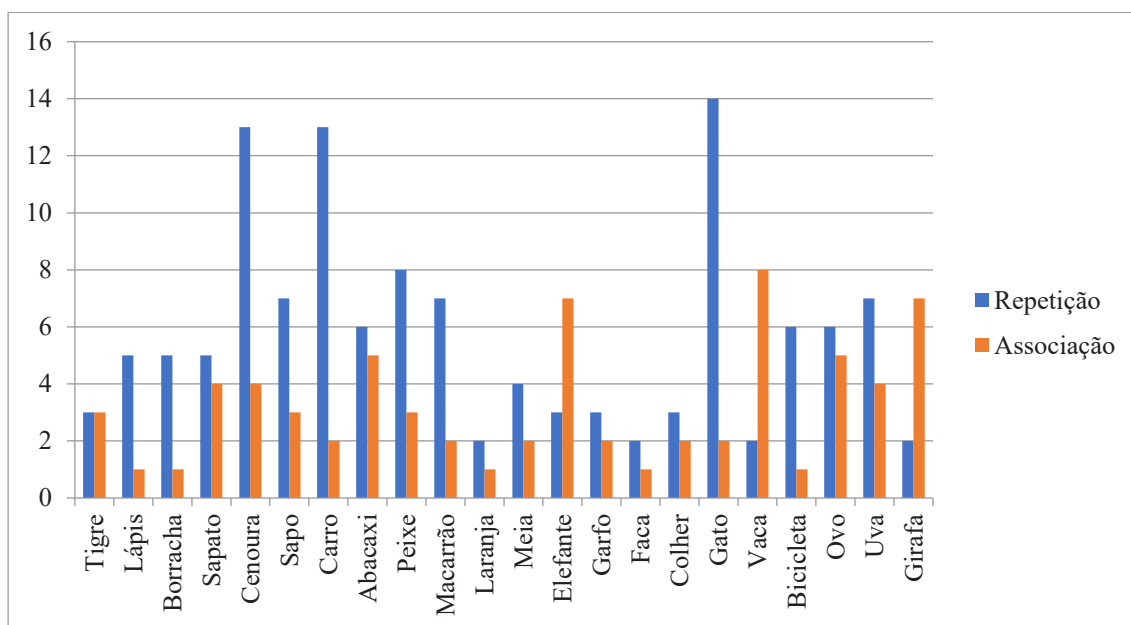


Fonte: Elaboração própria

Notemos que, em cada círculo, no sentido horário, os EM vão se constituindo pela mescla de produção vocal + direcionamento do olhar + gestos. Sem esse envolvimento dialógico e sem a multimodalidade, os objetos de discurso não seriam construídos conjuntamente com a criança, que, por sua vez, poderá continuar dando sentido e foco aos objetos de discurso (EM N), mesmo quando sair da clínica.

O gráfico 2 nos apresenta a distribuição das relações de referenciação, as quais emergiram ao longo da sessão com a criança C:

Gráfico 2. Relações de Referenciação na Sessão com CC – Repetição e Associação



Fonte: Elaboração própria

A associação surge com bastante frequência em todos os objetos de discurso negociados com CC. A relação de repetição continua sendo a mais frequente. Esses resultados se coadunam com a hipótese da necessidade de negociar sentidos com as crianças com SD, nas sessões terapêuticas. O atendimento das profissionais sempre tinha um planejamento prévio, com materiais, brinquedos, canções etc. No entanto, nem sempre os planos iniciavam e terminavam da mesma maneira, tendo em vista as surpresas da linguagem das crianças. Muitas vezes, algo precisou ser ressignificado, realinhado, refeito devido à interação, ao diálogo face a face com as crianças.

Considerações

É fato que, tanto no período de aquisição, quanto de consolidação da linguagem, a negociação de sentidos no jogo do engajamento tem bastante plasticidade e fluidez, ou seja, não é determinada por escolhas de um único sujeito. Isso se deve pela realidade de estar inserido em um entorno motivando os interagentes a construir conjuntamente objetos de discurso e o seu funcionamento no cotidiano. Por essa razão, lidar com a linguagem é mergulhar em uma realidade dinâmica, composta pelo engajamento dos parceiros, ou seja, os envolvidos no processo interativo estão alinhados com um objetivo em comum, que é negociar sentidos, construir conjuntamente a referenciação do seu entorno.

Esses dados revelam que a linguagem e os sentidos não são resultantes da produção verbal (vocal) isoladamente. As nuances da linguagem são ferramentas interativas, as quais nos permitem realizar o ir e vir de sentidos, a focalização e a refocalização, as interpretações e reinterpretações, as repetições, as associações etc. Isso se dá de modo cíclico, em um sistema dinâmico multimodal: o SRM.

Este tipo de trabalho pode servir, além de outras finalidades, para desmistificar a nossa forma de enxergar a realidade dos jogos de linguagem de sujeitos com SD, além de outras crianças, adolescentes e adultos com desvios, distúrbios, síndromes e/ou patologias. Tudo na linguagem pode ser uma surpresa!

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *O sistema de referenciação multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Revista Signótica*, v. 24, n. 2, p. 469-491, jul./dez. 2012.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de (org.). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11-44.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Crianças com síndrome de Down: referenciação e multimodalidade em contexto lúdico. *Revista Signótica*, v. 30, n. 4, p. 727-746, 2018.

BARROS, I. B. R.; FONTE, R. F. L.; RODRIGUES DE SOUZA, A. F. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. *Forma y Función, [S. l.]*, v. 33, n. 1, p. 173-189, 2020.

BASETTO, B. F.; MURACHCO, H. G. Prefácio à edição brasileira. In: ARNAUD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 09-32.

CAMARGO, E. A. A. A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na perspectiva de professores e gestores. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 60-78.

CAMMARATA-SCALIS, F. *et al.* Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. *Can. Pediatr.*, v. 34, n. 3, p. 157-159, 2010.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 [1966].

CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. dos. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: *ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 6. João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2927-2936.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. Tradução Paulo Alcoforado. São Paulo: EdUSP, 1978.

KOCH, I. G. V.; FAVERO, L. L. Discurso e referência. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 11-16, 1984.

MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 41, p. 37-54, jul./dez. 2001.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, jul. 1985.

MCNEILL, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. Gesture as a window onto mind and brain, and the relationship to linguistic relativity and ontogenesis. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILL, D.; TEBENDORF, S. (ed.). *Body – Language – Communication* (HSK 38.1), de Gruyter, 2013. p. 28-54.

MENDONÇA, A. C. S.; SOUZA, R. C. Formação de professores da APAE/Aracaju para atuação com estudantes com Síndrome de Down. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 40-69.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

MORATO, E. M. Gestão do tópico e relevância conversacional na interação entre afásicos e não-afásicos, ou quando uma mão lava a outra. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 105-113, 2006.

MORATO, E. M. Metodologia em Neurolinguística. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org.). *Ciências da Linguagem: o fazer científico*. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 281-320.

OLIVEIRA, M. *et al.* Entrecruzamento fala – escrita e os desafios para a alfabetização do estudante com Síndrome de Down. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 270-294.

POLIA, A. A. *Aquisição de linguagem nas especificidades da Encefalopatia Crônica Não Progressiva: uma abordagem multimodal*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.


PUESCHEL, S. M. *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus, 2002 [1993].

RABELO, G. R. G. *et al.* A apropriação da escrita por uma criança com Síndrome de Down em um contexto de letramento. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 295-316.

RUSSELL, B. *Lógica e conhecimento*. Tradução Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SALOMÃO, M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-168.

STARBUCK, J. M. On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. *Journal of Contemporary Anthropology*. v. II. Iss.1, 2011.



STRAWSON, P. F. Significado e verdade. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos Metodológicos da Linguística: Semântica*. Campinas: Unicamp, 1982. p. 181-212.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. Petrópolis: Vozes, 1999.

Verbos de percepção visual na expressão da evidencialidade lexical: usos de ver, olhar e observar em uma perspectiva discursivo-funcional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3355>

Lua Camilo Nogueira¹

Vítor Henrique Santos da Silva²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo descrever a evidencialidade lexical expressa pelos verbos “ver”, “olhar” e “observar” em língua portuguesa. Para tanto, adotamos os preceitos teóricos da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) e a classificação da evidencialidade proposta por Hengeveld e Hattner (2015) e Hengeveld e Fischer (2018). As ocorrências analisadas provêm do Corpus Brasileiro (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010), do Timestamped JSI Web Corpus 2014-2020 Portuguese (TRAMPUS; NOVAK, 2012), do Iboruna (GONÇALVES, 2006) e do Portuguese Web 2011 (KILGARRIFF *et al.*, 2014). Nossos resultados atestam a produtividade de verbos de percepção visual como uma estratégia para indicar percepções físicas, raciocínios e relatos, corroborando e expandindo resultados de trabalhos anteriores.

Palavras-chave: evidencialidade; verbos de percepção visual; Gramática Discursivo-Funcional.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; lc.nogueira@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-2046-3240>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; vitor.silva@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-4649-2170>

Verbes de perception visuelle comme des stratégies évidentielles: l'emploi de *ver*, *olhar* et *observar* dans une perspective fonctionnelle-discursive

Résumé

L'objectif de ce travail est de décrire l'évidentialité lexical exprimée par les verbes "ver", "olhar" et "observar" en langue portugaise. Pour ce faire, nous adoptons le cadre théorique de la Grammaire Fonctionnelle-Discursive (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) et la classification de l'évidentialité proposée par Hengeveld et Hattnher (2015) et Hengeveld e Fischer (2018). Les données analysées proviennent de Corpus Brasileiro (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010), de Timestamped JSI Web Corpus 2014-2020 Portuguese (TRAMPUS; NOVAK, 2012), de Iboruna (GONÇALVES, 2006) e de Portuguese Web 2011 (KILGARRIFF *et al.*, 2014). Les résultats attestent la productivité des verbes de perception visuelle à l'expression des valeurs évidentielles, comme des perceptions physiques, des raisonnements et des rapports, car ils corroborent et élargissent les résultats de travaux antérieurs.

Mots-clés: evidencialité; verbes de perception visuelle; Grammaire Fonctionnelle-Discursive.

Introdução

A grande versatilidade funcional dos verbos de percepção visual é atestada por diversos estudos (URBANO, 1993; ROST-SNICHELLOTO, 2009; VENDRAME, 2010; VOINOV, 2013; CARVALHO; GOMES, 2017; HATTNHER, 2018; ROBUSTE, 2018; HENGEVELD *et al.*, 2019; entre muitos outros), os quais demonstram que, além da percepção sensorial, esses verbos podem expressar percepções mentais, posse de conhecimento, funções interacionais-discursivas etc. Uma das funções que desempenham — aquela que interessa a este artigo — é a de marcar lexicalmente a fonte da informação de um enunciado, o que se pode chamar de "evidencialidade lexical", nos termos de Aikhenvald (2004, p. 150).

A esse respeito, Vendrame (2010) e Hengeveld *et al.* (2019), adotando o suporte teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), doravante GDF, constatam que verbos de percepção, em português, servem à expressão de diferentes subtipos evidenciais, já que veiculam percepções sensoriais, como em (1); raciocínios, como em (2) e (3); e relato de informações, como em (4).

1. Inf.: é... no dia do desfile... ela desfilô::(u) **vi** ela desfilá::(r)... tava lin::da... aí depois do desfile a gente conversô(u)... (VENDRAME, 2010, p. 136, grifo nosso³).

3 A fim de facilitar a compreensão, as ocorrências apresentadas neste artigo seguirão o seguinte padrão: em negrito, estão os verbos analisados; e sua complementação está sublinhada.

2. Eu **vi** que o carro tinha batido numa bike. (HENGEVELD *et al.*, 2019, p. 275, grifo do autor).
3. eu **vejo**... que os jovens se debata::tem um po(u)co aliás se debatiam até mais... mas hoje em dia... eu sinto... uma... uma::... como se isso tivesse voltado a sê(r) uma tendência... (VENDRAME, 2010, p. 111, grifo nosso).
4. Ontem **vi** no jornal que um jovem de 21 anos matou o irmão de 22. (HENGEVELD *et al.*, 2019, p. 277, grifo do autor).

Os usos dos verbos de percepção apresentados nos exemplos (1-4), além de designarem diferentes ações no mundo extralinguístico, apresentam funcionamentos pragmático e semântico distintos, que são adequadamente explicados pela GDF a partir de sua arquitetura estratificada em níveis e camadas hierárquicos, a qual permite diferenciá-los em termos de seu escopo sobre diferentes camadas do enunciado, como é visto adiante.

Os trabalhos mencionados comprovam, por um lado, a alta produtividade de se expressar lexicalmente a evidencialidade em português por meio de verbos de percepção e, por outro, a adequação da GDF para se analisar o fenômeno em questão. Tomando isso como pressuposto, propomos, neste artigo, a análise de *ver*, *olhar* e *observar* (verbos de percepção visual) a partir do suporte teórico da GDF, a fim de contribuir com a descrição da evidencialidade lexical do português. Nossos dados, além de corroborar resultados de Vendrame (2010) e Hengeveld *et al.* (2019), lançam luz sobre aspectos que não são explorados nesses trabalhos, como a expressão de raciocínios e de relatos por meio dos verbos *olhar* e *observar*; e o favorecimento do uso de *olhar*, combinado com o advérbio *assim* (*assim ó*), em contextos em que o falante emprega uma citação.

Para embasar a descrição aqui apresentada, além do suporte teórico da GDF, adotamos a classificação da evidencialidade de Hengeveld e Hattner (2015), posteriormente expandida por Hengeveld e Fischer (2018), a partir da qual é possível reconhecer cinco subtipos evidenciais, apresentados na terceira seção.

O presente trabalho é um recorte dos resultados de duas dissertações de mestrado, Nogueira (2021), intitulada *A gramaticalização dos verbos “ver” e “olhar” no português falado do interior paulista: uma abordagem discursivo-funcional*, e Silva (2020), intitulada *A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional*. Ambos os trabalhos são pautados no aparato teórico da GDF e analisam dados reais de língua, utilizando, como universo de investigação, os seguintes *corpora*, cuja totalidade denominamos *amostra original*: *Corpus Brasileiro* (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010), *Banco de Dados Iboruna* (GONÇALVES, 2006) e *Timestamped JSI Web Corpus 2014-2020 Portuguese* (TRAMPUS; NOVAK, 2012). Além desses, para os fins deste artigo, consultamos uma *amostra adicional*, composta por dados do *Portuguese Web 2011* (KILGARRIFF *et al.*, 2014) como um recurso complementar de confirmação de dados.

Este artigo se organiza da seguinte forma: na segunda seção, apresentamos o aparato teórico utilizado para a pesquisa; na terceira seção, definimos e ilustramos a evidencialidade e seus subtipos; na quarta seção, analisamos e discutimos os dados; e, por fim, na última seção, apresentamos algumas considerações finais.

A Gramática Discursivo-Funcional

Conforme Hengeveld e Mackenzie (2008), a GDF é o componente gramatical de um modelo de interação mais amplo, composto também pelo Componente Conceitual, que lida com a intenção comunicativa do falante e com as representações mentais correspondentes; pelo Componente Contextual, que, entre outras coisas, registra o discurso antecedente e o atual, o contexto real do evento de fala e as relações sociais entre os participantes da interação; e pelo Componente de Saída, no qual a linguagem é articulada por meio da fala, da escrita ou da gestualidade.

A arquitetura da GDF está hierarquicamente organizada na direção *top-down*, pois as operações linguísticas das camadas e dos níveis mais altos determinam as operações das camadas e dos níveis mais baixos. O modelo busca adequação psicológica e, por isso, parte sempre da intenção comunicativa do falante, observando os aspectos pragmáticos e semânticos da linguagem, para só então lidar com a morfossintaxe e a fonologia, as quais geram um *input* de informação linguística que é expressa na forma de fala, escrita ou sinalização manual.

O Componente Gramatical é composto por quatro níveis hierárquicos: o *Nível Interpessoal* (da pragmática e da retórica) trata dos aspectos interacionais de uma unidade linguística, isto é, o papel que ela desempenha na relação entre falante e ouvinte durante a interação conversacional; o *Nível Representacional* (da semântica) lida com o modo como a língua recorta o mundo extralinguístico; o *Nível Morfossintático* codifica as representações interpessoais e representacionais em informação morfossintática, lidando com questões de ordenação e de combinação de unidades; e o *Nível Fonológico* trata de informações sonoras, ainda em um estágio virtual, preparando-as para serem expressas pelo Componente de Saída.

Em relação às camadas que compõem esses níveis, explicamos, a seguir, apenas aquelas que são relevantes para a análise aqui apresentada, destacadas em itálico. De acordo com o modelo, elas estão hierarquicamente organizadas, de modo que as mais altas têm escopo sobre as mais baixas, como dito anteriormente.

No Nível Interpessoal, um Movimento é constituído por um ou mais Atos Discursivos sequencialmente ordenados, que, juntos, formam um núcleo configuracional. Cada *Ato discursivo*, unidade básica da gramática, se organiza a partir de uma *llocução*, podendo

conter até dois Participantes (Falante e Ouvinte) e um *Conteúdo Comunicado* (C) como parte de seu núcleo, sendo este último a totalidade da mensagem veiculada.

No Nível Representacional, a camada mais alta na hierarquia é o *Conteúdo Proposicional* (p), um constructo mental que pode ser avaliado a partir de seu valor de verdade. A segunda camada na hierarquia é o *Episódio* (ep), que diz respeito a um ou mais Estados de Coisas dispostos numa sequência tematicamente coerente, apresentando uma unidade temporal e locativa e uma manutenção dos Indivíduos envolvidos. Na sequência, há o *Estado de Coisas* (e), que diz respeito a um evento cuja realização se dá em um tempo e um espaço. O núcleo de um Estado de Coisas é uma *Propriedade Configuracional* (f^c), que se caracteriza pela relação entre unidades, entre as quais estão a Propriedade Lexical e o Indivíduo: a *Propriedade Lexical* (f) especifica lexicalmente outras unidades e, numa predicação, pode ser utilizada como um predicado; o *Indivíduo* (x), por sua vez, é uma entidade concreta e tangível, que ocupa uma porção de espaço.

A respeito da Propriedade Configuracional, também são relevantes as funções desempenhadas pelas unidades que mantêm uma relação entre si, as quais apresentamos a seguir:

(i) *Ativo* (incluindo agente e força): o participante realizando uma função ativa no Estado de Coisas designado;

(ii) *Inativo* (incluindo paciente, tema e experienciador): o participante desempenhando uma função passiva no Estado de Coisas designado;

(iii) *Locativo* (incluindo recipiente, beneficiário, direção, fonte, caminho e possessor): o local (sentido mais geral do termo) onde o Estado de Coisas designado se passa. (KEIZER, 2015, p. 133, tradução nossa,⁴ grifo nosso).

Outro ponto teórico que merece destaque nesta seção são as representações que formalizam as relações linguísticas discutidas ao longo do trabalho, as quais utilizam os símbolos entre parênteses apresentados após o nome de cada camada. O uso dessas representações objetiva formalizar a diferença semântica existente entre os dados apresentados na seção de análise. Outro ponto relevante é que elas estão simplificadas, pois nelas há apenas aquilo que é relevante para nossa argumentação. Para ilustrá-las, tendo em vista que o foco dessas representações é o Nível Representacional, apresentamos uma possibilidade de formalização das camadas desse nível em (5):

4 No original: "(i) Actor (including agent, force): The participant playing an active role in the designated SoA; (ii) Undergoer (including patient, theme, experiencer): The participant playing a passive role in the designated SoA; (iii) Locative (including recipient, beneficiary, direction, source, path, possessor): The location (in the most general sense) where the designated SoA takes place."

5. $(p_1: (ep_1: (e_1: (f_1: [(f_1 \blacklozenge (f_1)) (x_1)_A (x_2)_U] (f_1)) (e_1)) (ep_1)) (p_1))$

A configuração do Nível Representacional nessa formalização é a seguinte: há um Conteúdo Proposicional (p_1), que contém um Episódio (ep_1), constituído por um Estado de Coisas (e_1), cujo núcleo é uma Propriedade Configuracional (f_1^c); esta última, por sua vez, diz respeito a uma relação entre uma Propriedade Lexical (f_1) – que contém um lexema, representado pelo símbolo \blacklozenge – e dois Indivíduos, um com a função de argumento Ativo (x_1)_A e outro com a função de argumento Inativo (x_2)_U.

A seguir, apresentamos a evidencialidade e os subtipos evidenciais propostos por Hengeveld e Hattner (2015) e posteriormente expandidos por Hengeveld e Fischer (2018) e os ilustramos com usos de verbos de percepção como expressão da evidencialidade lexical em língua portuguesa.

A evidencialidade e os subtipos evidenciais de acordo com a GDF

De acordo com Aikhenvald (2018, p. 1, tradução nossa⁵), “há, em toda língua, meios de dizer como se sabe aquilo de que se fala, e o que se pensa sobre o que alguém sabe ou tomou conhecimento”. Ainda segundo a autora (p. 1, tradução nossa⁶), o rótulo *evidencialidade* se aplica apenas à “marcação gramatical da fonte de informação”. Embora fuja do escopo deste trabalho discutir se formas lexicais devem ou não ser consideradas verdadeiros evidenciais, entendemos que há estratégias lexicais que cumprem funções análogas à dos evidenciais gramaticais, as quais são o ponto de partida de nossa investigação.

Neste trabalho, como dito anteriormente, adotamos a classificação da evidencialidade proposta por Hengeveld e Hattner (2015), à qual Hengeveld e Fischer (2018) propõem acrescentar mais um subtipo. Sendo assim, é possível reconhecer cinco subtipos evidenciais, definidos e exemplificados a seguir.

De acordo com Hengeveld e Fischer (2018), a *citação* opera na camada do Ato Discursivo e “representa casos em que a fala de uma pessoa é citada literalmente” (HENGEVELD; FISCHER, 2018, p. 348, tradução nossa⁷). Isso é ilustrado em (6), em que o verbo *dizer* introduz a citação literal da fala de outra pessoa, delimitada pelas aspas.

6. “Vai ter troco”, **disse** à Folha Efraim Filho (PB), líder da bancada de 30 deputados, a oitava da Câmara. (MIRANDA, 2021, p. 57, grifo nosso).

5 No original: “There are, in every language, means for saying how one knows what one is talking about, and what one thinks about what one knows or has learnt”.

6 No original: “grammatical marking of information source”.

7 No original: “they represent cases in which the speech of the reported person is quoted literally”.

A *reportatividade* opera na camada do Conteúdo Comunicado e “indica que a fonte da informação que o falante está transmitindo é outro falante” (HENGEVELD; HATTNER, 2015, p. 484, tradução nossa⁸). Como se vê em (7), a informação “remoer o passado as fez se sentir pior” é posta como dita por outra pessoa.

7. Após o primeiro dia de escrita, a maioria das pessoas **disse que** remoer o passado as fez se sentir pior. (MIRANDA, 2021, p. 56, grifo nosso).

Embora citação e reportatividade tratem de informação relatada, operam em camadas diferentes do enunciado; em português, essa diferença pode ser, grosso modo, associada à distinção entre discurso direto e indireto: na *citação*, enxerga-se claramente a fala daquele que cita e a daquele que é citado; na *reportatividade*, a fala do outro é incorporada à daquele que a relata, ainda que a alteridade das palavras esteja indicada explicitamente.

A *inferência* opera na camada do Conteúdo Proposicional e “o falante [a] usa para indicar que infere certa porção de informação a partir de seu próprio conhecimento existente” (HENGEVELD; HATTNER, 2015, p. 485, tradução nossa⁹). Isso é ilustrado em (8), em que, a partir de seu conhecimento prévio, o falante infere a causa da morte de uma pessoa, e esse raciocínio é indicado por meio do verbo *deduzir*.

8. Amava a família e perdeu filhos quando eram ainda crianças. Morreu de causas desconhecidas, mas **deduzo** que foi de tuberculose. Havia uma epidemia de tísica na época em Londres e muitos padeceram. (SILVA, 2020, p. 59, grifo nosso).

Em (9), o mesmo verbo atua como uma estratégia distinta, agora expressando *dedução*, que é “usada para indicar que a informação apresentada pelo falante é deduzida com base em evidência perceptual” (HENGEVELD; HATTNER, 2015, p. 486, tradução nossa¹⁰). Em (9), o raciocínio se apoia em uma percepção sensorial, um odor, não se baseando apenas no conhecimento interno do falante, como em (8).

9. Desculpe o sherlockismo, mas [pelo] seu hálito **deduzo** também que andou bebendo. (SILVA, 2020, p. 59, grifo nosso).

Por fim, há a *percepção de evento*, usada quando “o falante indica se presenciou ou não diretamente o evento descrito em seu enunciado” (HENGEVELD; HATTNER, 2015,

8 No original: “[...] indicate that the source of the information that the speaker is passing on is another speaker”.

9 No original: “[...] to indicate that he infers a certain piece of information on the basis of his/her own existing knowledge”.

10 No original: “[...] evidential distinctions that are used to indicate that the information the speaker presents is deduced on the basis of perceptual evidence”.

p. 487, tradução nossa¹¹). Isso está ilustrado em (10), em que o falante testemunha, por meio da audição, a ação de cantar realizada pelos pássaros.

10. Sete e meia da manhã. Cruzo a cidade adormecida e escura. Já no centro, perto do trabalho, **ouço passarinhos cantando**. Passarinhos cantando. Em pleno janeiro. (VENDRAME, 2010, p. 135, grifo nosso)

Na próxima seção, ilustramos os sentidos evidenciais de *ver*, *olhar* e *observar* por meio dos dados obtidos a partir dos *corpora* investigados.

Ver, olhar e observar na expressão da evidencialidade lexical

Vendrame (2010) e Hengeveld *et al.* (2019) atestam a produtividade da complementação para expressar lexicalmente a evidencialidade em português por meio de verbos de percepção. A partir dos resultados de Vendrame (2010), obtém-se a seguinte representação semântica para esse tipo de ocorrência:

11. $(p_1: (ep_1: (e_1: (f_1^c: [(f_1) \blacklozenge_v (f_1)] (x_1)_A (v_1)_U] (f_1^c)) (e_1)) (ep_1)) (p_1))$

Nessa representação, a variável genérica *v* ocupa a posição de argumento Inativo $(v_1)_U$ da Propriedade Configuracional para representar que ali poderiam figurar diferentes unidades semânticas, a depender do subtipo de evidencialidade empregado pelo falante: Conteúdo Comunicado (C), no caso da reportatividade; Conteúdo Proposicional (p), no caso da inferência; Episódio (ep), no caso da dedução; e Estado de Coisas (e), no caso da percepção de evento. Dito de outra forma, os subtipos evidenciais podem ser diferenciados a partir da relação que se observa entre o verbo e a natureza semântica da oração subordinada objetiva direta.

Por essa razão, como decisão metodológica, focalizamos, neste artigo, ocorrências dos verbos *ver*, *olhar* e *observar* nas quais eles atuam como núcleo de uma oração matriz em uma relação morfossintática de complementação, do tipo “[eu] *ver/olhar/observar* [que] X”, em que “X” pode corresponder a unidades de naturezas pragmática, semântica e morfossintática distintas. Esses verbos também aparecem em outros padrões morfossintáticos, mas, por ser a complementação o mecanismo mais comumente utilizado para se expressar os subtipos evidenciais analisados neste estudo (cf. NOGUEIRA, 2021; SILVA, 2020), nós a elegemos como fio condutor da análise. A única exceção a esse padrão é o verbo *olhar* em sua forma *ó*, que usamos para discutir o subtipo evidencial de citação. Neste caso, conforme abordamos mais adiante, o verbo perdeu traços lexicais de predicador verbal (por isso deixa de ser núcleo oracional) e ganhou traços gramaticais de operador (cf. NOGUEIRA, 2021).

11 No original: “[...] the speaker indicates whether or not he witnessed the event described in his utterance directly”.

No que diz respeito à identificação das ocorrências ilustrativas de análise, se provenientes do *Corpus Brasileiro*, utilizamos “CB”, seguido do gênero textual (Academia [Aca], Política [Pol] e Jornalismo [Jou]) e da sigla da fonte (Artigos [Art], Variados [Mis], Jornais [New] e Sessões de Política [SoP]). Por sua vez, se provenientes do *IBORUNA*, utilizamos “AC”, que se refere ao tipo de amostra (censo), seguido do número do inquérito do qual extraímos a ocorrência, e posteriormente pelo tipo textual (narrativa de experiência [NE], narrativa recontada [NR] ou relato de opinião [RO]), seguido do número da linha do texto do documento. As ocorrências tiradas do *Timestamped JSI Web Corpus 2014-2020 Portuguese* são identificadas com a sigla do *corpus* (JSI), acompanhada pelo domínio da internet de onde a ocorrência provém; as ocorrências do *Portuguese Web 2011*, de modo semelhante, são identificadas com a sigla do *corpus* (PW), seguida do *site* de onde elas provêm.

A seguir, discutimos as ocorrências em que *ver*, *olhar* e *observar* são utilizados para marcar o modo com uma informação foi obtida. Esses verbos se apresentam no molde apresentado em (11) para expressar percepção de evento, dedução, inferência e reportatividade; e, especificamente no caso de *olhar*, conforme já explicamos, o verbo apresenta-se em uma forma diferente, acompanhando citações.

Percepção de evento

Quando *ver*, *olhar* e *observar* veiculam uma percepção visual, mas, em vez de um Indivíduo, seu complemento objeto é um Estado de Coisas, é possível reconhecer, neste uso, a expressão da percepção de evento:

12. “eu quero usá(r) maquiagem compra pra mim?” – ela falô(u) assim – “não T. cê é muito nova” – ... porque eu **vejo** as menina passá(r) eu quero passá(r) (AC-014; RO: L. 331-333).
13. aí tava lá conversan(d)o c’os familiar dele inclusive com o pai dele... meu Deus quando eu **olho** ele me chaman(d)o... desesperado... (AC-103; NR: L.176-177).
14. - Ela se aproxima lentamente e eu **observo** um gato passeando em volta da lixeira. (CB:Jou:New).

Nos três exemplos, o que o falante percebe é a realização de um evento: em (12), as meninas passarem maquiagem; em (13), uma pessoa chamando por outra; e em (14) um gato passeando em volta da lixeira. O falante emprega esses verbos para indicar que atestou diretamente, por meio da visão, a ação da qual fala.

A representação semântica simplificada de uma ocorrência como essa pode ser vista em (15), em que o “v” em subscripto indica um lexema verbal (e não nominal ou adjetival):

15. (fc_i: [(f_i: ver_v(f_i)) (x_i)_A (e_j: –as meninas passarem– (e_j))] (fc_i))

Nessa representação, o argumento Inativo da Propriedade Lexical (f_i) *ver* é ocupado por um Estado de Coisas (e_j), morfossintaticamente codificado como uma oração reduzida. Em outras palavras, a fim de veicular o sentido de percepção de evento, *ver*, *olhar* e *observar* são utilizados como um predicador que especifica a percepção visual de um Estado de Coisas por um Indivíduo.

Dedução

Os verbos de percepção, ao marcar dedução, funcionam como uma estratégia para indicar que a informação apresentada pelo falante não foi percebida por meio de um dos sentidos, mas que é uma conclusão a que se chega a partir de um estímulo sensorial, conforme se observa em (16-18).

16. O que é que estou vendo agora e que me assusta? **Vejo que ela vomitou**. Um pouco de sangue, vasto espasmo. (CB:Lit:Mis).
17. “Quando ouvi o barulho, eu falei: ‘tem gente soltando foguete essa hora na rua?’. Aí perguntei para o porteiro. Ele falou: ‘não é foguete não, é bala mesmo’. Aí eu saí na janela, **olhei que era por aqui**, o barulho”. “A gente fica insegura, né! É um medo que dá. (JSI:globocom).
18. Ao mostrar as capoeiras faz questão de sobrepor-se com o conhecimento que tem da floresta: Vejam vocês, disse a um grupo que o visitou em maio, esta área de oito anos foi replantada com orientação e mudas fornecidas pelo IBAMA. Agora esta aqui tem apenas três anos e foi plantada por mim com sementes e mudas colhidas na floresta. Está mais alta e tem de tudo. Então, eu **observo**, eu **vejo que o sistema natural tem um comportamento melhor**. (CB:Pol:SoC).

Em (16), a partir do sangue que vê, o falante deduz que alguém vomitou naquele lugar. A ação de vomitar não é presenciada por ele, mas, a partir dos indícios que percebe no ambiente, é capaz de chegar a essa conclusão. Em (17), por causa do barulho que ouve, a falante deduz que os tiros estão sendo disparados perto de onde ela está. A mulher não é capaz de ver as pessoas disparando perto dali, mas chega à conclusão de que lá estão por causa da intensidade do barulho, provavelmente. Relevante notar que, apesar de falar de um som (“olhei que era por aqui, o barulho”), a falante usa um verbo de percepção visual, o que é mais uma pista para recuperar um sentido de raciocínio, e não um de percepção auditiva. Em (18), a partir da diferença de crescimento que se observa entre árvores plantadas com mudas do IBAMA e as cultivadas a partir de mudas retiradas da própria floresta, o falante deduz que o sistema natural é mais eficaz que o proposto pelos humanos. Ao comunicar esse raciocínio, usa primeiro o verbo *observar*, atualizando-o por *ver* posteriormente, mostrando a proximidade funcional entre eles. Em todos os casos, embora os verbos não mais veiculem o sentido de percepção visual, o raciocínio que marcam é embasado por uma percepção dessa natureza e está intimamente relacionado a ela, fato que aponta a proximidade que existe em todos os usos apresentados até aqui.

Ocorrências como (17), embora pouco frequentes, sugerem que o esquema mais geral de que participam outros verbos de percepção visual licencia alguns falantes a empregarem *olhar* com sentido dedutivo, ainda que esse não esteja entre suas funções mais usuais. Essa informação é aqui destacada porque, diferentemente do que afirmam Hengeveld *et al.* (2019), que não encontram ocorrências de *olhar* com esse sentido, é possível, sim, que esse verbo expresse dedução e tenha como complemento um Episódio.

A representação semântica simplificada das ocorrências apontadas nesta seção é como a apresentada em (19):

19. (fc_i: [(f_i: ver_v(f_i)) (x_i)_A (ep_j: -que ela vomitou- (ep_j))] (fc_i))

Em (19), a Propriedade Configuracional (fc_i) é caracterizada pela relação entre o verbo de percepção, representado pela Propriedade Lexical (f_i), um Indivíduo na posição de argumento Ativo (x_i)_A e um Episódio na posição de argumento Inativo (ep_j)_I. É o fato de ser um Episódio o complemento do verbo que permite reconhecer, nesses usos, a dedução.

Inferência

Apenas *ver* e *observar* foram encontrados, na *amostra original*, servindo à expressão da inferência:

20. É importante que as Universidades estejam abertas, porque se não for assim, **vejo que o caminho vai ser os povos, dentro das suas realidades, em suas regiões, cada povo vão acabar criando uma universidade indígena.** E isto é possível porque a lei garante uma universidade intercultural, com corpo docente indígena, com o seu gerenciamento com os indígenas. (CB:Edu:Mis).

21. A partir da minha experiência na assessoria a projetos de educação de diversas prefeituras, **observo que estes subsídios podem contribuir para a definição de eixos de trabalho.** (CB:Aca:Art).

Nesses exemplos, o falante não percebe diretamente a ocorrência de um evento por meio da visão, mas conclui algo a partir de seu conhecimento existente. Em (20), levando em conta o que sabe sobre as universidades não serem acessíveis aos povos originários, o falante infere que não há outra saída, senão a criação de universidades regionais. Em (21), por sua vez, o falante, a partir do conhecimento que acumula em sua experiência profissional, infere que há a possibilidade de certos subsídios contribuírem para a definição de eixos de trabalho.

Como não encontramos esse tipo de sentido veiculado por *olhar* na *amostra original*, buscamos, na *amostra adicional*, ocorrências com este verbo com sentido de inferência a fim de verificar, num universo ampliado de investigação, a possibilidade desse uso.

Mesmo assim, nenhuma ocorrência desse tipo foi encontrada. Com efeito, o sentido mais comumente expresso pelas ocorrências do tipo “*olho/olhei que X*” é o de “notar”, “dar-se conta”, que, apesar de não veicular um raciocínio como o existente na dedução e na inferência, envolve mais subjetividade que a simples percepção sensorial expressa pela percepção de evento. Vejamos, a seguir, exemplos desse tipo de uso.

22. O Shane é menor que o Audinwood, mas ainda assim você ficará em desvantagem no quesito alcance... Eu achava que conseguira trocar com o Pat, mas chegou na hora da pesagem e **olhei que o queixo dele era lá em cima** e pensei “putz, acho que vou ter que pular pra acertar ele”. (PW:Br:tatame.com.br).
23. No momento em que recebeu a bola, antes de cruzar a linha do meio-campo, cortar o adversário e fuzilar o goleiro Danilo, Marcos Vinícius recebeu um combustível a mais vindo das cadeiras do Mineirão. “Quando peguei a bola e ouvi a torcida gritando, já **olhei que estava mano a mano com o zagueiro**. Apostei na velocidade, pois seria difícil para o zagueiro fazer o giro”. (PW:Br:otempo.com.br).

Em (22), apesar de acreditar que conseguiria rivalizar com o outro lutador, o falante se dá conta de que o queixo de seu oponente está fora de seu alcance e, por isso, terá que pular para acertá-lo. Nota-se que o falante pode ver o queixo do outro com os próprios olhos, mas não deseja comunicar uma simples percepção sensorial dessa parte do corpo: nesse enunciado, ele informa que se dá conta da informação veiculada. Nesse sentido, a expressão *dar-se conta* ou o verbo *notar* poderiam substituir *olhar* sem alteração de sentido: [*notei/me dei conta de*] *que o queixo dele era lá em cima*.

Em (23), o sentido de uma “percepção atrasada” é ainda mais evidente: a atenção do falante está concentrada na bola e na torcida gritando, até que, repentinamente, volta-se ao goleiro e à proximidade entre eles; o verbo *olhar* é empregado, nesse contexto, para marcar tal transição. Há, portanto, um descompasso entre os sentidos e a atenção do falante: ainda que algo esteja dentro de seu campo de percepção sensorial, sua atenção não está voltada àquilo, o que o faz ignorar a presença dessa coisa; subitamente, a atenção do falante se volta a ela, e ele se torna consciente da presença/existência da coisa. O que parece acontecer em ocorrências como essas não é um raciocínio dedutivo ou inferencial, em que o falante chega a uma conclusão sobre algo que não está disponível a seus sentidos diretamente; pelo contrário: é uma coisa que está acessível aos sentidos, mas da qual só se passa a ter consciência posteriormente.

O termo cunhado por Reuse (2003) para um fenômeno gramatical de funcionamento semelhante a esse é *deferred realization* (*realização diferida*, em tradução literal), cuja função é marcar “o fato de que o falante não tinha nenhuma consciência do evento ou estado no momento em que [a ação] ocorreu, mas percebeu o que aconteceu em um

momento posterior” (REUSE, 2003, p. 86, tradução nossa¹²). Esse rótulo parece adequado para descrever ocorrências como as apresentadas em (22) e (23), ainda que como uma hipótese. Portanto, seria necessário um estudo futuro sobre esses usos de *olhar*, assim como de *ver* e *observar*, além de outros verbos de percepção, para confirmar se se trata realmente de *deferred realization*. Um estudo nesse sentido contribuiria não só para a descrição do uso desses verbos em língua portuguesa, mas seria importante também para o entendimento de como a subjetificação é marcada na língua, já que ocorrências desse tipo se mostram um excelente lugar para a análise dos processos de mudança que se realizam a partir da percepção sensorial em direção à percepção mental.

Retomando os exemplos (21) e (22) de inferência, eles diferem dos de dedução porque o raciocínio neles contido não responde a um estímulo perceptual, como em (16-18), mas se elabora unicamente a partir de um conhecimento interno ao falante. Em termos semânticos, a complementação também é diferente, conforme apresentada abaixo:

24. $(f_c; [(f_i: \text{ver}_v(f_i)) (x_i)_A (p_j: \text{—que não tem justificativa para minha filha não ter pegado a vaga—} (p_j))] (f_c))$

Nessa representação, o argumento Inativo do Propriedade Lexical (f_i) *ver* é um Conteúdo Proposicional (p_j), pois o sentido que esse verbo marca é o de inferência, e não o de dedução, que teria como complemento um Episódio, como foi visto anteriormente.

Reportatividade

Além de percepções visuais e raciocínios, é possível que um verbo de percepção também indique repasse de informação:

25. assim é muito sensacionalismo né? que nem o Faustão LEva... vamo(s) supor algum ator pra se mostrá(r) a vida então pare::ce:: as pessoas falan(d)o que aquela pessoa é o supra-sumo... tá certo... né?... SÃO todo mundo tem seus pontos negativos seus pontos positivos mais assim... é mui::to:: né? todo mundo ficá(r) choran(d)o que nem esses dias eu **vi** na Folha de São Paulo que o::... Marcos Paulo foi lá e num chorô(u) nenhum momento então [Doc.: ((risos))]... acharam que ele:: assim é muito durão eu/ eu/ eu num vi eu só só li na Folha de São Paulo criticando o Marcos Paulo porque ele num tinha chorado... (AC-118; RO: L.548-557).
26. José Neves, sobre Josemar, não sei como Mauro Fernandes o contratou. Como tampouco entenderia fosse das Séries A, B ou até alguns da C. **Olhei** na ficha técnica que ele atuou no 5x1... Só pode! (PW:Br:arquivancada.blog.br).

¹² No original: “the fact that the speaker had no awareness of the event or state at the time that it occurred, but realized what had occurred at a later time”.

27. agora lendo os jornais deste domingo **observei** na capa do Diário da Manhã que Paulo Bonamigo não é mais o técnico do Goiás, o que para mim não é nenhuma novidade pois isso era natural de acontecer. (PW:Br:uol.com.br).

Em (25), a oração *eu vi na Folha de São Paulo* indica que a informação apresentada pelo falante, o fato de o Marcos Paulo não ter chorado em nenhum momento, foi originalmente produzida por outra pessoa, difundida, no caso, por uma matéria jornalística. Em (26), a informação *que ele atuou no 5x1* não provém do próprio falante, mas é obtida a partir da leitura de uma ficha técnica; em (27), por sua vez, a informação *que Paulo Bonamigo não é mais o técnico do Goiás* também é lida pelo falante em uma capa de jornal. Em todos os casos, o falante não presencia os fatos que apresenta nem sabe deles por meio de um raciocínio, mas tem conhecimento de sua existência a partir de um repasse de informação, que, nesses casos, acontece especificamente por meio de relatos escritos.

Hengeveld *et al.* (2019) não preveem o Conteúdo Comunicado como uma complementação possível de *olhar* e *observar*, e, nesse sentido, as ocorrências aqui apresentadas representam um avanço descritivo, pois evidenciam e ilustram a possibilidade de essa unidade ser encaixada pelos verbos mencionados.

Relevante dizer que o fato de não termos encontrado ocorrências de inferência com *olhar*, mas termos encontrado ocorrências de reportatividade, não representaria um problema teórico para a GDF. A teoria prevê que um item possa codificar estratégias de um nível diferente (nesse caso, o Nível Interpessoal) sem ter passado por todas as camadas do nível em que se origina (o Nível Representacional). Portanto, não codificar a inferência não fere as hierarquias propostas pela GDF, já que marcá-la antes de expressar a reportatividade não é uma exigência do caminho de expansão funcional prevista pela teoria em questão.

A representação semântica simplificada de usos como os de (25-27) é a seguinte:

28. $(fc_i; [(f_i; ver_v(f_i)) (x_i)_A (C_i; \text{—que o Marcos Paulo foi lá e não chorou nenhum momento—} (C_i))]) (fc_i)$

Em (28), o argumento Inativo da Propriedade Lexical (f_i) a que corresponde o verbo *ver* é preenchido por um Conteúdo Comunicado $(C_i)_U$. Nessa relação entre um Indivíduo e um Conteúdo Comunicado, especificada por um verbo de percepção, pode-se reconhecer a indicação do relato de uma informação, uma estratégia lexical para expressar reportatividade.

Citação

Os verbos *ver* e *observar* servem para veicular informação relatada que é incorporada às palavras do falante, mas não aquela que é citada literalmente; isso se depreende do fato

de não ter sido encontrada nenhuma ocorrência de *ver* e *observar* como indicativos de citação. O verbo *olhar*, por outro lado, aparece precedido por *assim* antes de falas citadas literalmente, como as apresentadas a seguir:

29. O patrão falou **assim ó**: ‘Vou te dar isso aqui por metade de seus tempos aí’, que era uma mixaria, que pegou, plantou, produziu, hoje está bonito, fez suas casinhas, tem seus filhos, tem seus netos... E hoje querem atropelar. (PW:Br:r2cpress.com.br).
30. a igreja católica é **assim óh** – “Venha que nós vamos te ajudar” – né? – “nós vamos tentar o possível” (AC-023; RO: L. 509-510).

Em (29) e (30), a combinação *assim ó* precede dois enunciados citados, *Vou te dar isso aqui por metade de seus tempos aí* e *Venha que nós vamos te ajudar*. Em (29), a presença do verbo *falar* já é suficiente para indicar que o enunciado é citado pelo falante, mas, apesar disso, ele emprega *assim ó*, como se isso reforçasse que aquele foi o modo como a fala foi originalmente produzida. Em (30), por outro lado, a combinação *assim ó* está presente antes do enunciado citado, ainda que não haja a presença de um verbo de dizer, o que pode ser uma pista de que seu uso é favorecido pelo emprego da citação, e não do verbo *falar*.

Importante salientar que, aparentemente, em nenhum dos casos, o verbo *olhar* seria imprescindível para que permanecesse o sentido citativo, como se vê nas modificações propostas em (31) e (32):

31. O patrão falou **assim**: “Vou te dar isso aqui por metade de seus tempos aí”.
32. A igreja católica é **assim**: “Venha, que nós vamos te ajudar”.

Embora essas modificações mostrem que o sentido citativo permaneceria mesmo na ausência de *ó*, por que então sua coocorrência com *assim*, antes de a citação ser introduzida, é rotineira? Nos casos em que nenhum verbo *dicendi* é utilizado, o sentido de citação seria marcado pela junção de *assim + ó* ou por algum outro fator alheio à junção desses elementos? Ou, então, o advérbio *assim*, por si só, seria suficiente para veicular a citação, e teria *ó* outra função discursiva?

Para tentar responder a essas perguntas, é necessário levar em conta alguns dos resultados apontados em Nogueira (2021) acerca da gramaticalização de *olhar*. De acordo com a autora, o item verbal em questão se mostra altamente produtivo e frequente enquanto marcador discursivo, veiculando, entre outros, os seguintes valores pragmáticos-textuais: prefaciador, interjetivo, atenuador, adversativo, instrucional. Conforme a autora, 73,1% dos usos voltados à interação discursivo-pragmática averiguados na pesquisa são com *olhar*, que, nesses casos, perde estatuto lexical de predicador verbal e adquire traços gramaticais, atestando a mudança de forma e conteúdo prevista por Hengeveld (2017). As ocorrências (33-35) ilustram alguns usos desses tipos.

33. o do(u)tor levantô(u) minha camisa falô(u) – “o que foi isso aí?” – eu falei – “foi: espeto” – falô(u) – “óh cada um põe o nome de espeto no que qué(r)... mas eu tenho sete ano de carre(i)ra... isso pra mim é uma facada... se quisé(r) falá:(r) pode falá(r)”. (NOGUEIRA, 2021, p. 127).
34. é... pa combatê(r)... até a sucuri ficá(r) de tamanho... pa comê(r) uma capivara... óia o tanto de pe(i)xe que ela num vai comê(r). (NOGUEIRA, 2021, p. 128).
35. [...] Alma Gêmea ela tá tratân(d)o direitinho ou tem muitas coisas que são [distorcidas]? Inf.: **olha**... eu pa falá(r) a verdade... eu quase num assisto é um ou o(u)tro capítulo... ma::s eu acho que assim que::... certas partes/ em parte... em partes é real... e um po(u)co... fantasia. (NOGUEIRA, 2021, p. 129).

De acordo com Nogueira (2021), em (33), há um uso de natureza interativa, em que óh funciona como prefaciador de opinião, nos termos de Rosa (1992 *apud* ROST-SNICHELOTTO, 2009, p. 273), visto que o falante expõe, a princípio, sua opinião sobre o assunto, isto é, antes de o médico dar o diagnóstico (é uma facada), ele exprime um comentário acerca do que vai dizer posteriormente. Em (34), o valor discursivo veiculado por óia é interjetivo, demonstrando o espanto do falante e evocando, ao mesmo tempo, a atenção do ouvinte a fim de dar continuidade à interação (GUERRA, 2007). Por fim, em (35), *olha* tem função discursiva atenuadora, servindo para amenizar a negatividade do comentário, em relação à distorção da realidade, que o falante fará acerca da novela em resposta à pergunta feita pelo documentador.

Diante disso, nossa hipótese é que as ocorrências (29) e (30) exemplificam usos em que *assim ó* assumam função enfática, em que o falante, por meio desses usos em contexto de citação, deseja elucidar o *modo* como o conteúdo a ser comunicado foi dito e dar ênfase à fala literal, imitando aspectos da produção original, sobretudo a mensagem do enunciado, mas possivelmente também a voz da pessoa citada, seus gestos e expressões. Nesse caso, *olhar* não figuraria como uma Propriedade Lexical dentro de uma Propriedade Configuracional, como nas ocorrências de percepção de evento, dedução, inferência e reportatividade apresentadas até aqui, mas diria respeito a um operador de ênfase (*emph*) do Ato Discursivo, conforme se vê em (36).

36. (**emph** A₁[...] (A₁))

Registramos aqui essas indagações, que nos surgiram a partir das análises iniciais dessa combinação entre *assim* e *ó* em contexto de citação, na esperança de que elas possam instigar outros pesquisadores a também se debruçarem sobre o tema.

Conclusões

Como foi visto ao longo do artigo, verbos de percepção visual, especificamente *ver*, *olhar* e *observar*, podem ser utilizados para expressar lexicalmente a evidencialidade, indicando

não só percepções realizadas por meio da visão, mas também para exprimir raciocínios e relatos. Quando expressos por complementação, esses sentidos diferem semanticamente a partir da natureza do complemento que o verbo toma: um Conteúdo Comunicado, no caso da reportatividade; um Conteúdo Proposicional, no caso da inferência; um Episódio, no caso da dedução; e um Estado de Coisas, no caso da percepção de evento.

Nesse sentido, nossos resultados ratificam afirmações de trabalhos anteriores, como Vendrame (2010) e Hengeveld *et al.* (2019) – que já previam a produtividade de verbos de percepção para expressar lexicalmente a evidencialidade em português –, ao mesmo tempo em que trazem novas contribuições para a discussão sobre o tema, na medida em que apresentam usos de *olhar* e *observar* não atestados anteriormente. Além disso, este artigo também lançou luz sobre o sentido de *deferred realization* ou de “dar-se conta”, veiculado por pelo menos um dos verbos de percepção analisados, cuja descrição geralmente fica ofuscada pelas demais funções que esses verbos desempenham.

A respeito dos subtipos evidenciais expressos por *ver*, *olhar* e *observar*, verificamos o seguinte: nos dados analisados, a percepção de evento e a dedução são veiculadas pelos três verbos; a inferência exprime-se por meio de *ver* e *observar* apenas; a reportatividade é encontrada também com os três verbos analisados. Além disso, constatamos que *olhar*, em um estágio mais gramaticalizado (como operador), em combinação com *assim*, aparece no entorno de construções citativas, provavelmente para dar ênfase ao fato de que um enunciado é citado literalmente, de maneira semelhante àquela como foi originalmente proferido. Esta, no entanto, é uma hipótese, que precisa ser testada em trabalhos futuros. Aqueles que se propuserem a responder às questões aqui apresentadas certamente contribuirão muito para o entendimento aprofundado acerca do processo de gramaticalização do verbo *olhar*, para uma melhor compreensão das construções citativas no português brasileiro; e para o conhecimento acerca da trajetória de mudança linguística que os verbos de percepção visual seguem.

Agradecimentos

Agradecemos a Marize Mattos Dall’Aglio-Hattner pelas generosas contribuições a este trabalho e pela atenciosa leitura. O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. Evidentiality: The Framework. In: AIKHENVALD, A. Y. (ed.). *The Oxford Handbook of Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 1-55.

CARVALHO, C. S.; GOMES, J. C. C. OLHA, OLHE e OH: gramaticalização do verbo OLHAR na fala popular soteropolitana. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 57, p. 297-218, 2017.

GONÇALVES, S. C. L. Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista): o português falado na região de São José do Rio Preto – constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo. In: *Relatório científico parcial II à FAPESP*. São José do Rio Preto: FAPESP, 2006.

GUERRA, A. R. *Funções textual-interativas dos marcadores discursivos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2007.

HENGEVELD, K.; FISCHER, R. A'ingae (Cofán/Kofán) Operators. *Open Linguistics*, v. 4, p. 328-355, 2018.

HATTNER, M. M. D. A expressão lexical da evidencialidade: reflexões sobre a dedução e a percepção de evento. *Entrepalavras*, v. 8, n. esp., p. 98-111, 2018.

HENGEVELD, K.; HATTNER, M. M. D. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar*. A typologically based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HENGEVELD, K. A hierarchical approach to grammaticalization. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (ed.). *The grammaticalization of tense, aspect, modality, and evidentiality: A functional perspective*. [Trends in Linguistics. Studies and Monographs 311]. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 11-30.

HENGEVELD, K. *et al.* Perception Verbs in Brazilian Portuguese: A Functional Approach. *Open Linguistics*, v. 5, p. 268-310, 2019.

KILGARRIFF, A.; JAKUBICEK, M.; POMIKALEK, J.; SARDINHA, T. B.; WHITELOCK, P. PtTenTen: a corpus for Portuguese lexicography. In: SARDINHA, T. B.; FERREIRA, L. S. B. *Working with Portuguese Corpora*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2014. p. 111-130.

MIRANDA, A. F. *A expressão das evidencialidades reportativa e citativa no discurso jornalístico*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

NOGUEIRA, L. C. *A gramaticalização dos verbos “ver” e “olhar” no português falado do interior paulista: uma abordagem discursivo-funcional*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

REUSE, W. J. Evidentiality in Western Apache (Athabaskan). *In: AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. Studies in Evidentiality*, v. 54, p. 79-100, 2003.

ROBUSTE, T. B. *Construções [V1+VER] no português brasileiro contemporâneo sob a perspectiva construcional*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

ROST-SNICHELOTTO, C. A. *“Olha” e “vê”: caminhos que se entrecruzam*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SARDINHA, T. B.; MOREIRA FILHO, J. L.; ALAMBERT, E. *Corpus Brasileiro*. São Paulo: CEPRI, LAEL, CNPq, Fapesp, PUCSP, 2010.

SILVA, V. H. S. *A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

TRAMPUS, M.; NOVAK, B. The Internals Of An Aggregated Web News Feed. *In: Multiconference on Information Society*, 15, 2012. *Anais eletrônicos...* Ljubljana (Slovenia): Jožef Stefan Institute, 2012.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. *In: PRETI, D. (org.). Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. p. 81-101.

VENDRAME, V. *Os verbos ver, ouvir e sentir e a expressão da evidencialidade em língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

VOINOV, V. ‘Seeing’ is ‘trying’: The relation of visual perception to attemptive modality in the world's languages. *Language and Cognition*, v. 5, n. 1, p. 61-80, 2013.

Fraseologia especializada e relações metafóricas em *corpus* jornalístico de espanhol rio-platense

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3283>

Ariel Novodvorski¹

Resumo

Este trabalho apresenta uma amostra analítico-metodológica de nossa pesquisa de pós-doutorado (NOVODVORSKI, 2020, 2021). Abordamos a metaforização do domínio político a partir de Unidades Fraseológicas Especializadas (UFEs) do futebol. Nosso objeto de pesquisa é um *corpus* jornalístico em espanhol rio-platense. O quadro teórico-metodológico congrega Terminologia, Fraseologia Especializada, Metáfora Conceptual e Linguística Descritiva, assim como a abordagem e os procedimentos quanto à utilização de ferramentas do programa *WordSmith Tools* (WST), versão 7,0 (SCOTT, 2016). O reconhecimento das fraseologias, das áreas de especialidade convergentes e do contexto sócio-histórico e cultural é fundamental para a compreensão dos usos metafóricos das UFEs. Ilustramos os procedimentos adotados para identificação das fraseologias e para compreensão das relações metafóricas, em variadas ocorrências tomadas do *corpus*.

Palavras-chave: unidades fraseológicas especializadas; metáfora conceptual; *corpus*.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; arivorski@ufu.br; <https://orcid.org/0000-0003-1370-8334>

Specialized phraseology and metaphorical relations in a journalistic corpus of *rioplatense* Spanish

Abstract

This paper presents an analytic-methodological sample of our postdoctoral research (NOVODVORSKI, 2020, 2021). We approach the metaphorization of the political domain from football Specialized Phraseological Units (UFEs). Our research object is a journalistic corpus in *rioplatense* Spanish. The theoretical-methodological framework brings together Terminology, Specialized Phraseology, Conceptual Metaphor and Descriptive Linguistics, as well as the approach and procedures regarding the use of tools of the *WordSmith Tools* (WST) program, version 7.0 (SCOTT, 2016). The recognition of the phraseologies, the converging areas of expertise and the socio-historical and cultural context is fundamental for understanding the metaphorical uses of UFEs. We illustrate the adopted procedures to identify the phraseologies and to understand the metaphorical relations, in varied occurrences taken from the corpus.

Keywords: specialized phraseology units; conceptual metaphor; corpus linguistics.

Introdução

Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de pós-doutorado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e concluída em 2020. A pesquisa contou com a supervisão da Profa. Dra. Cleci Bevilacqua e esteve vinculada ao Projeto Terminológico Cone Sul – Termisul. Enquanto objeto de estudo, abordamos a metaforização da área da política a partir de Unidades Fraseológicas Especializadas (UFEs) do domínio do futebol. Nosso objeto de pesquisa é um *corpus* jornalístico em espanhol rio-platense, que compilamos da coluna dominical de opinião intitulada *Humor Político*, escrita por Alejandro Borensztein e publicada no jornal argentino *Clarín*. O *corpus* de estudo possui mais de 400 textos e abarca um período de dez anos de publicações, entre 2010 e 2019, com mais de 450 mil itens lexicais (*tokens*).

No quadro teórico, convergem as seguintes áreas: Terminologia, Fraseologia Especializada, Metáfora Conceptual e Linguística Descritiva. A metodologia desenvolvida na pesquisa contempla tanto a abordagem e os procedimentos quanto a utilização das ferramentas *WordList*, *KeyWords* e *Concord*, do programa para análises lexicais *WordSmith Tools* (WST), versão 7,0 (SCOTT, 2016), em suas diferentes funcionalidades. Por outro lado, alguns recursos próprios da Linguística de *Corpus* (LC), disponíveis *on-line* para consulta, também foram utilizados, fundamentalmente, o *Corpus del Español* (DAVIES, 2016, 2018), em sua versão dialetal. A partir da identificação e análise descritiva das UFEs características do futebol, buscamos estabelecer as relações metafóricas na representação do complexo

político na Argentina. Partimos da hipótese de que aspectos cognitivos, linguísticos e pragmáticos convergem nos textos, englobados por uma dimensão cultural mais ampla, de tal modo que do domínio fonte do futebol são transferidas características mais concretas, que passam a ser assimiladas para a compreensão do domínio alvo mais abstrato do campo da política.

Respectivamente, formulamos as seguintes questões de pesquisa, a hipótese e o objetivo que depreendemos das observações anteriores: quais são os candidatos a termos e as UFEs do campo do futebol, utilizadas no *corpus* de estudo, em relação a questões da trama política argentina e regional? Nossa hipótese é que o reconhecimento de determinadas marcas linguísticas nos textos, especificamente as UFEs que acionam nas lembranças do leitor o domínio do futebol, transfere características dessa área que passam a ser assimiladas para a compreensão do outro domínio que é metaforizado, o campo da política. Nesse sentido, objetivamos identificar no *corpus* e analisar os candidatos a termos e as UFEs da área de especialidade do futebol, no intuito de perceber as relações com as questões políticas.

Como ilustração desses apontamentos, as partes destacadas nos seguintes fragmentos, extraídos do *corpus* de estudo, apresentam UFEs do domínio do futebol que metaforizam o domínio alvo da política: “Mientras tanto, los tres principales candidatos, temiendo que con ellos solos no alcance, sacaron a la cancha a sus posibles nuevos ministros” (BORENSZTEIN, 2015) e “El problema es cómo sacar de la cancha a Randazzo, que otra vez se le plantó” (BORENSZTEIN, 2017). Em ambas as UFEs destacadas, identificamos a presença de *cancha* (campo de futebol), como candidato a termo; por outro lado, a estrutura morfossintática Verbo + SPrep (sintagma preposicional). Semanticamente, observamos a diferença pelo uso das preposições *a* e *de*, em que, no primeiro caso, *sacar a la cancha* equivale a colocar os jogadores no campo, para jogar; já no segundo fragmento, *sacar de la cancha* corresponde a tirar algum jogador do campo, por alguma razão. Metaforicamente, podemos verificar que os jogadores correspondem a possíveis novos ministros em tempos de campanha, no primeiro exemplo, e a um membro específico do governo à época, no segundo caso, e que o campo de jogo (*cancha*) seria terreno da política. Esses usos revelam uma metáfora conceptual subjacente, em que POLÍTICOS SÃO JOGADORES DE FUTEBOL.

O reconhecimento tanto das fraseologias quanto das áreas de especialidade que convergem nos textos, por um lado, é necessário para a compreensão leitora dos usos especializados de determinadas unidades fraseológicas do âmbito futebolístico no contexto da trama política. Por outro lado, a compreensão também é dependente do conhecimento sócio-histórico e cultural, haja vista a alusão a fatos que deveriam acionar relações ou lembranças na memória dos leitores, assim como chamar a atenção para aspectos pragmáticos implicados, fundamentais para o estabelecimento das relações na construção dos sentidos, inclusive de valores humorísticos subjacentes. Principalmente,

ilustramos nesta publicação os procedimentos adotados para a identificação das UFEs e para a compreensão das relações metafóricas encontradas, em variadas ocorrências tomadas do *corpus*. A próxima seção contextualiza o marco teórico da pesquisa.

Pressupostos teóricos

Estabelecer uma nítida separação entre usuários do léxico geral e especialistas de um campo do saber, pensando de um modo restrito na terminologia de determinada área, pode resultar numa tarefa nada simples, ainda mais se utilizado um conceito mais amplo de terminologia, em que se abarque o léxico profissional e desportivo, por exemplo, ou relacionado a algum tipo de atividade. Essa concepção mais aberta expande consideravelmente e diversifica o número de usuários de terminologias; mas, por outro lado, reduz o grau de especialização dos falantes, uma vez que as especificidades deixam de ficar restringidas a um grupo reduzido de usuários ou a uma específica situação comunicativa mais formal. Como bem aponta Cabré (1993, p. 224, tradução nossa),

Parece não existir dúvida de que a terminologia, como disciplina e como atividade (mas, principalmente, como disciplina), exige hoje uma nova visão que a aproxime de sua vertente social e pragmática. Os termos unicamente possuem valor social se utilizados efetivamente na comunicação; é necessário reconsiderar, portanto, sua importância aplicada e sua relação com os falantes e os grupos sociais².

As afirmações anteriores não perdem vigência, quase três décadas após, e encontram, no presente trabalho, um espaço de constatação dessa nova visão que se prenunciava. Sua atualidade pode ser corroborada tanto pela perspectiva das unidades terminológicas referentes ao mundo dos esportes, em particular do futebol, quanto pelo alcance dos usuários em si dessas terminologias, enquanto autores e/ou leitores de matérias jornalísticas do domínio político, com alta recorrência de metáforas futebolísticas. O reconhecimento, portanto, do uso das unidades terminológicas (UTs) de determinado campo socioprofissional assim como das UFEs maiores que as englobam, revela-se como um caminho a ser explorado, por meio da indagação de *corpus* marcado por determinada temática. A princípio, uma suposição seria que somente temas científicos ou técnicos teriam valor de especialidade; contudo, a especialização também contempla áreas como o esporte. Assim, os termos funcionam como unidades pragmáticas de comunicação e referência, abarcando fatores como a temática, os usuários, as situações comunicativas e os tipos de discurso, para além da função básica de referenciar o âmbito.

2 No original, "Parece no haber duda de que la terminología, como disciplina y como actividad (pero sobre todo como disciplina), requiere hoy de una nueva visión que la acerque a su vertiente social y pragmática. Los términos únicamente tienen valor social si se utilizan efectivamente en la comunicación; hay que reconsiderar, en consecuencia, su importancia aplicada y su relación con los hablantes y los grupos sociales".

Com relação ao lugar dos aspectos sintagmáticos da terminologia, antes de ingressar propriamente na fraseologia especializada, é fundamental a distinção entre termos sintagmáticos e combinatórias livres. Os termos sintagmáticos correspondem a formações lexemáticas, possuem valor terminológico (*tarjeta amarilla* / cartão amarelo, *área chica* / pequena área, *arquero suplente* / goleiro reserva). Já as combinatórias livres não formam lexemas, constituem sintagmas de discurso, isto é, formam sintagmas, mas sem valor terminológico, ainda que em torno de um termo (*primera amarilla* / primeiro (cartão) amarelo, *arquero brasileño* / goleiro brasileiro, *arquero de Alemania* / goleiro da Alemanha). Por sua vez, as UFEs revelam uma combinação estável, com grau de fixidez, entre um termo ou sintagma terminológico e um vocábulo do léxico geral (*sacar tarjeta amarilla* / mostrar cartão amarelo, *pisar el área* / entrar na área, *enfrentar al arquero* / encarar o goleiro, *dentro del área* / dentro da área, *fuera del área* / fora da área, *centro al área* / centro para a área, *ángulo superior derecho del arquero* / ângulo superior direito do goleiro).

A percepção e diferenciação do alcance dos termos sintagmáticos e das construções fraseológicas especializadas foi objeto de investigação de Cabré, Lorente e Estopá (1996). Por meio de um trabalho empírico, contrastaram as unidades que denominaram terminológicas polilexemáticas (UTP) às UFEs, justamente com o propósito de poder observar e delimitar o lugar de cada uma. Para as autoras, os critérios aplicados (categoria gramatical, estrutura interna, frequência, grau de fixação e variação dos componentes) possibilitaram a identificação de regularidades que as levaram às seguintes conclusões: termos como núcleos, nos sintagmas nominais, quanto às UTP; termos como complementos, nos sintagmas verbais, no caso das UFEs.

Como exemplificação a partir dos dados do *corpus* de estudo, para as UTPs, enquanto núcleo de sintagmas nominais, indicamos *área chica* (pequena *área*) ou *arquero suplente* (*goleiro* reserva); para as UFEs, enquanto complemento de sintagmas verbais, utilizamos *sacar tarjeta amarilla* (mostrar o cartão amarelo) ou *pisar el área chica* (entrar na pequena área). É importante destacar, entretanto, que o valor dessas unidades, sejam terminológicas, polilexemáticas (termos sintagmáticos) ou fraseológicas especializadas, será adquirido em determinada situação comunicativa, em função dos usuários e da área de especialidade, além de outros fatores. Verificamos, assim, tanto a relevância da distinção estabelecida quanto a importância de a fraseologia especializada ser contemplada no campo da Terminologia, tal como sustentado por Bevilacqua (2004).

Dessa forma, as UFEs são definidas como unidades sintagmáticas, desde que atestada a presença de, pelo menos, um termo e, ainda, a conferência de determinado grau de fixação e de frequência, conforme aponta Bevilacqua (1998, 1999, 2004). Para além dessas características, a pesquisadora propôs as unidades fraseológicas formadas por um núcleo eventivo, que denominou unidades fraseológicas especializadas eventivas (UFE eventivas). Tais unidades sintagmáticas, portanto, apresentam sua formação por

um ou mais termos, na constituição do que passou a chamar de núcleo terminológico (NT), acrescido de um núcleo eventivo (NE), textualmente realizado por um verbo, um nome deverbal ou por um particípio. Em complementação aos fatores de frequência e fixação da coocorrência, mesmo sem referenciar o caráter especializado pela presença de termos, a convencionalidade, estabilidade, idiomaticidade e variação também estão presentes, em diferentes graus, nas particularidades das UFs, como descrito por Corpas Pastor (2010).

Retomando a metáfora conceptual apontada na Introdução deste trabalho, POLÍTICOS SÃO JOGADORES DE FUTEBOL, grafada em caixa alta conforme convenção da área, abordaremos de modo sucinto alguns princípios que compõem o quadro teórico implicado. É fundamental a diferenciação entre *metáforas linguísticas* e *metáforas conceptuais*. Tal como assinala Deignan (2005, 2012), as metáforas linguísticas *realizam* as metáforas conceptuais. Uma metáfora linguística funciona como *veículo*, o significado literal no domínio fonte (concreto), e como *tópico*, o significado no domínio alvo (abstrato). Desse modo, para compreender e analisar metaforicamente os fragmentos “sacaron a la cancha a sus posibles nuevos ministros” e “cómo sacar de la cancha a Randazzo”, observamos que as UFEs *sacar a la cancha* e *sacar de la cancha* funcionam tipicamente como veículos da metáfora linguística, por fazerem parte do domínio fonte do futebol. Já *a sus posibles nuevos ministros* e *a Randazzo* participam como tópico, por estarem no universo do domínio alvo da política. Assim, as metáforas linguísticas, identificáveis no *corpus*, apontam para uma metáfora conceptual subjacente, de fundo, em que se interpreta que POLÍTICA É FUTEBOL.

Para concluir esta seção teórica, é oportuno destacar que a inferência do processamento mental metafórico, por meio de *corpora* explorados a partir de instâncias concretas de uso, especificamente pela identificação de metáforas linguísticas que sugerem a existência de metáforas conceptuais no plano cognitivo, vem se mostrando como um caminho promissor. Esse seria um grande desafio e uma ótima oportunidade para a LC demonstrar seu potencial teorizador, de acordo com Berber Sardinha (2007, 2009). A seguir, descrevemos o *corpus* e os procedimentos metodológicos pertinentes à pesquisa.

Corpus e procedimentos metodológicos

Compilamos nosso *corpus* de estudo, que passamos a denominar *Corpus AleBores*, da seção de opinião *Humor Político*, do jornal argentino *Clarín*. Os textos foram escritos em espanhol rio-platense e são de autoria do colunista e arquiteto Alejandro Borensztein³. As publicações correspondem a um período de 2009 a 2019 e perfazem um total de 406

3 Os textos do colunista Alejandro Borensztein, publicados na seção *Humor Político* do jornal *Clarín*, estão disponíveis em: <https://www.clarin.com/autor/alejandro-borensztein.html>. Acesso em: 31 ago. 2021.

textos. Por meio do acesso à página do colunista, foi necessário abrir as publicações disponíveis, selecionar o texto e copiar o conteúdo integral, em arquivos de texto plano, formato TXT. A Figura 1 ilustra o procedimento de compilação e preparação dos arquivos.

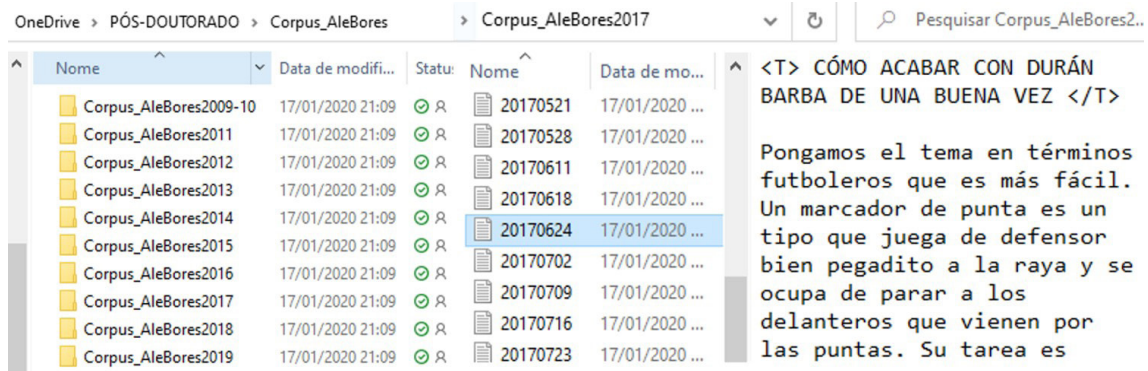
Figura 1. Compilação e preparação do *corpus*



Fonte: Elaboração própria

Para a nomeação de cada texto do *corpus*, conforme se aprecia na figura anterior, adotamos uma sequência de oito números, a partir da data de publicação: ano, mês, dia (exemplo, 20141012). Etiketamos os títulos de cada texto por meio das *tags* <T> e </T>, com o objetivo de separar título de conteúdo textual e possibilitar, desse modo, a posterior recuperação de informações, durante as buscas com os programas do WST. Utilizamos pastas individuais no Explorador de arquivos do Windows, para armazenamento e organização por anos de publicação. A próxima figura ilustra esses procedimentos.

Figura 2. Armazenamento do *Corpus AleBores*



Fonte: Elaboração própria

Uma vez compilado, preparado e armazenado o *Corpus AleBores*, utilizamos a ferramenta *WordList* do WST para extração de listas de palavras e obtenção dos dados estatísticos mais gerais. A próxima figura apresenta esses dados.

Figura 3. Extensão do *Corpus AleBores*

N	text file	file size	tokens (running words) in text	tokens used for word list	sum of types (distinct words)	type/token ratio (TTR)	standardised TTR
1	Overall	5.514.140	472.807	466.800	31.759	6,80	46,86
2	20090310.txt	15.490	1.349	1.328	580	43,67	46,50
3	20090609.txt	14.150	1.255	1.247	538	43,14	45,00
4	20090620.txt	15.574	1.354	1.343	615	45,79	47,20
5	20090727.txt	14.670	1.258	1.244	575	46,22	45,90
6	20100831.txt	15.752	1.344	1.333	623	46,74	49,20
7	20100926.txt	13.034	1.111	1.101	525	47,68	47,40
8	20101003.txt	11.808	1.054	1.051	466	44,34	44,40
9	20101010.txt	12.424	1.056	1.051	501	47,67	47,90
10	20110220.txt	13.324	1.140	1.125	510	45,33	44,90

Fonte: Elaboração própria

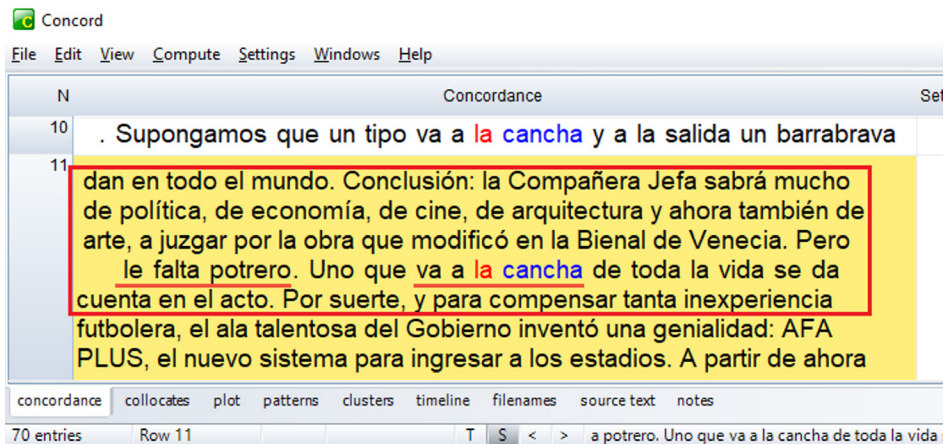
Como pode ser apreciado na figura anterior, a parte em destaque informa: a quantidade de *tokens* utilizados pela ferramenta *WordList*, isto é, o número de itens lexicogramaticais contabilizadas as repetições; os *types*, que totalizam a quantidade de formas diferentes de palavras; e a razão *type/token*, que corresponde à porcentagem de formas diferentes com relação ao total de itens registrados no *corpus*. Podemos destacar algumas características quanto à tipologia do *Corpus AleBores*, a saber: escrito; contemporâneo; especializado, marcado pelo campo da política; monolíngue, espanhol rio-platense; de autoria única, em língua nativa; e para finalidade de pesquisa. De modo resumido, enumeramos algumas das etapas implicadas no desenvolvimento do trabalho.

- 1) Planejamento do *corpus*, à luz de fatores como extensão e representatividade;
- 2) Compilação, preparação e armazenamento do *corpus*;
- 3) Tratamento do *corpus* com as ferramentas e utilitários do programa *WST*;
- 4) Extração das palavras-chave do *corpus* de estudo, relacionadas aos diferentes campos lexicais e semânticos do futebol e da política;
- 5) Identificação e extração dos candidatos a termo, no domínio do futebol;
- 6) Identificação, extração e descrição das UFEs metafóricas do âmbito do futebol, com relação ao domínio da política, a partir da análise das linhas de concordância;
- 7) Análise e descrição da metaforização, à luz das UFEs extraídas, entre os domínios do futebol e da política.

De acordo com os itens 3 e 4 da enumeração anterior, iniciamos com a ferramenta *WordList*, para extração de listas de palavras. Para gerar a lista de palavras-chave, por meio da ferramenta *KeyWords*, foi necessário contrastar a lista de palavras do *Corpus AleBores*, com a lista de palavras de um *corpus* de referência. Para tanto, utilizamos um *corpus* de escrita acadêmica, compilado no âmbito de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada sob nossa orientação (ALVES, 2013), que recolhe as publicações de seis Congressos internacionais da língua espanhola, entre os anos de 1992 e 2010.

Esse *corpus* de referência apresenta uma extensão de 2.834.385 itens e 95.649 formas, em 813 textos. Em comparação a nosso *corpus* de estudo, corresponde a aproximadamente seis vezes o tamanho do *Corpus AleBores*. Uma vez identificados os candidatos a termo, do domínio do futebol, geramos linhas de concordância, a partir de cada item, com auxílio da ferramenta *Concord*, para conferir os usos em contexto e poder determinar, assim, tanto a pertinência de se constituir em UT, o alcance das UFEs e o caráter metafórico das ocorrências. Ilustramos, a seguir, os procedimentos.

Figura 4. Linhas de concordância pela busca por *cancha*



Fonte: Elaboração própria

Da lista de candidatos a termo, *cancha* (campo de futebol) reportou 70 ocorrências. Geramos as linhas de concordância e, em contexto, conseguimos identificar quantas ocorrências efetivamente se confirmaram como UT, quais e quantas dessas ocorrências formaram agrupamentos lexicais que classificamos como UFE e, especificamente, quais dessas UFEs se configuraram como metáforas linguísticas, apontando para metáforas conceptuais subjacentes. Para além dos itens de busca, a ampliação dos contextos de ocorrências possibilitou a visualização de diversas fraseologias do mesmo campo, em sua maioria de valor metafórico, justamente pelo fato de o colunista recorrer a exemplos do futebol para explicar melhor a política. Como exemplo, na figura anterior podem ser apreciadas, além da UFE *ir a la cancha* em “Uno que va a la cancha” (*a gente que vai aos estádios*), outras duas unidades que serão objeto de análise na próxima seção: *faltarle potrero* em “Pero le falta potrero” (*Mas é falta de experiência*), reforçada no fragmento “...para compensar tanta inexperiencia futbolera”.

Os dados quantitativos mais gerais da pesquisa foram: (1) de 355 candidatos a termo, constatamos a pertinência de 338 UT do domínio do futebol, o que representa 94,94%; (2) a frequência das 338 UT no *corpus* reportou 16.307 ocorrências, das quais 5.179 se confirmaram no domínio do futebol, representando 31,76%; e (3) para as 338 UT, identificamos 998 combinatórias de UFE, uma média de 2,95 UFE para cada UT. Para sistematização dos dados, utilizamos planilhas de *Excel*, que facilitaram a organização dos resultados, como mostra a próxima figura:

Figura 5. Sistematização dos dados da pesquisa

N	VOC	F	UT	UFE	Fraseologismos	Contextos metafóricos (ϕ)
1	ABAJO	70	11	4	(1) alguien (equipo, club) estar / seguir / venir (con un) / remontar (un / el) + x a x (resultado) + abajo	Se están jugando los últimos 10 minutos del segundo tiempo y el gobierno está 0 a 3 abajo con goles de Boudou, Irán y Hotesur.
					(2) dejársela (la pelota, a alguien, jugador) + abajo de algo (arco)	También le pasó a Scioli en 2015. Se la dejaron abajo del arco y la tiró por arriba del travesaño.
					(3) (la pelota) ni más arriba ni más abajo	Ni más adentro ni más afuera. Ni más arriba ni más abajo. El vuelo de la bocha a ese punto preciso depende de innumerables factores, todos mensurables matemáticamente.
					(4) ser + algo (la pelota, el tiro) ser + por abajo	Era por abajo , Martín.

Fonte: Elaboração própria

Uma breve análise

Para apresentação de alguns dos dados analisados na pesquisa, tomamos o item lexical *potrero*. Contextualizamos, primeiramente, o sentido do candidato a termo em espanhol rio-platense, para propiciar a compreensão do uso. *Potrero* corresponde, em português, a um terreno baldio, abandonado. Delimitando o escopo ao domínio do futebol, pode ser entendido como o campinho de bairro, um local improvisado, utilizado por crianças e jovens para jogar, onde crescem aprendendo a se defender jogando peladas, entre o lixo, a sucata e o entulho de material de construção que as pessoas despejam. Conforme o *Diccionario María Moliner* (2008), *potrero* é um terreno sem edificar, onde crianças brincam. Em bairros da periferia em Buenos Aires, era comum a disputa de campeonatos nesses campinhos. Identificamos quatro ocorrências com valor metafórico de *potrero*, no *corpus*, que passamos a analisar.

Classificamos *potrero* como termo, pelo fato de fazer parte do conhecimento especializado do que seja o futebol de bairro, o local em que se cresce aprendendo regras, códigos e, também, por integrar o repertório popular em que se expressam relações de valor quanto a quem passou ou não pelo *potrero*. As fraseologias presentes no *corpus* são *faltarle potrero* (a alguien), *falta de potrero* e *(no) tener potrero*, que podemos interpretar como a ausência/presença de habilidade ou de experiência em alguma atividade, por (não) ter vivenciado as dificuldades impostas nesses locais mais duros, nos quais o desafio era aprender a sobreviver. No âmbito futebolístico, não ter aprendido a jogar em terrenos irregulares, tendo que driblar buracos, lixo, sucata, cacos de vidro e pedras, no meio da adversidade, portanto, contra rivais muitas das vezes perigosos, onde o mais comum

seria terminar machucado, faz presumir alguma fragilidade. Os seguintes fragmentos, extraídos do *corpus*, apresentam as ocorrências que, na sequência, passamos a analisar.

1. Conclusión: la Compañera Jefa sabrá mucho de política, de economía, de cine, de arquitectura y ahora también de arte, a juzgar por la obra que modificó en la Bienal de Venecia. Pero **le falta potrero**. Uno que va a la cancha de toda la vida se da cuenta en el acto.

2. Leí tu historia. Te rescataron de un baldío y te llevaron a vivir a la sede del PRO. No egresaste del Newman, no fuiste a la universidad, no hiciste un máster, no dirigiste una empresa ni tenés ninguno de los méritos que tienen los funcionarios del gobierno. Pero me parece que tenés más calle que todos ellos juntos. Por eso creo que podrías darles una patita en aquellas cosas en las que andan medios flojos **por falta de potrero**. ¿Me entendés, Balcarce?

3. Y vos tenés que estar más atento, Balcarce. Eso le puede pasar a un tiernito del PRO, pero no a un Balcarce que supo andar en el barro. Ahí tenías que estar vos para ladrar, macho. ¿Qué pasó? ¿Te quedaste parado pensando que iba afuera? Con todo **el potrero que tenés**, te dejaste cabecear en el área chica.

4. No es así, papi. Así no te va a creer nadie, gato. A esto **en el potrero** le decimos falta de código futbolero, y en política se conoce como deshonestidad intelectual.

Nos fragmentos anteriores, conforme as acepções apresentadas, *tener* ou *faltarle potrero* (a alguém) está relacionado à experiência que se adquire diante das adversidades, na rua, no campinho do bairro, aprendendo a sobreviver e convivendo com pessoas de toda índole, jogando bola nos terrenos abandonados do bairro, reconhecendo os códigos e aprendendo a respeitá-los. Desse modo, no primeiro dos exemplos anteriores, é apontado que a *Cristina Kirchner (Compañera Jefa)* “*le falta potrero*”, isso percebido por quem é assíduo dos estádios de futebol (“*Uno que va a la cancha de toda la vida*”). Quer dizer, a mandatária poderia conhecer sobre política, economia, cinema, arquitetura e até de arte; contudo, sua habilidade política e domínio careceriam da experiência que se adquire no *potrero*.

Em direção contrária, o colunista Alejandro Borensztein dialoga com Balcarce, cachorro de rua adotado, na época, pelo ex-presidente Macri, na Argentina, e que leva o nome da rua onde fica a casa de governo argentino. No segundo e terceiro fragmentos apresentados com *potrero*, pode-se observar que Balcarce é quem teria mais rua, *potrero*, dentre os integrantes do governo de Macri; por isso, deveria “*dar una patita en aquellas cosas en las que andan medio flojos por falta de potrero*”. Ou seja, o cachorro do Macri deveria dar uma mãozinha (uma ajudinha) ao governo, nas questões em que estiverem meio fracos, por falta de experiência (*potrero*). No terceiro exemplo, o colunista chama a atenção de Balcarce, por ter deixado que alguém cabeceasse na pequena área, ou seja, que demorou a reagir e alguém teria feito um gol de cabeça contra o governo, apesar de toda a experiência (*potrero*) que teria, pelo fato de ser um cachorro de rua.

Já o quarto fragmento relaciona de modo muito claro futebol e política, no que tange a questões de falta de código ou de desonestidade. Outra vez, a metáfora é estabelecida a partir do uso de *potrero*. Quer dizer, na linguagem do futebol de rua, dos campinhos de bairro, e aplicado à infidelidade de um político ou à falta de escrúpulos, de alguém que, por exemplo, tivesse ganhado as eleições e não cumprisse com alguma promessa de campanha, tais comportamentos seriam identificados como “falta de código futebolero”.

As metáforas linguísticas presentes nos fragmentos anteriores remetem, respectivamente, aos seguintes elementos: *faltarle/tener potrero*, como veículo, significam literalmente ter passado ou não pela experiência mais concreta no domínio fonte do futebol, conforme as circunstâncias narradas; como tópico, os sujeitos envolvidos nas sentenças, membros do governo e o cachorro do presidente, pertencem ao universo mais abstrato do domínio alvo, a política. Assim, temos que GOVERNANTES E POLÍTICOS SÃO JOGADORES, PARTIDOS POLÍTICOS SÃO TIMES DE FUTEBOL. A (in)experiência, assim como o (des) preparo, estão marcados pelo *potrero* no *corpus*. A metáfora conceptual que subjaz e licencia as metáforas linguísticas identificadas a partir das UFEs com a UT *potrero* são: (NÃO)TER EXPERIÊNCIA / PREPARO NA CONDUÇÃO POLÍTICA / NO GOVERNO É (NÃO) TER VIVÊNCIA NO MUNDO DO FUTEBOL, inclusive no futebol de rua, de bairro, no *potrero*.

Algumas considerações

Com o propósito de ilustrar, fundamentalmente, os procedimentos metodológicos adotados, para identificação de UFEs e para compreensão das relações metafóricas observadas, estruturamos este trabalho com uma breve contextualização introdutória, seguida pelos pressupostos teóricos referentes às áreas da Terminologia e da Fraseologia Especializada, além de abordar tangencialmente sobre Metáfora Conceptual e Linguística de *Corpus*. Destacamos o lugar das UFEs, estabelecendo uma distinção com os termos sintagmáticos e com as combinatórias livres. A seção metodológica procurou descrever de modo pormenorizado os passos utilizados na compilação, preparação, armazenamento e tratamento do *corpus* com ferramentas do WST, principalmente levando em consideração a importância da replicação em pesquisas no campo da LC. Por último, o artigo conclui com uma breve análise em torno de uma UT identificada no *corpus* e das UFEs em que ocorre o termo *potrero*.

Procuramos enfocar neste texto o valor metafórico identificável nas ocorrências extraídas do *corpus*, por meio das metáforas linguísticas, e o potencial para percepção das metáforas conceptuais subjacentes, que oferecem uma aproximação ao funcionamento da cognição humana. Os pontos convergentes entre os pressupostos teóricos acionados, permeados por uma metodologia robusta, revelam um caminho instigante a ser percorrido e explorado. É sempre importante apontar que a LC oportuniza mais do que uma metodologia ou conjunto de procedimentos. Atrélada à percepção de fatos linguísticos, com auxílio de ferramentas, a introspecção é guiada pela observação das ocorrências, em que acionamos um modo diferente de olhar e abordar os dados.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. *A representação do Brasil no ensino de espanhol: um estudo diacrônico baseado em corpus de textos acadêmicos*. 2013. Relatório (Iniciação Científica) – Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BERBER SARDINHA, T. *Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BEVILACQUA, C. R. *Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar*. 2004. Tesis (Doctoral) – Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2004.

BEVILACQUA, C. R. *Unidades Fraseológicas Especializadas: estado de la cuestión*. Trabajo de investigación. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

BEVILACQUA, C. R. Unidades Fraseológicas Especializadas: novas perspectivas para sua identificação e tratamento. *Organon*, Porto Alegre, n. 26, 1998.

BORENSZTEIN, A. Espejito, espejito, ¿quién es la más linda del PJ sin PJ? *Clarín. Humor Político*. 11 jun. 2017. C.A.B.A., Argentina. Disponível em: https://www.clarin.com/opinion/espejito-espejito-linda-pj-pj_0_rk69ijYMZ.html. Acesso em: 31 ago. 2021.

BORENSZTEIN, A. Ya vienen doblando el codo. *Clarín. Humor Político*. 11 nov. 2015. C.A.B.A., Argentina. Disponível em: https://www.clarin.com/politica/humor-politico-borensztein_0_HkIIRWFP7x.html. Acesso em: 10 ago. 2021.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Traducción castellana Carles Tebé. Barcelona: Editorial Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R.; LORENTE, M. Terminología y Fraseología. *V Simposio de Terminología Iberoamericana*. Ciudad de México, 1996.

CORPAS PASTOR, G. *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana, 2010.

DAVIES, M. *Corpus del Español: Web/Dialectos*, 2016. Disponível em: <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DAVIES, M. *Corpus del Español: NOW*, 2018. Disponível em: <https://www.corpusdelespanol.org/now/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DEIGNAN, A. A gramática das metáforas linguísticas. In: SHEPHERD, T. M. G.; BERBER SARDINHA, T.; VEIRANO PINTO, M. (org.). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 65-86.

DEIGNAN, A. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. Edición electrónica, versión, 3.0. Madrid: Editorial Gredos, S.A.U., 2008.

NOVODVORSKI, A.; BEVILACQUA, C. De 'marcar la cancha' a una 'canchereada' na metaforização da política pelo futebol: análise de unidades fraseológicas especializadas em corpus jornalístico argentino. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 29, n. 2, p. 1191-1228, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.29.2.1191-1228>.

NOVODVORSKI, A. *Unidades fraseológicas especializadas na metaforização da política pelo futebol: uma descrição guiada por corpus jornalístico de língua espanhola*. Relatório final (Pós-doutorado em Letras). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2020.

SCOTT, M. *WordSmith Tools (7.0)* [Programa computacional]. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2016.

Aquisição de linguagem: o envelope multimodal em uma criança autista

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3302>

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira¹
Renata Fonseca Lima da Fonte²

Resumo

Com foco na abordagem multimodal, perspectiva teórica que defende a matriz gestovocal como um sistema único de significação, objetivamos analisar a mescla entre olhar, vocalizações e gestos na produção de uma criança autista do sexo feminino. Especificamente, intencionamos identificar como os referidos elementos semióticos contribuem para a negociação de sentidos na interação e quais os papéis emitidos por esses componentes significativos. Nesse sentido, constatamos que a tríade semiótica de articulação entre gesto, produção vocal e olhar promove um lócus de enunciação para a criança autista e percebemos o quão necessário é considerar esses componentes, que constituem o envelope multimodal, no processo de aquisição linguística.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; multimodalidade; autismo.

1 Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; adellykalyne@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4740-753X>

2 Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; renata.fonte@unicap.br; <https://orcid.org/0000-0002-3407-4409>

Language acquisition: the multimodal envelope in an autistic child

Abstract

Focusing on the multimodal approach, a theoretical perspective that defends the gesture-vocal matrix as a unique system of meaning, we aim to analyze a fusion between looking, vocalizations, and gestures in the production of an autistic female child. Specifically, we intend to identify how the semantic elements contribute to the negotiation of meanings in interaction and which roles are performed by those components. In this sense, we found that a semiotic triad of articulation between gesture, vocal production, and looking promotes a locus of enunciation for an autistic child and we realize how necessary it is to consider those components, which form the multimodal envelope, in the language acquisition process.

Keywords: language acquisition; multimodality; autism.

Introdução

Nos estudos linguísticos, trabalhos que trazem à tona o aspecto multimodal da linguagem vêm ganhando proeminência e lugar nesse campo teórico e frutífero de pesquisas e discussões (KENDON, 2009; MCNEILL, 2006; ÁVILA-NÓBREGA, 2018; CAVALCANTE, 2018). Nesse sentido, há o surgimento também de estudos que correlacionam o funcionamento multimodal da linguagem com o processo de aquisição linguística de crianças autistas (BARROS; FONTE, 2016; FONTE; BARROS, 2019; OLIVEIRA; FONTE, 2019, 2020; CRUZ, 2017). Em relação aos trabalhos supracitados, para exemplificar, é interessante destacar que as referidas produções desviam do modo de olhar patologizante e normativo de estabelecimento entre o “certo” e “errado” no panorama de atividades e desdobramentos da língua no que se refere aos sujeitos dotados de especificidades.

Delfrate, Santana e Massi (2009) destacam que o processo de aquisição de linguagem caracteriza-se como um evento que é constitutivo, permeado por interlocuções, singularidades, papéis de enunciação e outros aspectos que marcam a trajetória linguística. A partir disso, pode-se perceber o quão complexa se faz a linguagem. Com a intenção, portanto, de trilhar avanços em relação aos estudos que englobam a vertente entre autismo, linguagem e multimodalidade, lançamos como questionamentos da pesquisa as seguintes formulações: 1) Como se estabelece a relação entre olhar, produções gestuais e orais no sistema linguístico de uma criança autista? 2) Como a criança autista utiliza os recursos multimodais para interagir e participar do plano da linguagem? 3) Quais são os papéis dos componentes semióticos (olhar, gestos, produção vocal) no contexto de enunciação de uma criança autista?

No panorama científico, as produções vocais, o plano do olhar e os movimentos gestuais foram, por determinado período, estudados enquanto instâncias individuais; todavia, avanços nos estudos linguísticos contribuíram para a reflexão desses artefatos enquanto segmentos de linguagem, que podem ser concebidos de maneira integrada. Essa integração entre os três componentes: gestos, olhar e produções vocais em realização concomitante abrange a noção, do envelope multimodal, proposta pelo autor Ávila-Nóbrega (2010, 2018). Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho: analisar a mescla entre olhar, vocalizações e gestos na produção de uma criança autista do sexo feminino. Como objetivos específicos, propomos identificar como os referidos elementos semióticos contribuem para a negociação de sentidos na interação e verificar quais os papéis emitidos por esses componentes significativos.

O funcionamento multimodal da linguagem vem ampliando horizontes e trazendo contribuições para estudos da área da linguística, fonoaudiologia e educação. No que se refere ao campo educacional, Souza, Almeida e Marinho (2019) pontuam a importância do conhecimento dessa perspectiva linguística, pois, a partir da compreensão e uso dessa vertente de trabalho e análise, o professor pode desenvolver e explorar novas práticas metodológicas e ampliar as possibilidades de interação, engajamento e, conseqüentemente, habilidades de estudantes que apresentam particularidades.

Os efeitos de sentidos não são advindos unicamente do plano da linguagem oral, ou gestual, ou apenas pelo olhar; perceber o envelope multimodal no processo de aquisição linguística de uma criança autista promove um deslocamento de concepção teórica que contribui para perpetuar discussões e reflexões em relação à linguagem, princípio de interação ao qual estamos todos subordinados e delineados enquanto indivíduos.

Multimodalidade e transtorno do espectro autista: algumas reflexões

No processo de aquisição da linguagem, permeado por diferentes noções e teorias, torna-se imprescindível o destaque de diferentes modalidades da língua. Cavalcante *et al.* (2016) salientam os elementos multimodais, os gestos, o olhar, as produções vocais, como meios de produção linguística. Com efeito, há autores que defendem a matriz gesto-fala e fornecem caminhos para perceber que correlações entre gestos e enunciados orais contribuem diretamente para o processo de engajamento e propósitos interativos (KENDON, 2009, 2017; MCNEILL, 2000, 2002; CAVALCANTE, 2018; ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012).

Conforme Ávila-Nóbrega (2018), a concepção de língua em uma abordagem multimodal é recente, visto que, inicialmente, na produção de trabalhos que envolviam a temática, os estudiosos analisavam o elemento prosódico como parte complementar do linguístico e o gesto, considerado elemento de caráter extralinguístico, era percebido como um termo acessório, auxiliar do fluxo de fala. Diante da preocupação com o plano multimodal, o

autor propõe a ideia de mescla entre instâncias linguísticas (olhar, gestos e produção vocal).

Baseando-se no funcionamento multimodal da linguagem, Carneiro (2013), em estudo com criança surda francófona que utiliza o implante coclear, realiza articulações com os gêneros do discurso e nos evidencia que a perspectiva pode ser associada com a linguagem da criança surda. Por meio da discussão dos dados trazidos pela autora, pode-se verificar, por exemplo, que um ato de olhar, as vocalizações e os gestos instauram uma cena enunciativa. Além disso, nas práticas sociais, que são complexas e divergentes, precisamos estar atentos às manifestações semióticas e inconstantes do discurso. Nesse sentido, consoante Carneiro (2013, p. 113), “[...] Todo ato de linguagem implica uma semiose.”.

No que se refere às particularidades dos estudos gestuais, McNeill (2006) destaca que o termo gesto deve ter seu sentido ampliado e percebido no plural. Nessa perspectiva, o autor também traz grandes contribuições e sinaliza que é interessante refletir sobre o sistema gestual a partir de dimensões, pois há uma fluidez entre os movimentos gestuais; as caracterizações não são estáticas e enrijecidas, por essa razão não se enquadram na ideia de categorias fixas. Desse modo, o autor intitula as dimensões: gestos dêiticos, gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos ritmados. Os gestos dêiticos são gestos que têm caráter demonstrativo, podem ser ilustrados pelo movimento de apontar com o dedo indicador, com a cabeça, com o queixo, por exemplo. Os gestos icônicos apresentam imagens de entidades concretas ou, até mesmo, ações no plano dos movimentos gestuais. Os gestos metafóricos são semelhantes aos gestos icônicos, no entanto, ilustram imagens, entidades de teor abstrato. Os gestos ritmados são gestos que, geralmente, acompanham o discurso oral e facilitam o processo de fluência linguística.

Nesse eixo de estudo, é interessante destacar que McNeill (2006) expande as discussões voltadas para essa temática de trabalho. Kendon (1982) também explorou a questão de caracterizações gestuais e nos apresentou um contínuo gestual composto por: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais. Ao pensar na gesticulação, pode-se associá-la ao ato individual das mãos, que se relaciona às idiossincrasias de cada sujeito. No que se refere aos gestos preenchedores, são gestos que preenchem uma lacuna gramatical na sentença e se apresentam na ausência obrigatória de fala. Em relação aos gestos emblemáticos, podemos percebê-los enquanto gestos que são marcados e usados culturalmente e que são parcialmente convencionais. No que tange às pantomimas, são gestos que simulam ações cotidianas ou personagens na realização de alguma atividade/ação, por exemplo. Os sinais apresentam propriedades linguísticas e constituem um sistema de uma língua sinalizada.

Chagas, Amarante e Ávila-Nóbrega (2020) salientam que a interface entre multimodalidade e discussões que relacionam estudos com crianças típicas e aquelas atípicas vêm

surgindo no campo das pesquisas que versam sobre aquisição de linguagem. Nesse prisma, em pesquisa desenvolvida por Delfrate, Santana e Massi (2009), as autoras apresentam um estudo de caso que evidencia uma criança, com o nome fictício Alberto, diagnosticada com autismo. Nos resultados e na discussão do trabalho, as pesquisadoras demonstraram que Alberto produziu enunciados ecológicos, gestos simbólicos, marcações orais, ou seja, realizou diferentes usos da linguagem a partir das possibilidades e dos múltiplos recursos multimodais. Segundo as autoras, é comum observarmos, na literatura, o transtorno do espectro autista à luz da noção de patologia e déficits, mas é preciso que haja a ampliação de práticas e desdobramentos para que se perceba não apenas a falta e a ausência em saliência, todavia o envolvimento da criança com a linguagem e as diferentes manifestações que ela realiza fazendo uso ou não de atos verbais no plano linguístico oral.

Nesse sentido, Klin (2006) aponta que o autismo pode acometer as habilidades sociais, as práticas interativas e os mecanismos cerebrais que tangem à cognição e ao processo comunicativo. De acordo com o autor, o autismo é um dos transtornos mais conhecidos. Nesse enfoque, dentro das articulações do autismo, algumas condições que, geralmente, também marcam evidência nesse déficit é a presença de padrões limitados e repetitivos de interesses, escolhas, comportamentos.

Assumpção Jr. e Pimentel (2000) salientam, assim, que o autismo infantil é uma condição complexa. Para compreender o transtorno, é preciso atentar-se às abordagens multidisciplinares. Nesse eixo, podemos perceber que pensar o autismo sob um quadro apenas sintomatológico, biológico e médico, por exemplo, restringe o estudo da questão, as implicações e o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas; é preciso sim perceber as referidas questões aliadas ao autismo, mas a ampliação do olhar torna-se essencial, porquanto o sujeito posto em atividades sociais, com ou sem transtorno, deve ser visto como enunciatador em uma perspectiva macro. Benveniste (1976) pontua que o diálogo implica a condição de pessoa, de reciprocidade. Nesse panorama, podemos expandir a concepção do teórico da enunciação e contemplar a criança autista como um agente de linguagem apresentando ou não condição linguística no plano do discurso oral; a criança autista aloca-se no contexto espacial e temporal, é sujeito de diálogo, da enunciação.

Em relação à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é interessante destacar um estudo de caso que associa o ensino de inglês à criança autista. Ferreira e Tonelli (2020) apresentam um trabalho que põe à vista as possibilidades de uma criança diagnosticada com TEA aprender uma língua estrangeira e desenvolver desdobramentos linguísticos no cenário educacional. Nesse ponto de vista, os autores frisam que é relevante que professores construam propostas de ensino-aprendizagem que articulem não somente o plano da linguagem oral, mas também considerem materiais com teor visual; elaborem práticas que envolvam a cinestesia nos planejamentos e nas aulas, o aspecto concreto de objetos. Desse modo, ratificam a necessidade de atividades lúdicas para suscitar a participação e a integração efetiva de crianças com desvios no contexto escolar.

Podemos entender, assim, que no envolvimento interativo com crianças autistas podem ocorrer limitações e dificuldades, contudo é possível construir caminhos de mudanças e transformações ao pensar em atividades, práticas e propostas que aliem a reflexão à ação, o funcionamento multimodal aos aspectos linguísticos. Consideramos, portanto, que privilegiar os diferentes recursos multimodais é essencial para as nossas práticas sociais. Outrossim, identificar modos e formas de compreender a criança autista nos diversificados contextos de interação é, indubitavelmente, um movimento importante; que favorece e propicia maneiras de inclusão social pelo que o sujeito se constitui em essência.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é apresentado a partir de um estudo de caso de natureza qualitativa. Os dados foram observados, analisados, estudados e transcritos. O estudo está vinculado ao projeto de pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco intitulado “Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal”, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética³ da instituição.

O sujeito participante da pesquisa foi uma criança autista do sexo feminino, a criança sob o nome fictício Lara, para preservação da identidade, participou do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista (GEAUT) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) gerenciado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL). A coleta de dados foi realizada a partir do banco de dados do grupo. O *corpus* do trabalho foi composto de um fragmento audiovisual. Em relação ao contexto de interação, um dos critérios estabelecidos para a seleção foi a presença da mescla multimodal entre os elementos – movimentos gestuais, produções vocais e plano do olhar.

Para realização do trabalho, selecionamos, inicialmente, um trecho do recorte audiovisual para ser transcrito. Em seguida, buscamos transcrever o contexto interativo selecionado no *software* intitulado *Eudico Language Annotator* (ELAN), que permite simultaneamente a transcrição multimodal de diferentes instâncias linguísticas. Após essa etapa, com foco no funcionamento multimodal, analisamos o excerto e realizamos articulações entre os dados e as dimensões gestuais destacadas por McNeill (2006) e o contínuo gestual proposto por Kendon (1982). Nessa concepção, buscamos estudar as facetas da linguagem à luz de uma criança autista em relação com pares interativos.

3 Eis o número do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) – 30037020.4.0000.5206.

Análise de dados

Nosso intento é analisar o envelope multimodal, composto por produção vocal, ação gestual e plano do olhar, do ponto de vista do processo de aquisição da linguagem de uma criança autista. Especificamente, para identificar as contribuições desses recursos no contexto de interação e verificar os papéis desses artefatos na prática de interação, analisaremos o excerto adiante.

Contexto da cena de interação: Lara (criança autista), Fabiana (estudante/estagiária) do curso de Fonoaudiologia e lara (pesquisadora do PPGCL) estão brincando de empurrar uma tartaruga de brinquedo para outro parceiro interativo. Lara está agachada no chão, esperando a vez de outro colega.

Quadro 1. Excerto de análise com foco no envelope multimodal da linguagem de uma criança autista no processo aquisicional da linguagem

	Tempo inicial	Tempo final	Plano vocal/prosódico	Plano gestual	Plano do olhar
Fabiana	180.950	181.470	"Senta, La ⁴ "	Apontar com as duas mãos espalmadas em direção ao chão	Olhar direcionado a Lara
	181.310	182.560	"Assenta aqui ó no chão"	Segura com a mão esquerda a mão direita de Lara	Olhar direcionado a Lara
	183.050	184.450			
Lara	182.470	183.040	"Nã, nã, não"	Fica em pé	Olhar direcionado ao parceiro interativo defronte
	184.465	185.095		Apontar convencional em direção ao chão	
	184.305	184.590		Apontar semiestendido em direção ao chão	
	184.590	185.380			
lara	186.015	186.885	"Sentar no chão não?!"	Mãos sobre as pernas	Olhar direcionado a Lara
	185.900	186.260			Olhar direcionado para Fabiana
	186.260	186.760			

Fonte: Elaboração própria

4 Abreviação do nome Lara (nomeação fictícia para preservação da identidade da criança autista).

Podemos observar no fragmento em destaque o caráter de predominância do gesto de apontar, o movimento destaca-se morfológicamente de forma variada no excerto em análise. Inicialmente, identificamos o uso do apontar pela estudante/estagiária de Fonoaudiologia – Fabiana, por meio das duas mãos espalmadas em direção ao chão, sinalizando para Lara o local de assentamento. Em seguida, verificamos o comportamento gestual do apontar de Lara em articulação com a produção holófrástica “nã, nã, não” (184.465-185.095) atestando, portanto, a premissa proposta por Cavalcante (2010, p. 23) de que “[...] um dos traços presentes durante a deflagração do apontar é a vocalização”. Scarpa (2009) marca as holófrases enquanto enunciados orais constituídos por uma palavra que denotam uma ideia complexa. Nesse sentido, ratifica que as holófrases possibilitam a entrada da criança na língua. Com base no excerto, identificamos a mescla concomitante entre diferentes recursos semióticos, gestos, olhar e vocalização; debruçamo-nos, dessa forma, sobre um envelope multimodal conforme propõe Ávila-Nóbrega (2010, 2018).

Percebemos, em associação com a holófrase “nã, nã, não” (184.465-185.095), o apontar convencional (184.305-184.590), sendo caracterizado pela extensão do braço e dedo em direção a algum objetivo, e o apontar semiestendido (184.590-185.380), que se apresenta, sequencialmente, como um delineamento inicial do gesto de apontar figurado para o objetivo em posição semifletida (CAVALCANTE, 2010).

Desse modo, a partir do contexto enunciativo, sugere-se que o gesto de apontar convencional e o gesto de apontar semiestendido assinalam a ideia de “aí”, “no chão”. Logo, o direcionamento do olhar, os elementos gestuais em articulação com a holófrase demonstram, então, o posicionamento de Lara: o desejo de não se sentar no chão. Ademais, consoante as dimensões gestuais propostas por McNeill (2006), poderíamos caracterizar o gesto de apontar convencional e o apontar semiestendido como gestos dêiticos. Conforme a classificação posta por Kendon (1982), especificamente, podemos identificar o gesto de apontar convencional como um gesto emblemático, pois é um gesto cultural, que denota o uso opcional de produção vocal. Nesse panorama, McNeill (2006, p. 2, tradução nossa⁵) ratifica que “Os emblemas podem se combinar sequencialmente e simultaneamente com gestos de outros tipos”. Contemplamos, pois, o gesto de apontar como um artefato construído socialmente, que viabiliza aos atores comunicacionais possibilidades de interação e engajamento.

Outrossim, a partir da relação concomitante de uso gestual e vocal, produzida pela criança autista, e do estabelecimento do olhar, podemos perceber que a criança fez uso do envelope multimodal e houve uma construção interativa. Lara demonstrou iniciativa enunciativa para atuar e interagir por meio dos múltiplos recursos semióticos e significativos que a linguagem disponibiliza.

5 No original: “Emblems can blend both sequentially and simultaneously with gestures of other kinds.”.

Concebendo a abordagem multimodal para estudo da aquisição da linguagem em sujeitos com desvios, particularmente, no que tange às crianças autistas, observamos que é salutar perceber, além dos enunciados orais, os traços gestuais e o ato do olhar. No excerto, houve a incidência do gesto de apontar em morfologias distintas. De acordo com a concepção de Cavalcante (2010), vemos, então, que o gesto de apontar pode ser compreendido como uma atividade gestual específica que imprime um estatuto social na interação entre pares.

Considerações finais

Com a inserção da multimodalidade na área de aquisição da linguagem, podemos perceber contribuições no campo dos estudos linguísticos. Os resultados do trabalho demonstraram que a criança autista fez uso do envelope multimodal e a tríade semiótica de articulação entre gesto, produção vocal e olhar promoveu um lócus de enunciação para a criança autista. O uso dos elementos multimodais pela criança participante do grupo de acolhimento propiciou a compreensão de quão relevante é considerar esses componentes, que exercem papéis essenciais, no processo de aquisição linguística. Outrossim, verificamos que a mescla semiótica favoreceu a negociação de sentidos e o engajamento da criança no contexto de interação. O envelope multimodal possibilitou marcações do posicionamento linguístico e social de Lara. Na cena, os elementos, que constituem o envelope multimodal, apresentaram relação direta; pode-se destacar, especificamente, o gesto de apontar, em morfologias divergentes, que apresenta um teor social. Além disso, na perspectiva de Kendon (1982), os comportamentos gestuais podem ser considerados como emblemas específicos; de acordo com McNeill (2006), estaríamos diante de gestos dêiticos.

Ademais, torna-se importante salientar que o grupo de acolhimento não é proposto para terapias e sessões de atendimento com fonoaudiólogos, o segmento agrega, por exemplo, professores, pesquisadores, estudantes da área de Letras e Fonoaudiologia; o objetivo do grupo é o acolhimento e o desenvolvimento de interações, práticas sociais. Diante disso, podemos constatar a necessidade de ampliação das nossas ações, enquanto sociedade e sujeitos singulares, para favorecer ambientes de acolhimentos em diferentes esferas na comunidade.

Por meio do estudo, podemos verificar a essência da multimodalidade e o envelope multimodal no exercício da linguagem juntamente com as diferentes formas de significação. Além de apenas escutar e enxergar, precisamos ouvir, perceber e compreender que a oralidade não é a única forma de estabelecimento de sentidos. De forma particular, verificamos que o sujeito autista pode se tornar um membro social e agir na linguagem em uma relação dialética com outros meios linguísticos e pares interativos.

Agradecimentos

Para realização deste trabalho, gostaríamos de agradecer ao financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Universidade Católica de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, p. 37-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/Gv4HpMGyypXkmRMVGfRZF8G/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6511?locale=pt_BR. Acesso em: 28 ago. 2021.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. *Revista Investigações*, v. 25, n. 2, p. 157-183, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/344>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9TbpRpGMG4sqDSSbFXDTKFF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral*. Tradução Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2515772&forceview=1>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CARNEIRO, L. T. Multimodalidade da linguagem: constituindo gêneros do discurso. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 108-115, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11755>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 5-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15199/9377>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CAVALCANTE, M. C. B. *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B. A natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem: um estudo exploratório. In: CAVALCANTE, M. C. B. (org.). *Multimodalidade em aquisição da linguagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CHAGAS, D. da S.; AMARANTE, J. R. N.; ÁVILA-NÓBREGA, P. V. Multimodalidade, interação e linguagem em um atendimento educacional especializado de Guarabira/PB. In: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1., 2020, Campina Grande. *Anais do I Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem*. Campina Grande: Editora Realize, 2020. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72008>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CRUZ, F. M. da. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *et al.* (org.). *Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais*. São Paulo: Editora Paulistana, 2017. p. 158-179. Disponível em: <http://eped.fflch.usp.br/sites/eped.fflch.usp.br/files/Texto%20discurso%20e%20multimodalidade%20-%20VIII%20EPED%20-%202017.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DELFRATE, C. de B.; SANTANA, A. P. de O.; MASSI, G. de A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KgQWG8cmyBMHPttr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 16, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2020.

FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R. Estereótipias motoras no funcionamento multimodal da linguagem: discussões no campo do autismo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 17, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5318>. Acesso em: 23 ago. 2021.

KENDON, A. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5325861/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

KENDON, A. Language’s matrix. *Gesture*, v. 9, n. 3, p. 355-372, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248905431_Language’s_matrix. Acesso em: 11 ago. 2021.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches Sémiotiques/ Semiotic Inquiry*, v. 2, p. 45-62, 1982.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.


MCNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier, 2006. p. 1-15. Disponível em: https://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/gesture.a_psycholinguistic_approach.cambridge.encyclop.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

MCNEILL, D. Gesture and language dialectic. *Acta Linguistica Hafniensia*, p. 1-25, 2002. Disponível em: <https://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/GESTURE-LANGUAGE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-10.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. O estatuto simbólico das estereotípias motoras: reflexões no quadro do autismo. In: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1., 2020, Campina Grande. *Anais do I Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem*. Campina Grande: Editora Realize, 2020. p. 1-10. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72015>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. Gesto de apontar e holófrase em uma criança autista na aquisição da linguagem. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7., 2019, Ipojuca. *Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade*. Pernambuco: UFRPE, 2020. p. 3510-3517. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-4065-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.



SCARPA, E. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 187-200, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637211/4933>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOUZA, F. G. C. de; ALMEIDA, M. B. de; MARINHO, N. F. I. A multimodalidade e o ensino de crianças autistas. *Revista Uniabeu*, v. 12, n. 30, p. 42-54, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/3243/pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Interação entre fatores sintáticos e fonológicos nos usos de vírgula em esquema duplo em textos do EFII

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3264>

Nayra Cristina Paiva¹

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever e analisar os usos convencionais e não convencionais da vírgula em esquema duplo caracterizados por haver o emprego da vírgula tanto na fronteira direita quanto na fronteira esquerda da estrutura sintática mobilizada. A partir disso, identificar tendências e regularidades relacionadas a esses usos de vírgula e, também, caracterizar a quais fronteiras sintáticas e prosódicas do enunciado a vírgula em esquema duplo está relacionada. Para a realização deste trabalho, selecionamos uma amostra total de 205 excertos retirados do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. Os aspectos teóricos relacionam-se à multidimensionalidade da pontuação (CHACON, 1998) e ao modelo *relation-based* da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986).

Palavras-chave: vírgula; sintaxe; prosódia.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; nayrapv@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3633-3571>

Interaction between syntactic and phonological factors in uses of comma in double scheme in texts of junior high school

Abstract

The purpose of this article is to describe and analyze the formal and non-formal uses of comma in double scheme that are characterized by the use of comma both to right boundary and to left boundary of the syntactic structure mobilized. From this, identify tendencies and regularities related to these uses of comma and also characterize to which syntactic and prosodic boundaries of the utterance the comma in double scheme is related. To the realization of this work, we selected a cross-sectional sample of 205 excerpts taken from the Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. The theoretical aspects are related to the multidimensionality of the punctuation (CHACON, 1998) and to the relation-based model of the Prosodic Phonology (NESPOR; VOGEL, 1986).

Keywords: comma; syntax; prosody.

Introdução

Neste trabalho², nos firmamos à descrição linguística de aspectos sintáticos e prosódicos envolvidos no emprego de vírgula em esquema duplo em textos do último ano do Ensino Fundamental Brasileiro (doravante EFII), a partir de trabalhos já versados sobre escrita e pontuação (CHACON, 1998; CORRÊA, 2004; ARAÚJO-CHIUCHI, 2012; SONCIN, 2014; SONCIN; RODRIGUES, 2018; CARVALHO, 2019).

Nesse âmbito, descreveremos os fatores linguísticos que afetam os usos e não usos desse sinal de pontuação, assumindo uma perspectiva que enxerga a relação entre fala e escrita de modo mais complexo, não apenas uma relação de interferência do fônico no gráfico.

A vírgula, enquanto objeto linguístico de investigação de estatuto problemático, possibilita diversas perspectivas de análise, encontradas na literatura, e que podem ser representadas na tradição autonomista, em que fala e escrita são vistas como sistemas autônomos, e na tradição fonocentrista, em que a escrita seria uma representação fiel da fala (SONCIN, 2014). Em trabalhos como os inseridos na tradição autonomista, a pontuação é tida como pertencente à escrita, não mantendo, assim, nenhuma relação com o fônico. Já em trabalhos como os inseridos na tradição fonocentrista, a pontuação

² O estudo e a descrição e análise dos resultados expostos neste artigo advêm da recém defendida dissertação de mestrado. Para mais informações, confira Paiva (2021).

é tida como sinal gráfico que, na escrita, é empregado para orientar a leitura, pois, indica pausa.

Neste trabalho, nos distanciamos dessas abordagens, na medida em que, ao restringir o estudo da pontuação ora sob um ponto de vista somente sintático ora somente prosódico, exclui-se propriedades que são constitutivas da vírgula enquanto objeto linguístico. Dessa forma, a instabilidade e a complexidade da vírgula são postas de lado, o que acaba por contribuir para uma visão mais simplificada do objeto.

A proposta deste artigo promove uma visão que parte da estrutura sintática dos enunciados escritos para estabelecer relação com a organização prosódica dos enunciados, articulando características sintáticas e prosódicas dos enunciados aos usos da vírgula, seja quando presente, seja quando ausente esse sinal nos textos escritos. Dessa maneira, assim como em Araújo (2012), Soncin (2014) e Carvalho (2019), partimos do pressuposto de que a relação entre pontuação e fonologia é de representação simbólica, o que implica certa concepção da relação entre fala e escrita para abordar e conceber a pontuação, de modo amplo, e a vírgula, de modo particular.

Temos por objetivo identificar tendências e regularidades dos usos convencionais e não convencionais de vírgula em esquema duplo em textos do EFII e caracterizar a quais características sintáticas e prosódicas do enunciado a vírgula em esquema duplo está relacionada. Para a realização desta descrição e análise da vírgula em esquema duplo, foi selecionada uma amostra transversal de 205 textos do Banco de Dados de escrita do Ensino Fundamental II.

Este trabalho organiza-se em quatro seções, a serem sintetizadas a seguir: em primeiro lugar, apresentamos os aportes teóricos utilizados na análise; em segundo lugar, caracterizamos o objeto linguístico de investigação e os procedimentos metodológicos adotados; em terceiro lugar, apresentamos as análises e, por fim, tecemos as considerações finais.

Fundamentação teórica

A vírgula, segundo Dahlet (2006, p. 143), é o sinal de pontuação mais complexo, pois, é o único sinal que funciona tanto em esquema duplo quanto em esquema simples, além de ser o único capaz de atuar simultaneamente em duas amplitudes e ser o sinal sintático por excelência, ou seja, o mais construtor na sintaxe. Por esquema duplo, a autora entende estruturas como a exemplificada em (1), em que duas vírgulas são empregadas.

1. Nós, seres humanos, somos os causadores dessa destruição. (Z08_8A_15M_05)

Assume-se, neste trabalho, a escrita constituída pela heterogeneidade das práticas orais e letradas, tal como defendida por Corrêa (2004). Para este autor, a heterogeneidade não é uma característica da língua (AUTHIER-REVUZ, 1990) que se mostra na escrita, mas a escrita tem como traço constitutivo sua heterogeneidade.

Em consonância com a visão de Corrêa (2004), assumimos, também, a premissa da multidimensionalidade da linguagem, defendida por Chacon (1998), a qual é evidenciada por meio do uso dos sinais de pontuação. Segundo o autor, há quatro dimensões relacionadas ao sistema de pontuação: a fônica, a sintática, a textual e a enunciativa. Neste trabalho, priorizamos a dimensão sintática e a fônica da linguagem; entretanto, vale destacar que não desconsideramos a relevância das dimensões textual e enunciativa que podem, até mesmo, ser observadas no emprego da vírgula em esquema duplo, na medida em que, para Chacon (1998), as dimensões da pontuação atuam de forma simultânea na linguagem.

Assim como a noção de escrita, destacamos, também, a concepção de prosódia adotada. A prosódia é concebida, neste trabalho, assim como para Soncin e Tenani (2015), como parte da estrutura linguística, a partir da abordagem da interface entre sintaxe e fonologia, tal como formalizada no modelo da Fonologia Prosódica proposto por Nespor e Vogel (1986).

Sendo a Fonologia Prosódica um modelo de cunho gerativista, enxerga-se a Fonologia como um componente da gramática que estabelece interface com outros componentes e, nesse modelo, mais especificamente, interface entre sintaxe e fonologia. Ademais, por ser um modelo representativo das teorias não-lineares, assume-se que os níveis são organizados de forma hierárquica e, para cada um desses níveis, existem regras específicas de formação. Nesse modelo teórico, a interface entre sintaxe e fonologia é estabelecida a partir do componente prosódico, o qual é formado por constituintes prosódicos de diferentes tipos. Ainda é válido destacar que não há isomorfia entre esses constituintes, ou seja, os constituintes prosódicos não são cópias dos constituintes sintáticos, tendo em vista que os princípios que regulam os constituintes sintáticos não são os mesmos que regulam os constituintes fonológicos, sendo assim, não há um comprometimento para manter o isomorfismo entre a sintaxe e a fonologia.

A partir desse modelo, as línguas naturais do mundo podem ser organizadas em sete constituintes prosódicos, a saber: a sílaba (σ), o pé (Σ), a palavra prosódica (ω), o grupo clítico (C), a frase fonológica (ϕ), a frase entoacional (I) e o enunciado fonológico (U). Esses domínios prosódicos são formados por algoritmos, por meio dos quais se tem acesso ao tipo de informação gramatical que é relevante para que se defina a estrutura de cada um dos constituintes.

O algoritmo de formação para cada domínio está relacionado ao tipo de informação gramatical e, também, a fenômenos fonológicos relevantes para sua definição estrutural. Além disso, vale destacar que é por meio do algoritmo de formação que se define o tipo de informação gramatical relevante para a identificação estrutural desse constituinte. Nesta pesquisa, exploramos os algoritmos de formação e de reestruturação para o domínio prosódico de I³.

Passemos ao algoritmo de formação e reestruturação apresentado por Frota (2000):

Formação de Frase Entoacional (I)

Domínio I: (i) todas as ϕ s adjacentes em uma cadeia em que não estão estruturalmente ligadas à sentença raiz (ou seja, expressão em parênteses, tag questions, vocativos, etc.); (ii) qualquer sequência restante das ϕ s adjacentes numa sentença raiz; (iii) o domínio de um contorno entoacional, cujos limites coincidem com posições em que as pausas relacionadas com a gramática podem ser introduzidas em um enunciado. (FROTA, 2000, p. 57).

Reestruturação de I: (i) reestruturação de uma I básica em duas outras menores, ou (ii) reestruturação de Is básicas em uma I maior. Os fatores que desempenham papel na reestruturação de I: comprimento dos constituintes, de taxa de elocução e estilo interagem com restrições sintáticas e semânticas. (FROTA, 2000, p. 57).

Há diferentes critérios previstos para a identificação de I. Basicamente, o domínio do I deve consistir-se de: i) todas as frases fonológicas numa sequência que não estão estruturalmente ligadas à sentença raiz; sendo essa, segundo Frota (2000), a primeira regra de formação de I; ii) qualquer sequência restante de frases fonológicas adjacentes em uma sequência raiz, sendo essa a segunda regra de formação e iii) domínio de um contorno entoacional, cujos limites coincidem com posições em que as pausas relacionadas com a gramática podem ser introduzidas em um enunciado; sendo essa a terceira regra de formação do domínio (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 189).

3 A decisão metodológica de explorar a frase entoacional (I) se deu embasada em trabalhos como os de Soncin (2014) e Carvalho (2019), por já atestarem a significância do constituinte para os usos e não usos da vírgula em textos de alunos do EFII.

Material e metodologia

Os dados a serem analisados e discutidos, neste trabalho, foram obtidos a partir de textos selecionados do Banco de Dados de Produções Escritas do EFII⁴ e que compuseram uma amostra transversal de 205 textos, produzidos por alunos de 13-14 anos, em 2008, que cursavam a oitava série do EFII (atual 9º ano). Esses textos compreenderam dois temas “Internacionalização da Amazônia” e “Destruição do Planeta Terra” pertencentes a um mesmo gênero textual: o artigo de opinião.

Nesse âmbito, embasadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), destacamos do material do Estado que pontuação e artigo de opinião eram conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em três dos quatro bimestres em que estão organizados os conteúdos do 9º ano. Ao considerar esse conteúdo programático sobre o ensino de funcionamento sintático da vírgula, tínhamos a expectativa de encontrar, nos textos do 9º ano, estruturas sintáticas em que vírgulas devem ser empregadas em esquema duplo, como definido por Dahlet (2006).

Nesse conjunto de textos, a partir de leituras, identificamos as estruturas sintáticas em que vírgulas em esquema duplo devem ser empregadas. Para essa identificação, nos ancoramos na *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara (2015). Essa escolha foi tomada com base em estudo realizado por Soncin (2008), que caracterizou essa gramática como a que mais considera características orais em comparação a outras gramáticas (a saber: BECHARA, 1999; LUFT, 1998; ROCHA LIMA, 1986; CUNHA; CINTRA, 2001). Esse procedimento metodológico nos permitiu selecionar e excluir dados de vírgula em esquema duplo.

No que concerne às estruturas sintáticas, essas, embasadas na gramática, puderam ser classificadas em dois tipos: (i) deslocamento e (ii) encaixamento. As figuras a seguir exemplificam, respectivamente, a tipologia (ausência-ausência) em estruturas sintáticas de deslocamento e encaixamento, encontradas nos textos.

4 Desenvolvido a partir do projeto de extensão universitária intitulado “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Fundamental II” da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Dentre outros resultados, esse projeto possibilitou a construção da plataforma *on-line* do Banco de Dados, disponível gratuitamente em: <http://www.gdb.ibilce.unesp.br/redacoes>, por meio da revista *Estudos Linguísticos* (São Paulo, 1978), v. 49, n. 3, p. 1569-1583, dez. 2020, e com auxílio financeiro da FAPESP (Processo 2013/14.546-5). Ao todo, o banco de dados é formado por 5.519 textos produzidos por 622 alunos, organizados de modo a constituir uma amostra transversal e outra longitudinal.

Figura 1. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento

Espero que um dia o mundo mude
apesar de não acredita muito, mas também

Texto: Z08_8C_40M_02

Figura 2. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento

Nós os seres humanos não nos preocupamos com o mundo,
sempre fala na televisão do aquecimento global, que se

Texto: Z08_8A_17F_05

A Figura 1 exemplifica o uso não convencional da vírgula pela ausência das duplas vírgulas na estrutura sintática “um dia” que está deslocada na sentença. Já a Figura 2 exemplifica o uso não convencional da vírgula pela ausência das duplas vírgulas na estrutura sintática “os seres humanos” que está encaixada na sentença.

Quanto à classificação dos dados, realizamos em: (i) presenças de vírgulas convencionais e não convencionais e ausências de vírgulas não convencionais; (ii) estruturas sintáticas mobilizadas em que ocorrem a presença convencional, a presença e a ausência não convencionais da vírgula e (iii) fronteiras prosódicas relacionadas às fronteiras sintáticas em que vírgulas estão presentes. No Quadro (1), apresentamos a classificação dos dados em relação ao critério (i), explicitando a relação entre o sinal vírgula e a classificação pela gramática.

Quadro 1. Classificação de dados em comparação com as normas gramaticais

Tipos de Uso	Ocorrências	Classificação pela Gramática Normativa
Convencional	Presença da vírgula	Acerto pela presença de vírgulas
Não convencional	Presença da vírgula	Erro pela presença de vírgulas
	Ausência da vírgula	Erro pela ausência de vírgulas

Fonte: Paiva (2021, p. 39)

No tocante ao critério (iii), ainda cabe tratar da classificação dos dados em relação às fronteiras prosódicas relacionadas à fronteira sintática. Exemplificamos as quatro possibilidades de presença e ausência de vírgulas, nas quais as fronteiras sintáticas, independentemente de haver ou não vírgulas, correspondem a fronteiras de frase entoacional (I).

2. Em segundo lugar, [apesar de os governantes não darem total apoio a isso], I temos condições de cuidar da Amazônia. (Z08_8B_02F_02)
3. Mas, [enquanto o mundo me tratar como brasileira]∅ I lutarei para que a Amazônia seja nossa. (Z08_8C_34F_02)
4. Esse texto diz uma verdade que muitos nem querem escutar ∅ [ou preferem nem saber],I que o nosso planeta está acabando. (Z08_8A_16M_05)
5. E com a destruição da floresta amazônica∅ [que é o pulmão do mundo] ∅ I vai piorando. (Z08_8B_09M_05)

Para essa classificação prosódica, levamos em consideração o algoritmo de formação do constituinte frase entoacional I, proposto, inicialmente, por Nespor e Vogel (1986). Estudos anteriores, como os de Soncin (2014) e Carvalho (2019), apontaram que o constituinte I é o principal constituinte prosódico que tem relação com o emprego da vírgula. Tomamos a decisão metodológica de considerar que a estrutura I pode ser reestruturada tendo em vista sua extensão⁵ (curta – até 5 sílabas; longa – 5 sílabas ou mais), em congruência com os resultados descritos por Elordieta *et al.* (2003), e, também, por Ghini (1993), ao afirmar que estruturas pequenas na língua tendem a formar estruturas maiores e estruturas maiores tendem a formar estruturas menores, gerando, assim, um balanceamento e estruturas mais equilibradas na língua.

A partir dessas considerações, assumimos, então, que a presença do sinal gráfico [I] indica fronteira de I, entretanto, a ausência desse sinal não implica, necessariamente, ausência de fronteira de I. Para visualização, passemos aos exemplos abaixo.

6. [Vai que] I [no futuro] I [os estrangeiros proibem nos de ver a Amazônia] I (Z08_8A_05F_02).

Possibilidade de reestruturação

- 6'. [Vai que no futuro os estrangeiros proibem nos de ver a Amazônia] I.

No exemplo 5, a estrutura sintática deslocada “no futuro” configura-se uma I e tanto a fronteira direita quanto a fronteira esquerda não estão demarcadas pelas duplas vírgulas. No entanto, há a possibilidade de reestruturação prosódica: a estrutura “no futuro” é formada por quatro sílabas, configura uma estrutura pequena e, sintaticamente, há a possibilidade de ser reestruturada junto às Is que lhe são adjacentes e, dessa forma, a estrutura sintática não é delimitada por fronteira de I, necessariamente.

No quadro a seguir, sistematizamos os critérios de classificação de dados que adotamos, por meio dos quais buscamos identificar regularidades quanto à presença/ausência de vírgulas.

5 Para a extensão das estruturas, levamos em consideração a sílaba ortográfica.

Quadro 2. Critérios de classificação de dados

Critérios	Fatores
Combinação de possibilidades de vírgulas	Presença-presença
	Presença-ausência
	Ausência-presença
	Ausência-ausência
Estruturas sintáticas	Deslocamento
	Encaixamento
Fronteiras prosódicas	Frase entoacional
	Frase fonológica
	Enunciado fonológico

Fonte: Paiva (2021, p. 42)

Análise dos dados

Nesta análise dos dados, descreveremos sintática e prosodicamente as estruturas investigadas, tendo em vista o objetivo de estabelecer relação entre sintaxe e fonologia nos usos e não usos de vírgula em esquema duplo em textos do EFII. Na Tabela 1 abaixo, têm-se as frequências absolutas e percentuais distribuídas entre as tipologias de uso da vírgula em esquema duplo em fronteiras sintáticas de deslocamento e encaixamento.

Tabela 1. Tipos de ocorrências de vírgula em fronteiras sintáticas de esquema duplo

	Deslocamento	Encaixamento	Total %
Presença-Presença	12	36	48 (12,6)
Ausência-Ausência	184	77	261 (68,5)
Ausência-Presença	20	17	37 (09,6)
Presença-Ausência	17	18	35 (09,2)
TOTAL	233 (61,2%)	148 (38,8%)	381 (100)

Fonte: Paiva (2021, p. 64)

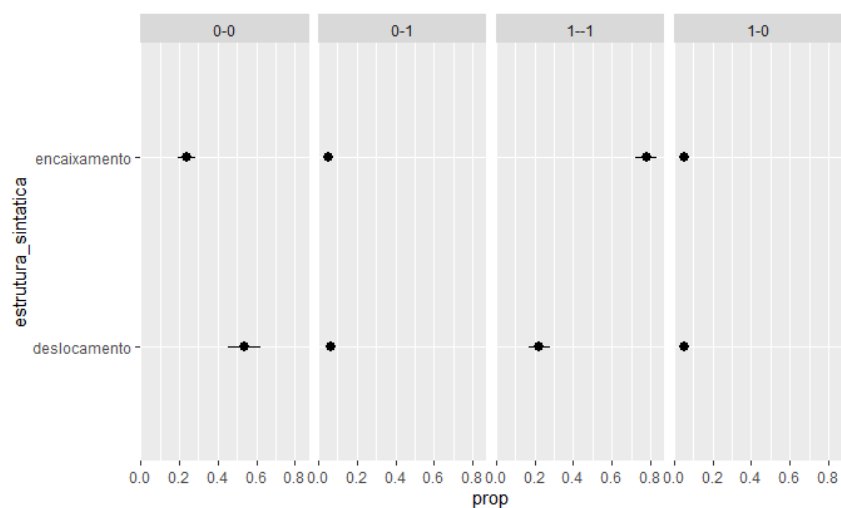
Desta tabela, destacamos o predomínio (87,4% do total de dados) do uso não convencional da vírgula em estruturas que demandam vírgulas em esquema duplo. Em contrapartida, apenas 12,6% dos dados são classificados como usos convencionais, por haver vírgulas em ambas as fronteiras. No que se refere às estruturas sintáticas, as frequências mostram que o deslocamento configura estrutura sintática mais recorrente nos textos

desses alunos (61,2%) em detrimento ao encaixamento (38,8%). Entretanto, o que pode ser percebido é que, em ambas, o predomínio é do uso não convencional, tendo em vista que, em fronteiras de deslocamento, são 5,1% de usos convencionais ante 94,9% de usos não convencionais, ou seja, os usos não convencionais são 20 vezes maiores. Já em fronteiras de encaixamento, as ocorrências convencionais são 24,3% e as não convencionais 75,7%, representando essas o triplo em relação aos usos convencionais.

Ainda podemos visualizar em quais estruturas sintáticas há maior ausência de vírgulas. Quanto a essas ausências, constata-se que predomina (68,5%) a ausência de vírgulas em ambas as fronteiras das estruturas. Já no que concerne à ausência de vírgula em apenas uma das fronteiras, essas, em menor número, totalizam 18,8% dos dados.

Passemos ao Gráfico 1, abaixo, em que se explicita essa distribuição percentual.

Gráfico 1. Tipos de uso da vírgula em esquema duplo em relação às fronteiras sintáticas



Fonte: Elaboração própria

No gráfico⁶ acima, observamos, na distribuição dos dados, que as proporções (representadas pelas esferas centrais em negrito) se distanciam entre si tanto com relação às ausências não convencionais (tipo 0-0) quanto às presenças convencionais.

No que se refere ao tipo (0-0), notamos que, em proporções, as ausências da vírgula são maiores em estruturas deslocadas do que em encaixadas. Já com relação ao tipo (1-1), observamos, justamente, o inverso das ausências não convencionais, tendo em vista que a presença da vírgula é mais recorrente em estruturas encaixadas do que em deslocadas.

⁶ Os Gráficos 1 e 2, neste trabalho, foram gerados a partir do Programa R de Estatística.

Por fim, no tocante aos tipos (0-1) e (1-0), as proporções não se distanciam entre si, ao contrário, a distribuição é praticamente semelhante. Por consequência, esse Gráfico 1 nos sugere que há uma diferença na distribuição dos dados, ou seja, a depender da estrutura sintática, os alunos do EFII utilizam as vírgulas no texto de modos diferentes. A fim de investigar se há amparo estatístico para essa distinção, trazemos, mais à frente, o Modelo de Regressão Multinomial ajustado.

Tendo sido feita a descrição das características sintáticas das estruturas consideradas, a partir da tabela e do gráfico acima, apresentamos as tendências e regularidades encontradas na amostra analisada:

- (i) As estruturas encaixadas em relação às deslocadas são menos recorrentes nos textos;
- (ii) Há o predomínio do uso não convencional pela ausência nas estruturas sintáticas de deslocamento e encaixamento, ou seja, essas estruturas tendem a não ser sinalizadas pelas vírgulas nas duas fronteiras da estrutura sintática;
- (iii) O uso convencional de vírgulas tende a ser, aproximadamente, três vezes mais em fronteiras de encaixamento do que de deslocamento. Sendo assim, mesmo que a maior incidência, nos textos, seja de estruturas deslocadas, essas, quando emergem, têm menos probabilidade de serem delimitadas pelas vírgulas em esquema duplo.

Essas informações quantitativas, que nos possibilitaram levantar tendências e regularidades quanto aos usos da vírgula, podem, também, embasar reflexões de natureza qualitativa. Observamos que a maior recorrência das estruturas deslocadas pode estar relacionada ao gênero textual (artigo de opinião) e às propostas textuais (cf. seção Material e metodologia) trabalhadas com os alunos, tendo em vista a hipótese de que esse gênero textual favoreça a emergência de orações subordinadas adverbiais deslocadas, ao ser colocado, na posição sintática inicial, o ponto de vista do escrevente para a construção da argumentação. Entretanto, ao mesmo tempo em que são mais recorrentes, essas estruturas tendem a não ser sinalizadas pelas vírgulas, o que nos mostra que os alunos pouco reconhecem a hierarquização das estruturas sintáticas. Ademais, cremos que as estruturas deslocadas (geralmente, adjunto adverbial e orações adverbiais) são mais complexas sintaticamente⁷, tendo em vista que estabelecem relação de complementariedade sintática e semântica com as estruturas adjacentes, o que também dificulta seu reconhecimento e, assim, a sinalização pelas duplas vírgulas.

7 Além de serem sintaticamente mais complexas, também partimos da hipótese de que sua realização prosódica é diferente da realização de estruturas encaixadas, por exemplo. Devido à natureza dos dados, sendo esses escritos, a investigação não foi possível. Entretanto, a observação a partir das tendências apontadas resultou em um projeto de pesquisa futuro, em nível de doutorado, em que o objeto de investigação é as fronteiras prosódicas dessas estruturas deslocadas, partindo da hipótese de que sua produção e percepção é favorecida, a partir de fatores linguísticos controlados, como a extensão e a ramificação sintática dessas estruturas.

No que se refere ao uso convencional maior em estruturas encaixadas, nos parece que, diferentemente do apontado para as estruturas deslocadas, os alunos tendem a reconhecer mais a relação entre o emprego convencional da vírgula e as estruturas explicativas. Essas estruturas, a nosso ver, parecem já ser conteúdo assimilado ao final do EFII, pela circulação do aluno por práticas letradas da pontuação (CORRÊA, 2004), além de ser menos complexas sintaticamente. Nesse sentido, nos ancoramos em Tenani (1996) que, ao analisar prosodicamente as inserções parentéticas, pôde observar que, além de essas estruturas não apresentarem vínculo sintático com as estruturas em que estão encaixadas, também apresentam configuração prosódica padrão: tessitura baixa e velocidade rápida da fala. Ao vermos o funcionamento dessas estruturas nos textos, podemos observar, assim, que esse tipo de estrutura pode não estabelecer vínculo sintático com as suas adjacentes, mas pode estabelecer um vínculo semântico não só entre estruturas, mas também entre porções do texto. Essa visão nos coloca em congruência com o trabalho de Soncin (2014) e de Soncin e Rodrigues (2018), ao afirmarem a importância de se considerar o funcionamento discursivo-textual para a contextualização do ensino da pontuação. Tal funcionamento corrobora a multidimensionalidade da linguagem, apontada por Chacon (1998), na medida em que nos mostra que a vírgula, enquanto sinal de pontuação complexo, atua não só na dimensão sintática e fônica da linguagem, mas também na dimensão discursiva e textual.

Abaixo, apresentamos a Tabela 2, em que descrevemos as características prosódicas investigadas, a partir da distribuição dos usos e não usos da vírgula em esquema duplo em relação à fronteira de frase entoacional.

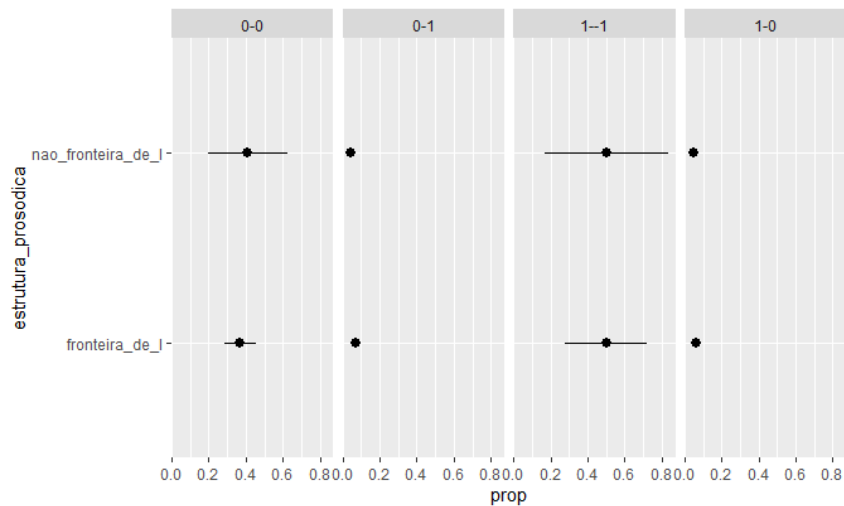
Tabela 2. Tipos de ocorrências de vírgula em fronteiras prosódicas

Ocorrências de vírgula	Fronteira de I	Não fronteira de I	Total %
Presença-Presença	36	12	48 (12,6)
Ausência-Ausência	114	147	261 (68,5)
Ausência-Presença	22	15	37 (09,6)
Presença-Ausência	18	17	35 (09,2)
TOTAL	190 (49,8%)	191 (50,2%)	381 (100)

Fonte: Paiva (2021, p. 73)

Destacamos, da Tabela 2, a distribuição praticamente semelhante dos usos da vírgula em esquema duplo em fronteira e não fronteira de frase entoacional; no entanto, praticamente, metade dos dados (50,2%) mostra que o local em que as vírgulas foram ou deveriam ter sido empregadas corresponde a fronteiras distintas de I. Desse total de dados, em 93,7% das estruturas, vírgulas não foram usadas. Com relação ao uso convencional, identificamos que 9,5% corresponde ao uso convencional da vírgula em fronteira de I. No Gráfico 2, abaixo, se explicita essa distribuição percentual.

Gráfico 2. Tipos de uso da vírgula em esquema duplo em relação às fronteiras prosódicas



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 2, visualizamos a distribuição dos dados que, em um primeiro momento, parece nos indicar ausência de efeito das variáveis predictoras “fronteira de I” e “não fronteira de I”, na medida em que os pontos das proporções parecem estar muito próximos entre si e com a sobreposição das barras de erro. Para obter amparo estatístico, assim como para as estruturas sintáticas, trazemos, mais à frente, os resultados do Modelo de Regressão Multinomial ajustado.

A partir da descrição das características sintáticas das estruturas consideradas, apresentamos as tendências e regularidades encontradas na amostra analisada:

- (i) Em fronteiras de estruturas encaixadas e deslocadas que coincidem com fronteira de I, há mais usos convencionais das vírgulas;
- (ii) Não haver fronteira de I também interfere nos usos da vírgula em esquema duplo, pois aumenta as chances de haver uso não convencional;

As tendências e regularidades apontadas corroboram a visão de que as fronteiras sintáticas não necessariamente são isomórficas às fronteiras prosódicas (NESPOR; VOGEL, 1986); além de também mostrarem que as dimensões da pontuação atuam em concomitância, como propõe Chacon (1998), na medida em que o fato de os usos convencionais serem maiores em fronteiras sintáticas que coincidem com as prosódicas mostrarem a atuação da vírgula na dimensão fônica da linguagem.

Para verificar se há amparo estatístico para as distinções observadas, ajustamos o Modelo de Regressão Multinomial⁸ e apresentamos, abaixo, os resultados.

Figura 1. Modelo de Regressão Multinomial para as variáveis estrutura sintática, estrutura prosódica e extensão

<i>Predictors</i>	possibilidade_virgula			<i>Response</i>
	<i>Log-Odds</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>	
(Intercept)	1.56	0.65 – 2.46	0.001	0-0
estrutura_sintatica [encaixamento]	-1.70	-2.43 – -0.97	<0.001	0-0
estrutura_prosodica [nao_frenteira_de_I]	1.75	0.83 – 2.67	<0.001	0-0
extensao [longa]	0.81	-0.05 – 1.67	0.065	0-0
(Intercept)	-1.19	-2.84 – -0.47	0.159	0-1
estrutura_sintatica [encaixamento]	-1.10	-2.05 – -0.16	0.022	0-1
estrutura_prosodica [nao_frenteira_de_I]	2.01	0.33 – 3.69	0.019	0-1
extensao [longa]	1.80	0.19 – 3.42	0.029	0-1
(Intercept)	-0.92	-2.38 – 0.54	0.217	1-0
estrutura_sintatica [encaixamento]	-0.92	-1.87 – 0.04	0.060	1-0
estrutura_prosodica [nao_frenteira_de_I]	1.79	0.32 – 3.25	0.017	1-0
extensao [longa]	1.16	-0.26 – 2.59	0.109	1-0
Observations	381			
R ² Nagelkerke	0.162			

Fonte: Paiva (2021, p. 87)

Primeiramente, da tabela acima, ressaltamos que os valores informados são dados pelo modelo tendo como valor de referência o tipo presença-presença de vírgulas (1-1), ou seja, os usos convencionais. Os valores relativos aos demais tipos considerados, como veremos a seguir, permitem visualizar o quanto os dados não convencionais de diferentes tipos mudam em relação ao tipo convencional. Passemos aos apontamentos acerca dos valores da tabela.

No que se refere à variável resposta 0-0, ausência não convencional, os *slopes* positivos para as estruturas deslocadas curtas em frente de I e fora dessa frente de [1.56] e

⁸ A Regressão Multinomial é um modelo linear em extensão à Regressão Logística Binomial. Esse Modelo permite prever uma variável dependente categórica que tem mais de dois níveis e, assim como qualquer outro Modelo de Regressão, pode ser previsto usando uma ou mais variáveis independentes que podem ser do tipo nominal, ordinal ou contínua. A escolha por esse Modelo se deu, tendo em vista que os dados presentes neste trabalho são categóricos.

[1.75] *log odds* indicam que a estrutura sintática deslocamento curta, independentemente de estar em fronteira de I ou não, aumenta as chances de ocorrer a combinação de ausência-ausência de vírgulas (0-0). Essas chances, em probabilidade, indicam, respectivamente, que há 82% e 85% de chances de haver uso não convencional nessas duas condições anteriormente apresentadas. Ademais, quando a estrutura sintática for encaixada, curta e estiver em fronteira de I, as chances diminuem em [0.14] *log odds*, o que, em probabilidade, indica 46% de chances de haver uso não convencional nessa condição.

Observamos também que as chances de ausência-presença de vírgula (0-1) ocorrer em estrutura deslocada curta, quando em fronteira de I, diminuem em [-1.19] *log odds*, o que, em probabilidade, representa apenas 23% de chances. Quando a estrutura for encaixada, curta e coincidir com fronteira de I, as chances aumentam em [0.09] *log odds*, o que, em probabilidade, corresponde a 52% de chances. No tocante à variável preditora “não fronteira de I”, observamos que as chances de ocorrer a combinação ausência-presença (0-1) de vírgula aumentam em [2.01] *log odds*, quando a estrutura for deslocada, curta e não coincidir com fronteira de I, o que, em probabilidade, indica que há 88% de chance de ocorrer essa combinação de uso da vírgula nessas condições. Quando a estrutura for deslocada, longa e coincidir com fronteira de I, as chances aumentam em [1.80] *log odds*, o que indica que há 86% de chances de a combinação ausência-presença de vírgula ocorrer nessas condições.

Por fim, para a variável presença-ausência (1-0), os *slopes* negativos em [-0.92] *log odds* indicam que, seja deslocada seja encaixada, essas estruturas, quando curtas e em fronteira de I, diminuem as chances de ocorrer, o que, em probabilidade, indica 28% de chances de ocorrer essas tipologias nessas condições. Já os *slopes* positivos de [1.79] e [1.16] *log odds* indicam, respectivamente, que as chances de haver presença da vírgula apenas na fronteira esquerda da estrutura aumentam quando a estrutura for deslocada, curta e não coincidir com fronteira de I e, também, quando for deslocada, longa e coincidir com fronteira de I; essas chances, em probabilidade, aumentam em 85% e 76%, respectivamente.

A partir dos resultados estatísticos dispostos na tabela, podemos observar as seguintes tendências:

- (a) Vírgulas tendem a ser convencionais, se a estrutura for longa e houver fronteira de frase entoacional;
- (b) Tende a haver ausência não convencional das duplas vírgulas, se a estrutura sintática estiver deslocada e for curta, independentemente de haver fronteira de frase entoacional, mas se a estrutura sintática for encaixamento e curta, a ausência de fronteira de frase entoacional é condição para não haver as vírgulas;

- (c) Os usos de apenas uma das vírgulas, ora na fronteira direita ora na fronteira esquerda, é favorecido quando as estruturas não coincidirem com fronteira de I, independentemente de a estrutura ser curta ou longa.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo identificar e descrever os usos e não usos da vírgula em esquema duplo em textos de alunos do EFII, a fim de levantar tendências e regularidades quanto a esses usos e, também, identificar a quais fronteiras sintáticas e fronteiras prosódicas do enunciado os usos e não usos da vírgula estão relacionados. Para isso, nos distanciamos de abordagens que acabam por reduzir a complexidade do objeto linguístico, tendo em vista que ora se ancoram somente na dimensão sintática, ora somente na dimensão prosódica da pontuação. Propusemos, assim, um trabalho que parte da estrutura sintática dos enunciados escritos para estabelecer relação com a organização prosódica dos enunciados, articulando características sintáticas e prosódicas dos enunciados aos usos da vírgula.

Os resultados apresentados demonstraram que as estruturas sintáticas de deslocamento conferem estatuto mais problemático para os alunos no que se refere à colocação de vírgulas; o que mostra, também, que os alunos não reconhecem a hierarquização das estruturas sintáticas dentro do texto. Entretanto, tanto as estruturas deslocadas quanto as encaixadas tendem a não serem sinalizadas pelas duplas vírgulas, sendo assim, mesmo nos anos finais do EFII, o predomínio é do uso não convencional da vírgula. Além disso, com relação ao uso convencional da vírgula, esse é maior em estruturas encaixadas, o que corrobora a visão de que o deslocamento é contexto desafiador para os alunos.

No que se refere aos resultados estatísticos, esses apontaram que tanto as estruturas sintáticas quanto as estruturas prosódicas interferem no modo como os alunos utilizam as vírgulas nos textos. Além disso, pudemos atestar, também, que há motivações prosódicas relevantes para interpretar os usos e não usos da vírgula em esquema duplo, como a extensão das estruturas. Os modelos apontaram que: quanto maior a extensão da estrutura (estrutura longa com mais de cinco sílabas), maior a possibilidade de haver vírgulas nas fronteiras sintático-prosódicas, o que foi interpretado como pista de que essa frase entoacional seja independente das que lhe são adjacentes.

A realização deste trabalho nos possibilitou observar que as regras sintáticas não são o único ponto de ancoragem dos alunos ao pontuarem seus textos, a organização prosódica dos enunciados também desempenha papel relevante, corroborando a visão da multidimensionalidade da linguagem, defendida por Chacon (1998), na medida em que demonstra a ancoragem dos alunos tanto na dimensão fônica quanto na dimensão sintática da linguagem. Esse fato mostra, assim, a necessidade de repensar a supremacia

da sintaxe para a pontuação e, também, para a necessidade de se contextualizar o ensino da pontuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. *Os usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos da quinta série do Ensino Fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Cad. Est. Ling.*, Tradução Celene M. Cruz e João Wanderlei Geraldi, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, T. G. *Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II: um estudo longitudinal*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, V. *As (man) obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ELORDIETA, G. *et al.* Effects of constituent length and syntactic branching on intonational phrasing in Ibero-Romance. *In: Proceedings of the 15th international congress of phonetic sciences*. Causal Productions Barcelona, 2003. p. 487-490.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese: Phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing, 2000.

GHINI, M. ϕ -formation in Italian: a new proposal. In: DICKY, C. (ed.). *Toronto Working Papers in Linguistics*, Toronto: University of Toronto, v. 12, n. 2, p. 41-79, 1993,.

LUFT, C. P. *A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego*. São Paulo: Ática, 1998.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PAIVA, N. C. *Vírgulas em esquema duplo em textos do nono ano do EFII: aspectos sintáticos e prosódicos*. 2021 Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SONCIN, G. C. N. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!*. 2014. Tese (Doutorado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SONCIN, G. C. N.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 473-493, jul./dez. 2015.

SONCIN, G. C. N.; RODRIGUES, A. de A. A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino da pontuação. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 3, jul./set. 2018.

TENANI, L. E. *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*. São José do Rio Preto: Unesp/GBD, 2015. Disponível em: <http://convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 23 mar. 2020.

“Pandeminions”: análise dialógica dos “(bolso) minions” na pandemia da COVID-19

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3281>

Luciane de Paula¹

Natasha Ribeiro de Oliveira²

Resumo

O objetivo do estudo é analisar um *post* da rede social Facebook, denominado “Pandeminions”, a fim de recuperar as relações dialógicas que o constituem, a partir do referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin. O *post* se relaciona às críticas feitas desde a eleição presidencial de Jair Bolsonaro, em 2018, que se renovam na pandemia da COVID-19, pelas práticas de enfrentamento da doença pelo governo. Estas, por sua vez, refletem-se no discurso de seus apoiadores, os “(bolso)minions”, em referência aos personagens dos filmes *Meu Malvado Favorito* que, no cenário político brasileiro, foram ressignificados, deslocados da esfera artística para a política, como expressão de crítica social. As interações enunciativas refletem e refratam a vida, o que justifica este estudo, com base no movimento dialético-dialógico, como uma forma de pensar algumas práticas políticas e socioculturais via signos ideológicos.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; diálogo; signo ideológico; *minions*; pandemia.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; lucianedepaula1@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1727-0376>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; nariiibeiro@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-8760-8104>

“Pandeminions”: analyse dialogique des “(bolso)minions” dans la pandémie de COVID-19

Resumé

L'objectif de l'étude est d'analyser une publication sur le réseau social Facebook, appelée “Pandeminions”, afin de récupérer les relations dialogiques qui la constituent, à partir du cadre théorique-méthodologique du Cercle de Bakhtine. Le *post* est lié aux critiques émises depuis l'élection présidentielle de Jair Bolsonaro, en 2018, qui se sont renouvelées dans la pandémie de COVID-19, par les pratiques du gouvernement pour faire face à la maladie. Ceux-ci, à leur tour, se reflètent dans le discours de leurs partisans, les “(bolso)minions”, en référence aux personnages des films *Moi, moche et méchant* qui, dans le scénario politique brésilien, ont été ré-signifiés, déplacés de la sphère artistique à la sphère politique, comme expression de la critique sociale. Les interactions énonciatives reflètent et réfractent la vie, ce qui justifie cette étude, basée sur le mouvement dialectique-dialogique, comme une manière de penser certaines pratiques politiques et socioculturelles via des signes idéologiques.

Mots-clés: Cercle de Bakhtine; dialogue; signe idéologique; minions; pandémie.

Introdução: os (bolso)minions na pandemia e a pandemia dos (bolso)minions

Com o aparato teórico-metodológico da filosofia da linguagem do Círculo Bakhtin, Medviédev e Volóchinov (VAUTHIER, 2010), temos o objetivo de analisar um *post* da rede social Facebook, denominado “Pandeminions”, tendo em vista a constituição tridimensional da linguagem, entendida como verbivocovisual (PAULA, 2017; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2022). A pandemia de COVID-19, no Brasil, revelou (e continua a revelar) práticas sociais, políticas e culturais típicas, que relacionam fatos históricos com um momento inédito, resultado de um modo de ser e estar no mundo contemporâneo (o cronotopo pandêmico, como tem estudado ROHLING, 2020), a partir do que temos pesquisado (PAULA; OLIVEIRA, 2020a, 2020b; OLIVEIRA, 2020, 2021): o público da franquia *Meu Malvado Favorito* em diálogo com os eleitores de Bolsonaro, comumente chamados, no Brasil, de “bolsominions” (signo que começou a circular, em referência cruzada entre filmes e política, nas redes sociais e viralizou para outros meios e esferas da vida social, com um teor ideológico de crítica à servidão “cega” e voluntária dos eleitores daquele político, como a dos *minions* ao Gru, vilão protagonista da franquia cinematográfica).

Este artigo apresenta reflexões que partem de um recorte da tese em andamento, intitulada *Arte, mídia e política: uma análise bakhtiniana de 'bolsominions' e 'petralhas'*, de uma das autoras e integra a pesquisa em andamento sobre a verbivocovisualidade, da

outra pesquisadora. Para alcançarmos nosso objetivo, situamos o enunciado analisado a partir de algumas relações dialógicas, referentes à produção do *post* em foco como objeto de estudo, tendo em vista os signos ideológicos “bolsominion” e “minion”. E, com isso, refletimos sobre a pandemia da COVID-19 no contexto brasileiro a partir de um ponto de vista voltado ao que o enunciado-*corpus* denominou como *pandeminions*”.

Também conhecida, no Brasil, como Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme cunhado por Brait ao refletir sobre a especificidade da perspectiva brasileira dos estudos bakhtinianos, a filosofia da linguagem do Círculo, segundo Paula (2017), credita à linguagem a potencialidade valorativa cognoscível tridimensional dos sujeitos, em ato (BAKHTIN, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2017). Um enunciado, como um *post* publicado no Facebook, materializa valorações que refletem e refratam a voz social de um grupo e não de outro. Isso significa dizer que os signos utilizados, sempre ideológicos, pois se referem ao homem, ao tempo e ao espaço, são repletos de valorações actanciais e espaço-temporais. Nesse sentido, no pequeno tempo-espaço, a pandemia da COVID-19 no Brasil, como processo enunciativo, possui sua singularidade na relação/elo com a pandemia mundial de COVID-19. Um de seus traços de unicidade é a associação da gravidade da pandemia atribuída aos “bolsominions”, apoiadores de Jair Bolsonaro, presidente do país durante o período crítico da crise sanitária, por re-produzirem falas e comportamentos de seu “Malvado Favorito” (tais como: recusa à vacinação, resistência ao isolamento e ao uso de máscaras, crença em tratamento precoce com medicamentos cientificamente comprovados como ineficazes – como a Ivermectina, a Hidroxicloroquina e Azitromicina – , responsabilização da China em defesa de um “golpe” econômico mundial, entendido como “ataque comunista”, entre outros).

As práticas políticas de enfrentamento à COVID-19 do governo brasileiro, nos anos de 2018 a 2022, são o horizonte socioideológico mais próximo abarcado pelo *post*, objeto do estudo, além da própria noção de sujeito “bolsominion”³, termo amplamente difundido durante as eleições presidenciais de 2018 e que se mantém em circulação, em constante atualização de sentidos, de acordo com o contexto social vivenciado. A partir desse termo, mobilizamos as valorações sociais como arena/palco⁴ (VOLÓCHINOV, 2017) viva/o entre sujeitos e vozes sociais contrárias e contraditórias em jogo tenso, pois pressupõem a construção de um *modus vivendi* e de um *modus operandi* por meio de sujeitos que pensam, agem e se posicionam de determinada maneira (contrária e/ou igualitária ao que preconiza a ciência, via agentes sanitários; e/ou o presidente brasileiro que, por

3 A dissertação de mestrado de Oliveira (2020) tratou, especificamente, sobre a difusão deste termo no contexto brasileiro.

4 Embora a nova tradução direta do russo, da obra de Volóchinov, utilize o termo como “palco”, optamos pelo termo “arena”, como consta na tradução francesa, por assumirmos que este termo contempla melhor a ideia bakhtiniana de embate, diferente do lexema “palco”, que pode remeter a simulação e a atuação de um papel, como um ato que desempenha um personagem, e não é esse o caso.

vezes, age de maneira oposta ao que diz, de forma negacionista), o que movimenta a vida da linguagem pelo embate de forças centrípetas (de tendência homogeneizadora e hegemônica, atuante de forma dominante, na superestrutura) e centrífugas (de tendência descentralizadora e plurivalente, que considera a heterogeneidade de sujeitos, comumente ambientada na infraestrutura).

A análise do *post* “Pandeminions”, principal objeto do estudo deste artigo, pauta-se no método dialético-dialógico (PAULA, L.; FIGUEIREDO; PAULA, S., 2011). A escolha considerou os critérios temático, espaço-temporal e quantitativo, por se referir ao que temos estudado (as vozes sociais que constituem os sujeitos nomeados como “bolsominions”), em um tempo-espaço específico (a pandemia de COVID-19 no Brasil) e com ampla circulação na rede social Facebook, a partir da replicação (o número de curtidas, compartilhamentos e comentários). A justificativa desta reflexão se pauta na relevância social acerca do dizer sobre o nosso fazer neste pequeno tempo, que ficará para o grande tempo da história, de maneira única.

As concepções bakhtinianas que nos fundamentam são: relações dialógicas, signo ideológico e discurso alheio. A pergunta de pesquisa que nos orienta é: qual é a concepção valorativa de pandemia associada aos “(bols)minions” registrada no *post* intitulado “Pandeminions” e quais vozes se encontram em embate nesse enunciado, tomado como reflexo-refração social de axiologias existentes no Brasil de 2020-2021?

Com o objetivo de respondermos a esses questionamentos, estruturamos este artigo, além da introdução, em que apresentamos nossa proposta reflexiva, em um item de discussão teórica e um item analítico para, por fim, apresentarmos os resultados de nossa reflexão, com acabamento provisório, próprio da linguagem e do enunciado, em constante construção (VOLÓCHINOV, 2013).

Linguagem viva: sujeito, tempo e espaço no evento único do existir

Pensamos, com base na filosofia da linguagem do Círculo Bakhtin, Volóchinov e Medviédev (VAUTHIER, 2010), a vida da linguagem, constituída pelas relações dialógicas (BAKHTIN, 2018), em um horizonte ideológico materializado (MEDVIÉDEV, 2012) por signos ideológicos (2017), que propiciam um ambiente para o entrecruzamento de valores, em constante embate e em ato prático.

A linguagem, constitutivamente sociocultural, revela as valorações humanas nos enunciados. Estes não são neutros, pois, em ato, expressam as valorações (ideológicas) dos sujeitos que os mobilizam. Como a língua e a linguagem não são estáticas (em estado de dicionário), mas se caracterizam pela constante mobilidade, a ideologia, constitutiva do enunciado, que integra toda e qualquer manifestação discursiva, expressa pelo

visual (cor, jogo de câmeras, perspectiva gráfica, traços, planos, movimento, tipografia, formas, figuras, entre outros), pelo verbal (léxico, sintaxe, semântica, pontuação etc) e pelo vocal/sonoro (música, entonação prosódica – tom, tonalidade – entre outros), conforme asseveram Paula (2017), Paula e Serni (2017), Paula e Luciano (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2022), pois essas dimensões, em conjunto, manifestam a percepção e a construção das relações de sentidos. Volóchinov (2017, p. 95) afirma que “[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos”. E esse elo, conforme Bakhtin (2016), ocorre de maneira única e ininterrupta na cadeia discursiva.

Não ignoramos as diversas e as diferentes vozes que expressam as valorações e o momento sócio-histórico-político vivido, pois essa movimentação constitui a dialógica da linguagem. Volóchinov, ao falar sobre a dialética(-dialógica) interna dos signos ideológicos, volta-se à imagem do Jano bifronte para exemplificar a disposição do signo para o contrário-contraditório. Segundo o autor, “[...] assim como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

Essa potencialidade signíca nos remete à dinâmica do mundo, do homem e das relações, e conseqüentemente, à construção valorativa em jogo no signo “bolsominions”, que resulta em uma forma de identificação, seja de crítica e repulsa, seja de apoio e confirmação, a um grupo social autodesignado “conservador” e de extrema-direita.

A constituição desse signo (“Pandeminions”) remete à franquia de filmes animados, em que os *minions* são servos fiéis de um malvado favorito, o Gru. Os *minions* são operários massivos que apoiam toda e qualquer ideia de seu líder, sem questioná-lo, mesmo que se prejudiquem. Eles agem em massa e não possuem língua articulada, além de não terem consciência de classe, uma vez que possuem traços sadomasoquistas com o seu outro igual (outro *minion*), como estuda Oliveira (2020) e foi analisado por Paula e Oliveira (2020a, 2020b).

Nessa relação, os *minions* são semiotizados como eleitores apoiadores do presidente, daí, a alteração signíca com a inserção de uma partícula identificadora de seu líder (“Bolso”, de Bolsonaro), o que levou à criação do termo “bolsominions”, uma vez que o Gru passa a ser semiotizado por Bolsonaro, em uma relação de reflexo e refração (não direta, dadas as circunstâncias de acabamento específicas de cada esfera enunciativa) entre arte e vida, como pensado por Volóchinov (2019) e Medviédev (2012) ao que se refere ao movimento vivo da linguagem, materializada enunciativamente pelo signo.

O signo ideológico possui sua dialética interna, que prevê movimentos em coexistência, engatados em outros níveis, sem síntese (solução inexistente e não final), expressa concretamente no diálogo vivo entre contrários e contraditórios em convivência (e não

necessariamente em competição). Essa movimentação dialético-dialógica fundamenta a compreensão do processo ocorrido com o signo “bolsominions” que, hoje, não é só uma crítica de repulsa, mas também uma identificação defensiva.

A movimentação dos signos é crucial para compreender o *post* estudado, pois o lexema “pandeminions”, composto por parte do sobrenome do ex-presidente da república brasileira (bolso-, de Bolsonaro) aglutinado ao lexema “*minions*”, resulta em “bolsominions” e, pelo mesmo processo morfológico e semântico, parte do termo pandemia (sem obedecer as normas sistêmicas linguísticas, pois o corte não ocorre em “pan”, mas em “pande”, o que revela ruptura com a norma padrão vigente) somado a “*minions*” resulta em um novo signo, “pandeminions”. Este, por sua vez, revela a crítica voltada ao (não) combate à COVID-19 realizado no Brasil pelos atos (ir)responsáveis do então presidente e seus seguidores, com suas práticas de enfrentamento ao vírus que, recuperadas a partir do discurso alheio como discurso autoral (VOLÓCHINOV, 2017), expressam-se fundadas em álibis, acusações, menosprezo pela gravidade e isenção de responsabilidade no evento único do existir.

Para pensarmos sobre a bivocalidade do signo “pandeminions”, fundamentamo-nos na noção de relações dialógicas, como estudadas por Bakhtin (2018): integrantes da linguagem que revelam as avaliações dos sujeitos sobre determinada situação, responsáveis pela movimentação enunciativa no pequeno e no grande tempo, em que passado, presente e futuro se unem em embate (harmônico, de recusa, confronto etc.).

Essa vivacidade permite visualizarmos o enunciado (no caso, o *post* do Facebook) em sua composição [repleta de tons valorativos emotivo-volitivos (VOLÓCHINOV, 2017)], pois se relaciona a outros enunciados, do passado e/ou da memória de futuro, o que coloca outras valorações em jogo, em cada ato, com as características discursivas próprias da configuração genérico-enunciativa arquetípica daquele dizer-fazer.

Essa cadeia de interação (in)tensa semiotiza a vida, em processo indireto de reflexo e refração. Com esse ponto de vista é que propomos a análise do *post* como objeto representativo de uma forma de compreender um aspecto da contemporaneidade, dadas as marcas da/na linguagem em uso, como prática típica das mídias digitais, forma de interação e manifestação (inclusive política) constitutiva do tempo-espço do século XXI.

Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) tratam das formas de saber, monológica e dialógica, em relação às ciências exatas e às ciências humanas. Para Bakhtin, a primeira ciência é monológica, pois só há um sujeito, o que contempla e enuncia um determinado objeto, ao passo que o filósofo vê, nas humanidades, a dialogicidade: “Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito, e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.”

(BAKHTIN, 2011, p. 400, grifo do autor). A ideia de dialogicidade é a de uma produção de conhecimento viva, falante, não-muda, pois sendo e permanecendo sujeito, todo e qualquer conhecimento produzido sobre ele deve ser, necessariamente, com ele. Para Amorim (2004, p. 16), “[...] há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda”, por isso frisamos a relevância da concepção de linguagem do Círculo, que propõe a escuta (PONZIO, 2010) dessas diversas e diferentes vozes em coexistência, em constante embate, como entende o Círculo que, calcado nisso, propõe o método (dialético-)dialógico. Ao analisarmos o *post*, mais que uma materialização “textual”, escutamos e tocamos as vozes dos sujeitos ali expressas.

Como assevera Ponzio (2010), buscamos, no estudo, não a palavra alheia como comportamento (desprovida de caráter enunciativo, sem possibilidade de sentido, enquadrada e depurada), mas como enunciado-resposta, produzido por alguém e dirigido a alguém, dentro de uma cadeia discursiva, como postula Bakhtin (2016) e explica Amorim (2004). Nessa perspectiva, temos o objeto de estudo, na abordagem dialógica do discurso, como ser falado e falante, com(o) marcas de alteridade na construção de sentidos dos discursos que, por definição, é inacabável, ainda que possua um acabamento (provisório). Esse é o objetivo do nosso estudo: compreender quais são os sentidos desse discurso revozeado no *post* “Pandemions”, criado no cronotopo pandêmico (ROHLING, 2020), com tons de brasilidade, viralizado nas e para além das redes sociais.

Para o filósofo russo, “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser *nunca coincide consigo* mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011, p. 395, grifo do autor). Justamente a questão da inesgotabilidade de sentidos é o que nos interessa, neste momento, pois ao compreendermos que cada enunciado traz, em si, diferentes vozes outras, ao mesmo tempo em que é único, uma vez que é da ordem do acontecimento, pensamos no movimento dialético-dialógico (PAULA, L.; FIGUEIREDO; PAULA, S., 2011) constitutivo da linguagem, pois ele nos permite observar o infundável diálogo de um enunciado com outros. Como dizem as autoras, o elo está na dialética marxista com o diálogo bakhtiniano, pois o Círculo parte das concepções do materialismo histórico-dialético de Marx, sobre história, sujeito e cultura, para pensar a realidade social por meio da linguagem nas relações entre os sujeitos, de forma dialógica.

Para as pesquisadoras, a dialogia, enquanto método, pressupõe o embate, a construção incessante, “[...] no inacabamento que constitui o sujeito e o enunciado porque próprio da linguagem, que manifesta simbolicamente [...] o mundo e o homem (não de maneira direta)” (PAULA, L.; FIGUEIREDO; PAULA, S., 2011, p. 85). O método dialético-dialógico, entendido de maneira viva, permite que novas relações surjam sem que as anteriores sejam esquecidas, apagadas ou superadas, o que amplia a dialogia do pequeno tempo com o e no grande tempo da cultura.

Ao considerarmos toda essa movimentação, ressaltamos a importância do papel das pesquisadoras em ambiente *on-line*, pois, como procedimentos metodológicos, temos a postura de habitar, conforme denomina Braga (2006), como *lurkers*⁵, as páginas e perfis de Facebook que produzem e compartilham conteúdos sobre a política brasileira a partir da reacentuação de personagens animadas (aqui, os *minions*). Essa postura é assumida por nós por defendermos que, por meio da observação da movimentação enunciativa das e nas redes, podemos compreender o modo de existência das formas de interação possibilitadas pela internet sem interferência direta das pesquisadoras, tendo em vista que:

O uso da internet torna-se significativo para nossas compreensões da identidade e responsabilidade [...]. Qualquer fragmento individual dos dados derivados da internet é, por isso, passível de ser interpretado de uma série de formas, dependendo dos contextos em que se incorpora e adquire significado. (HINE, 2016, p. 16).

Com base em Hine (2016), o uso da internet é expressivo, pois, como explica Bakhtin sobre a linguagem, ao ouvir a palavra alheia, preme de sentidos a serem interpretados e estudados, não como uma coisa muda, mas como ser expressivo vivo, que fala tanto quanto nós, pesquisadoras, colocamo-nos no lugar de auscultativa (muito mais que meras coletoras de dados) de um movimento sociocultural.

5 Segundo Polivanov (2013, p. 4-5), baseada em Braga (2006), *lurker* pode ser definido como “[...] aquele que apenas observa determinado grupo social, objetivando interferir o mínimo possível em suas práticas cotidianas (sabe-se que uma não interferência em grau absoluto não é possível, tendo em vista que sua presença, ainda que não anunciada, afetar o objeto de estudo). Trata-se de uma prática denominada *lurking*, que em inglês significa ‘ficar à espreita’ (BRAGA, 2006). Tal prática seria característica do ciberespaço e através dela o ator não se manifesta, apenas dedicando-se à observação do comportamento dos outros.”.

“Pandeminions”: a responsabilidade *pravda*⁶ dos (bolso)minions

Em produções anteriores (OLIVEIRA, 2020; PAULA; OLIVEIRA, 2020a, 2020b), analisamos a constituição dos personagens *minions* em sua produção, circulação e recepção social e, como um dos resultados das pesquisas, chegamos a uma imagem brasileira de *minion* – o que, inclusive, impulsionou a pesquisa de doutorado de Oliveira –, criada a partir da relação entre as esferas política, artística e midiática: os “(bolso)minions”.

Em solo brasileiro, a produção de outros enunciados que envolvem a franquia *Meu Malvado Favorito* (2010, 2013, 2015, 2017) ganhou conotação de acontecimentos históricos, sociais e culturais que não existem da mesma maneira em outra sociedade, pois são típicos de um espaço-tempo nosso, contemporâneo ao estudo. Conforme já antecipado, o signo “bolsominions” surgiu e se difundiu amplamente durante a eleição presidencial de 2018, como crítica opositiva a quem apoiava o, até então, candidato Jair Bolsonaro. O uso apareceu com um teor crítico que revelava uma forma de mostrar a desaprovação não só ao próprio político como também a quem seguia suas ideias, obedecia a suas ordens e o servia fielmente, tal qual vemos nos filmes da franquia.

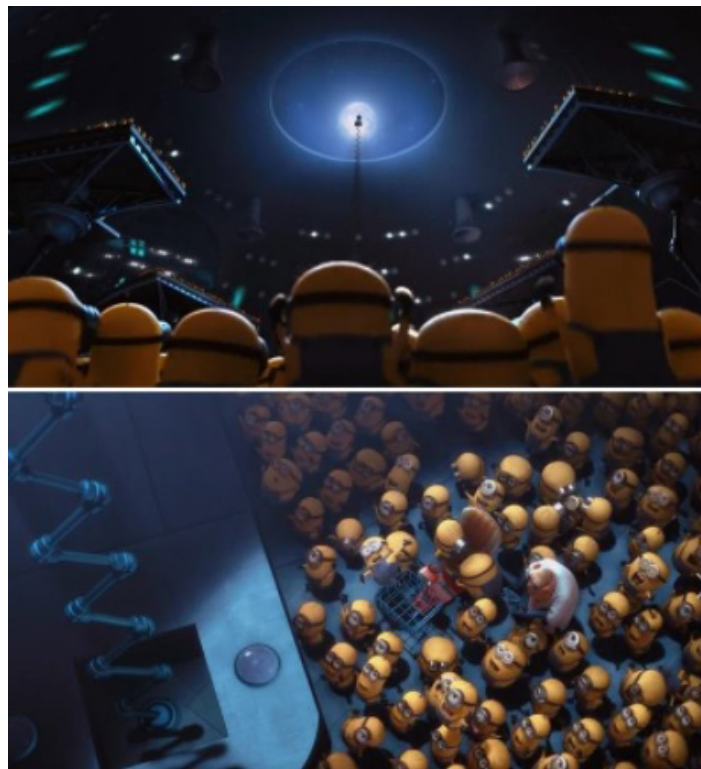
Em *Minions* (2015), os protagonistas passam por diferentes eras em busca do mestre mais perverso da história e do mundo, a quem possam servir fielmente. Sem esse chefe, na animação, eles adoecem, desmotivados a viver, como narrado no enunciado. Em um determinado momento, os *minions* encontram Gru, o atual mestre-vilão-chefe que elegem seguir, por considerá-lo o “malvado favorito” que procuravam. Passam, então, a dedicar suas vidas, sua força de trabalho e sua admiração ao Gru, cultuado como Deus (o Messias que os salva). Com essa breve descrição, alguns traços semânticos já podem ser apreendidos entre Gru e Bolsonaro, *minions* e “bolsominions”: assim como Gru, Bolsonaro é comumente retratado como o messias salvador por seus eleitores e estes, como os *minions*, defendem seu “Malvado Favorito” com suas vidas, dispondo-se a serem

6 Para Bakhtin (2010), a construção da verdade não é uma produção abstrata (*istna*), mas sim, um processo concreto-vivencial (*pravda*). Essa diferença é essencial, pois, enquanto a noção de *istna* absolutiza a noção de verdade, ideal e inalcançável; a noção de *pravda* a relativiza, uma vez que a coloca em jogo, no mundo, por sujeitos específicos, com suas lógicas, sem a dependência da moral (ou do falso-moralismo). Assim, se, para um sujeito, em um contexto específico, com sua experiência concreta, do seu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019), determinado ato é ético e verdadeiro; para outro, com outros valores e de outro lugar-tempo, a mesma prática pode ser compreendida como antiética. A ética está atrelada ao ato, à atividade e ao evento, mas não a um juízo de valor moral e depende, concretamente, da experiência, inclusive, espaço-temporal social, cultural, histórica e política, vivida pelo sujeito. Se, em um contexto, a delação é premiada, em outro, o delator morre, considerado “X9”. E essa é a verdade-*pravda* de cada um desses sujeitos, a partir de seus contextos, valores e vivências. No caso dos *minions*, sua verdade-*pravda* é acompanhada de atos de dizer-fazer que destoam de outros, dados os valores de cada voz social reverberada por cada sujeito. Neste artigo, não queremos julgar atos, mas analisar, a fim de compreender, as *pravdas* valorativas das vozes em embate no *post* estudado.

seus servos e fiéis seguidores ao cultuá-lo como “Mito”/“Messias” (este substantivo próprio sendo, inclusive, seu segundo nome).

Como um exemplo da relação hierárquica de servidão e endeusamento dos *minions* (e dos “bolsominions”) ao Gru (Bolsonaro), destacamos a figura 1, que semiotiza uma cena do primeiro filme da franquia *Meu Malvado Favorito* (2010). Nela, vemos que os *minions* (empregados) são muitos, enquanto o Gru (patrão) é um só e, sozinho, detém o poder sobre todos eles, seus servos [mais que empregados, pois a relação entre Gru e os *minions* extrapola a esfera do trabalho – o que já revela a estrutura de poder desigual, dada a exploração pela mais-valia, como diria Marx (1998). Pelo tom emotivo-volitivo, a relação beira a alienação religiosa cega, calcada na doação, na submissão e na punição típicas do fundamentalismo religioso canônico da *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, de Weber (2004)]. Os planos do Gru são aceitos sem questionamento e executados pelos *minions*, dispostos a se mobilizarem (inclusive financeiramente, mas, mais, com suas vidas) para que ele continue sendo o “maior vilão do mundo”, pois o que os motiva é a adoração e a servidão. Isso não só é realizado como reconhecido por eles, que, mais que assumirem, orgulham-se desse posicionamento de fidelidade.

Figura 1. Gru e minions



Fonte: *Meu Malvado Favorito* (2010): 00:11:25 e 00:11:34

A posição ocupada pelos sujeitos (entendendo os *minions* como um só sujeito), nas cenas selecionadas na figura 1, marca o lugar hierárquico de cada um nessa relação alteritária de constituição entre “eu” e “outro”, enquanto centro axiológico do viver-existir. Gru, no topo, simbólica e fisicamente (além de querer ocupar o lugar mais alto e ser reconhecido por isso, como o maior vilão, ele se coloca em uma situação de poder em seus contatos com os *minions* e também com a maioria dos demais personagens da trama); é marcado pela visão distante e ampla da câmera panorâmica que, de baixo para cima, coloca o espectador próximo ou junto do povo/operário/súbito-*minion*, como mais um (espectador do filme), enquanto Gru interage com esse/seu público, de seu lugar de fala, de cima (superestrutura) para baixo (infraestrutura). A recíproca (os *minions* embaixo visualizando e ovacionando Gru, no alto) é verdadeira. Os *minions* se aglomeram aos pés de Gru e fazem de tudo para chamar a sua atenção (orgulham-se, por exemplo, de serem evidenciados por Gru, em um contato oral breve, achando-se especial por terem seus nomes destacados diante da multidão massiva e aparentemente homogênea), deslumbrados com seu superior, sem se preocuparem com a posição inferior e de exploração que ocupam nessa relação desigual de servidão.

A sequência cênica desses 10 segundos que compõem a figura 1 é um recorte ínfimo de um enredo maior e mais complexo, utilizada por nós como gancho necessário para pensarmos nesses *minions* dentro e fora das telas, na arte⁷ e na vida, como reflexo e refração, semiotizados nos atos de sujeitos concretos, a partir de imagens de sujeitos de linguagem que expressam vozes sociais existentes. Nesse jogo de dupla refração ético-estética (BAKHTIN, 2010, 2011), chegamos à imagem de *minions* (e, por alteridade, de Gru), como a do servo (os personagens são todos amarelos, vestidos com a mesma roupa – um macacão de operário – fanáticos por Gru, que endeusam por escolha/eleição, ao identificá-lo como o mais “malvado” de todos os líderes-vilões de todos os tempos).

A alienação dos personagens *minions* é o traço semântico que marca, na vida, a crítica do grupo contrário aos eleitores de Bolsonaro, ao designá-los como (bolso)*minions*. De outro ponto de vista, no entanto, esse mesmo signo ideológico (“*minions*”) e sua variação (“bolsominions”) é apropriado pelo grupo criticado e ressignificado por ele, que passa a se orgulhar de ser “*minion*”, ao compreender os personagens como heróis que salvam o mundo e são fiéis ao Gru/Bolsonaro, colocado pelo grupo oponente como vilão, mas entendido pelos, agora, autodesignados “*minions*” como o maior e o melhor de todos os líderes. Os eleitores de Bolsonaro, com esse movimento, revozeam a crítica feita a eles por um grupo que se considera não-minion ao comportamento de um outro, que nomeiam como *minion* (termo ressignificado e apropriado por esse mesmo grupo criticado, dado o seu

7 Entendemos arte, aqui, como enunciado estético, que requer a elaboração da linguagem (em suas diferentes potencialidades e materialidades). Não tratamos de um conceito canônico, como o fazem os críticos da arte, mas como discurso arquitetado a partir do solo social, com dado acabamento estético, marcado pelo projeto de dizer do autor-criador que o engendra, como explicam Volóchinov (2019), Medviédev (2012) e Bakhtin (2011).

comportamento servil). Essa bivocalidade revela a plurissignificação da linguagem que, em uso, expressa as vozes dos sujeitos, a depender das valorações dos grupos sociais aos quais pertencem ou com os quais se identificam (que não necessariamente é o mesmo ao qual pertencem). Em outras palavras, se, para um grupo, ser “*minion*”/“*bolsominion*” é algo pejorativo, pois alienado; para outro, ser *minion* é positivo, uma vez que é fiel.

A ideia da crítica se volta à fidelidade cega de um coro político a uma figura política. Esse traço semântico identifica, para os olhos daqueles que não se veem do mesmo modo, os apoiadores de Bolsonaro aos personagens amarelos da animação, além da devoção quase religiosa a seu líder/Messias e às suas práticas destruidoras que, para os opositores, são vilanescas. Contudo, como o signo ideológico está relacionado à vida da linguagem, ganha, concomitantemente, outro sentido que não só o de crítica, mas o de assimilação, dada a apropriação ressignificada como apoio, ao terem, os próprios eleitores de Bolsonaro, assumido a nomenclatura e se autodenominarem *minions*, como uma forma de expressar sua fidelidade heroica, em nome de Bolsonaro e de suas práticas governamentais que, a seus olhos, em prol do Brasil, acreditam não ser “mau”.

Não só pelo linguístico, mas sobretudo pelo ideológico, o signo mostra a sua capacidade de falar sobre uma determinada época pela forma como os sujeitos o utilizam. Não nos referimos apenas ao termo “*bolsominions*”, mas também ao lexema “*pandeminions*”, pela formação sígnica, elaborada pelos mecanismos de junção morfológica. Em “*pandeminions*”, a ideia de Bolsonaro, enquanto marca de governo, encontra-se implícita por pressuposição, uma vez que o termo se refere aos seus apoiadores e o que funciona como um morfema (criado por parte do nome próprio pelo qual o presidente é tratado, na verdade, parte de seu sobrenome “Bolso”) é substituído por um outro (“Pande”, mesmo que esses cortes não se caracterizem como morfemas canônicos, o que denota parte de uma ruptura com o sistema linguístico, ainda que respeite o mecanismo de aglutinação típico do processo de formação de palavras do português do Brasil) quase por correspondência ou similitude.

O que fica marcado, não no léxico, mas como tom valorativo materializado no *post* aqui analisado (figura 2), como processo discursivo, é a ideia crítica de expressar como são os (bolso)minions na pandemia de COVID-19 – por isso, agora, eles passam a ser os “*pandeminions*”. Esse termo expressa a valoração dos opositores de Bolsonaro que, ao tratarem a parte (“Bolso”) pelo todo (“pan”) e, depois, o todo (“pan”) como englobante implícito da parte (“Bolso”), sempre, relacionados (“Bolso” e “pan”) aos *minions*, os personagens amarelos massivos que, de coadjuvantes, passam a protagonizar, de certa forma, a franquia de animação, o mercado da indústria cultural e a esfera política no Brasil, são tomados, também, como o vírus que adoece o país e o mundo, com uma mentalidade fundamentalista, um posicionamento conservador, autodesignado “de direita”, ufanista e negacionista. Um vírus amarelo que inunda o mundo, toma a sociedade, no caso, a brasileira, e a leva ao isolamento ou à destruição, sem perspectiva de cura, dados os seus atos, “sem alibi da existência” (BAKHTIN, 2010).

Figura 2. Post "Pandeminions"



Fonte: Facebook – Humberto Costa

A voz que orchestra o *post* (figura 2) é a de crítica, mesmo que mostre o apoio feito pelos bolsominions a Jair Bolsonaro na pandemia. Afinal, o signo ideológico é utilizado por um sujeito que, ao refletir e refratar uma voz social, em um tempo-espaço específico, marca seu ponto de vista. Como pontua Volóchinov (2017, p. 110, grifo do autor), "ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social e é isso o que ocorre no *post* "Pandeminions", extraído da página do Facebook⁸ do atual senador de Pernambuco Humberto Costa (líder do Partido dos Trabalhadores (PT) no Senado brasileiro), em 28 de agosto de 2020, quando o estado da pandemia, no Brasil, completava cerca de seis meses.

8 A respeito da replicabilidade de um *post* (um meme, uma charge, uma tirinha etc), ainda que algumas páginas e perfis coloquem marca d'água, como forma de creditar a autoria para si, isso não impede que o enunciado circule pela internet em diferentes redes sociais sem os créditos. O *post* em questão, coletado no Facebook, possui indícios de ter sido publicado em outra rede social, o Instagram, por elementos que nos permitem recuperar esse percurso, como o "@desargumentacao", como uma espécie de "rodapé" da imagem, em referência ao nome do perfil que produziu a figura. As questões de originalidade, fonte e autoria não são simples nas redes e não são o foco deste artigo, por isso apenas mencionamos a mobilidade da circulação que, na maior parte das vezes, não respeita as leis de direitos autorais, que sequer são mencionadas para serem creditadas – o que constitui certos gêneros (como o meme) e suas práticas.

O *post* (figura 2) é composto como uma fotomontagem no formato “.jpg”, muito utilizado na internet, em que se misturam imagens pré-existentes (por exemplo, uma imagem de divulgação da franquia de filme dos *minions*) com outros elementos, verbais, visuais, vocais ou sincréticos, de outro contexto (caso das expressões verbais inseridas, sem balão de fala, atribuídas aos *minions* como discurso direto, ainda que seja uma estratégia de discurso indireto livre do autor-criador para marcar a crítica – estratégia discursiva elucidada por Volóchinov (2017) como recurso de expressão da plurissignificação da linguagem), de modo a criar um novo sentido (no caso, o de repetição que, como explicita o “@”, marca a “desargumentação” dos (bolsa)*minions*).

Como nos propusemos desde o início deste artigo, interessa-nos recuperar as relações dialógicas, como estudadas por Bakhtin (2018), constituintes do *post*, a fim de refletirmos sobre como os atos públicos de enfrentamento à pandemia da COVID-19 do governo estão marcadas pela e na linguagem, reveladas no *post* como atos de dizer-fazer, pelos atos de seu coro político (“bolsominions”), a partir do discurso alheio (e, inclusive, de marcação de autoria, mas com vários enunciados repercutidos por terem sido reproduzidos pelo próprio ex-presidente, em diversas ocasiões diferentes), como estudado por Volóchinov (2017), como forma de relação ativa de um enunciado com outro, cada qual com sua unicidade.

Para o Círculo e, em especial, para Bakhtin (2018, p. 207), o discurso é “[...] a língua em sua integridade concreta e viva” e, enquanto objeto da linguística e da translinguística, é um “[...] fenômeno concreto, muito complexo e multifacético”. As relações dialógicas não podem ser separadas do campo do discurso, como nos diz o filósofo russo, pois “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2018, p. 207).

No *post*, podemos ver a relação de enunciados verbais diretos utilizados por apoiadores de Bolsonaro: as aspas nos remetem a essa objetividade e marcam que o discurso direto, ali colocado na boca dos *minions*, não é deles. Os *minions*/apoiadores reproduzem o que seu líder diz. O discurso direto se mistura ao indireto, com um deslocamento realizado pelo autor-criador, que orchestra o enunciado e, por meio do discurso indireto livre, expressa o que pensa – faz a crítica aos eleitores de Bolsonaro, colocados como *minions*-robôs que não pensam por si e se comportam como repetidores das falas e dos atos do então chefe da nação. Esses enunciados ecoam o modo como esses *minions* encaram a pandemia no país, ao afirmarem, em aparente discurso direto, como se fosse sua voz, declarações valoradas por um grupo que se identifica e se autodesigna “conservador” e “de direita”, em acusação a tudo e a todos, como se a utilização da estratégia da acusação servisse como forma de defesa a Bolsonaro que, presumidamente, passa a ser entendido como vítima de todo um sistema que o ataca e o deixa de mãos atadas para cuidar do país. Esse grupo de (extrema-)direita ascendeu novamente no Brasil e se consolidou no

país em contraposição aos governos Lula e Dilma, a partir de discursos de acusação de corrupção da esquerda (inclusive, com muitas *fake news*) e de ufanismo saudosista proferidos por Bolsonaro em sua campanha, em 2018, que prometia armar o país, “limpá-lo” dos “comunistas” e apoiar a volta da intervenção militar ao poder.

As relações dialógicas que constituem o *post* podem ser compreendidas, com base em Bakhtin, em uma mesma palavra, mas nela se chocam dialogicamente duas vozes, pois se trata do signo ideológico bivocal (VOLÓCHINOV, 2017), como estudado por Melo (2017). Os enunciados dos bolsominions na pandemia, a depender de quem enuncia, possuem carga valorativa positiva ou negativa, por isso precisamos compreender o processo de produção, circulação e recepção do enunciado, e as relações dialógicas que constituem sua unidade arquetônica. Produto e produção são, nesse sentido, a matéria sígnica capaz de nos mostrar as valorações acerca de um tema, figurativizado por meio de imagens visuais, verbais e vocais, concretizadas de maneira explícita ou apenas de maneira potencial.

Os elementos verbivocovisuais, tais quais estudado por Paula (2017) a partir da proposta do Círculo, como tridimensionais, são constitutivos potenciais da linguagem que, a depender da configuração arquetônica, semiotizam-se de maneira explícita. A concretude confere ao enunciado seu todo de sentido a partir do sujeito, que dele participa como agente ativo, a partir de sua existência, refletido e refratado no solo social, com a sua vida, suas valorações e sem álibis.

A cor amarela (não por acaso, a cor do corpo cilíndrico dos *minions*), por exemplo, utilizada na escrita de “pandeminions”, com fonte tipográfica *Comics* (essa tipografia coloquial, despojada, jovial, com traçado grosso e completamente expressa em caixa alta corrobora com a composição integral do enunciado, especialmente, ao que concerne ao tom de irreverência e de ironia do meme, sem deixar de lado a aparente “fofura” dos *minions* da animação, divertidos a ponto de “roubarem” o protagonismo de parte da saga), mesmo que tomada isoladamente, sem a fotomontagem dos sujeitos *minions*, já faz a referência a eles e ao Brasil, uma vez que os servos-operários da animação adoram bananas (a fruta e o sabor, em tudo – sorvetes, sucos, doces etc.). Como o Brasil ficou conhecido, de modo estereotipado, como “República das bananas”, dada a abundância desse fruto e o olhar exotópico do estrangeiro colonizador que via o país como uma espécie de “ilha da fantasia” onde tudo era possível, onde tudo se podia, símbolo das maravilhas, das mulheres bonitas, do sexo fácil, do descanso, da orgia, do prazer, oposto ao trabalho, à ordem e às regras, de certa forma, o amarelo e a banana no horizonte dos *minions* na animação do *Meu Malvado Favorito* remete a essa valoração “paradisíaca” exploradora capitalista que impera, ainda hoje, no imaginário de certo grupo social, tanto hegemônico quanto dominado, mas que se quer hegemônico, para se instalar nas condições de exploração. Esse imaginário arquetípico pode ter ficado abafado, mas despertou e se agigantou desde as eleições de 2018 no Brasil, tomando proporções impensadas

por parte da sociedade, assim como a circulação dos filmes, a partir de 2010, com a imagem dos *minions* e a cor amarela, tanto nos tons banana nanica (típica das canções exportadas por Carmem Miranda) quanto ouro (amarelo canário – em seu corpo), própria da bandeira brasileira e da camiseta da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), em nossa sociedade, como símbolo de Brasil – em especial, integrada com o verde bandeira – apropriada por Bolsonaro e seus apoiadores como específica, não mais da nação (como estudam Paula e Oliveira, 2019 e 2020), mas desse grupo específico.

Nesse *post*, uma imagem com diferentes *minions* foi adaptada e ressignificada para mostrar como são os bolsominions e como estes, por sua vez, defendem seus posicionamentos, ao falarem sobre o momento da pandemia de COVID-19. As expressões faciais selecionadas desses (bolso)*minions*, com feições bobas, risíveis e de celebração, marcam a valoração do autor-criador do *post* e servem como forma de unir o visual, o verbal e o vocal.

O segundo bolsominion, sorridente e com os braços erguidos, brada (a exclamação marca a ênfase sonora da cadência prosódica e do ritmo dos signos repetidos): “Cloroquina! Cloroquina!”⁹, como forma de entoar um manifesto favorável ao uso de um medicamento amplamente divulgado e defendido por Bolsonaro em suas declarações, oficiais ou não.

Os outros discursos, que também aparecem como enunciados proferidos pelo eu-*minion*, retomam ideias defendidas pelo governo, com a mesma ideia de atrelar uma expressão facial, gestual e corporal do *minion*, com um enunciado de palavra própria, que dialoga com a palavra do outro (no caso, apoiadores do Bolsonaro). Isso gera a ideia geral do que é ser bolsominion, não somente na pandemia de COVID-19, mas nesse contexto, esse sujeito ganha uma característica marcante e, por isso, a mudança do termo de designação (de “bolsominion” para “pandeminion”). Uma alteração parcial, pois constituída por parte implícita (“bolso”), parte nova (“pande”) e parte comum constante inalterada (“*minion*”). O elemento estável é o que une os elementos particulares e lhe atribui sentido único de apoio, defesa, lealdade e retomada do discurso alheio de seu ídolo como discurso próprio para enfatizar a avaliação feita pelo eu (bolsominion) a partir do discurso do outro (Bolsonaro) – a de apoio incondicional.

9 Para ler mais sobre como a cloroquina desempenhou um importante papel como política do que chamou de “tratamento precoce” no enfrentamento do governo de Bolsonaro contra a COVID-19, mesmo com estudos científicos comprovando a ineficácia e o perigo do seu uso para essa doença, sugerimos a leitura do artigo “A história de Bolsonaro com a hidroxicloroquina em 6 pontos: de tuítes de Trump à CPI da covid”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743>. Acesso em: 22 ago. 2021. Como se pode notar, data de março de 2019 a primeira menção indireta ao medicamento, o que mostra como há uma construção de defesa em relação ao remédio, liderada pelo próprio ex-presidente e defendida por seus apoiadores que, inclusive, consumiram e recomendaram a droga, mesmo sem autoridade médica.

Sobre a percepção avaliativa, Volóchinov (2017, p. 254) afirma que

Tudo que há de essencial na percepção avaliativa do enunciado alheio, tudo que pode ter alguma significação ideológica se expressa no material do discurso interior. O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante.

Calcadas em Volóchinov, podemos afirmar que os “pandeminions” são os (bolso)minions na pandemia. Esses sujeitos se relacionam com a percepção ativa intradiscursiva do falante (os eleitores de Bolsonaro) e com o enunciado alheio (de Bolsonaro), emoldurado pelo fundo de apercepção da palavra. Ao tratar da temática (da percepção avaliativa discursiva nesse movimento entre o discurso interior e exterior), o autor russo defende a inter-relação dinâmica entre o discurso transmitido (“alheio”) e o discurso transmissor (“autoral”), “pois, na realidade, eles existem, vivem e se formam somente nessa inter-relação e não isoladamente, cada um por si. [...] Essa dinâmica, por sua vez, reflete a orientação social mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 255). O apoio dos bolsominions existe, na medida que Jair Bolsonaro precisa de um coro político para o que defende e vice-versa. Os bolsominions veem, no político, a autoridade mítica que materializa, publicamente, com alcance nacional e mundial, valorações que lhe são próprias, de modo que a dinâmica entre o discurso alheio (do outro) e o discurso autoral (eu) se fundem e criam, como no caso do *post* dos “pandeminions”, uma forma de interpretação de um tempo-espço histórico (pandêmico e “pandemoníaco”), a partir da perspectiva de práticas de enfrentamento do governo, que encontra, em uma relação alteritária com os “outros” que o apoiam, força para seguir com seus interesses.

Alguns outros enunciados, em formato de discurso direto, complementam e integram o que confere aos bolsominions uma imagem caricatural, não somente na pandemia (como “pandeminions”), mas na cena política brasileira. Um contraponto é o grupo de apoio político contrário, no caso, o de pensamento de esquerda, comumente chamado de “petralhas”¹⁰. Por isso, o penúltimo *minion*, com o olhar abobalhado e a boca torta,

10 Não entraremos em detalhes sobre a constituição do signo ideológico por falta de espaço, mas adiantamos, com base em resultados preliminares obtidos na pesquisa da tese em andamento (OLIVEIRA, 2021), que “petralhas” semiotiza a imagem de eleitorado político que apoia e defende não uma figura política, mas um partido – o Partido dos Trabalhadores (PT). Para a constituição do signo, utilizaram também uma imagem de personagem animada e as valorações ali presentes: no caso, *Os irmãos Metralha*, presentes nas Histórias em Quadrinhos (HQs) da Disney, que buscam enriquecer clandestinamente, com inúmeras tentativas frustradas de roubar a fortuna do Tio Patinhas, símbolo do Estado e do capitalismo.

pergunta “E o Lula? E o PT?”. Esse enunciado é um lugar-comum utilizado como argumento para criticar não só os governos passados e suas figuras políticas, mas também uma forma de defesa do presidente Bolsonaro, pois quando há alguma crítica direcionada objetivamente a ele e às suas práticas políticas, questionamentos acerca de partidos políticos e presidente surgem para desviar o foco de uma situação a partir da recuperação de um outro (sujeito e tempo históricos) – como se os atos de outros governos justificassem ou servissem de álibi para os posicionamentos de Bolsonaro.

Outros *minions*, presentes na figura 2, questionam sobre a economia, sobre outras doenças e sobre o número de curados (terceiro, quarto e quinto *minions*). Juntos aos demais (primeiro, segundo e penúltimo, que afirmam sobre o comunismo, defendem a cloroquina e questionam sobre outros governos, respectivamente), compõem um sincretismo, sintetizados pelo último *minion* que, cheio de álibis, culpa a pandemia da COVID-19 no Brasil a tudo e a todos, menos ao próprio governo e às suas práticas de (des)enfrentamento da situação: “A culpa é do Congresso, do STF¹¹, dos governadores, dos prefeitos, do ministro da saúde, da China...”.

O *post* critica os bolsominions e o Bolsonaro durante o enfrentamento da pandemia, ao demonstrar a estratégia argumentativa desse grupo social, calcada em justificativas e acusações, assim como no senso comum reiterado para criar efeito de verdade (o que é marcado no *post*, no plano verbal, como “@desargumentacao”). Os discursos indiretos marcados, livremente, como diretos, constroem a crítica que flagra a busca de desvios para desresponsabilizar o governo Bolsonaro pela situação agravada (por tantas mortes) de COVID-19 no Brasil – por falta de vacinação, medidas sanitárias, entre outros possíveis cuidados institucionais, especialmente com a parcela da população em situação de maior vulnerabilidade, que ainda foi mais exposta à doença, colocada na linha de frente do enfrentamento, no trabalho incessante, sem condições infraestruturais de sobrevivência saudável e voltando ao mapa da miséria e da fome.

Considerações finais

O sujeito, como estudado por Bakhtin (2010), não possui álibi na existência. Isentar-se de responsabilidade significa afirmar, mesmo que na tentativa de não-afirmação, a sua “culpa” pelas mais de meio milhão de mortes existentes no Brasil, dado o agravamento da falta de políticas de saúde pública para situações de exceção, como essa. Práticas que decorrem de atitudes negacionistas, preconceituosas e genocidas encontram, no discurso e nos atos, tanto dos bolsominions quanto de Bolsonaro, uma outra espécie de pandemia: a “pandemion” do retrocesso histórico, científico, político, social e humano, com ressonância na autoridade máxima do país, que reforça valores com os quais se filiam os *minions*, que os reverberam em seu ser-existir no mundo.

11 Supremo Tribunal Federal.

Com base na filosofia da linguagem do Círculo Bakhtin, Medviédev, Volóchinov, buscamos mostrar como as relações dialógicas e os signos ideológicos reverberam a vida social da linguagem, via vozes sociais, sujeitos, espaços-tempos, de forma refletida e duplamente refratada, a ponto de um termo ser parcialmente alterado e viralizar nas e para além das redes sociais, pois característico de um grupo e suas práticas sociais.

Analisamos um *post* retirado de uma página da rede social Facebook, intitulado “Pandeminions”, no qual observamos como os *minions*, das telas de cinema, foram ressignificados pela relação entre as esferas artística, midiática e política, com especial atenção ao papel das redes sociais no Brasil. As redes foram tomadas como palco/arena política que coloca em jogo valores que produzem, circulam e são recebidos como reflexo e refração da conjuntura social, política e cultural vivida no Brasil, em um momento específico: o da pandemia da COVID-19. Afinal, o *post* estudado, de certa forma, em um tom crítico jocoso, reflete e refrata o que vivemos nesse tempo-espaço histórico. Assim, analisá-lo significa, indiretamente, de certa forma, refletir no e sobre o pequeno tempo, em um ato acadêmico de registro que fica para o grande tempo da história situações e mentalidades valorativas, em elo com outros tempos e espaços históricos (o Integralismo brasileiro, o fascismo italiano e o nazismo alemão), que jamais deixaram de existir como ideias e estratégias de vida e sociedade para determinados grupos. Esse gesto é essencial para que não passemos novamente, no presente e no futuro, pela barbárie já existente no passado – como um alerta sobre o que se configura e, também, uma forma de combate.

Afinal, pensamos no ato de linguagem como ato social, a partir do diálogo entre apoio/manutenção e resistência/oposição, em embate no enunciado, que reflete e refrata valores entre forças centrípetas e centrífugas, como forma de compreender o processo dinâmico, (in)tenso e espiralado da vida discursiva, em constante movimento.

Para responder às questões de pesquisa que nos mobilizaram, atentamo-nos para a inter-relação dinâmica entre discurso alheio e autoral, a partir da mobilidade entre discurso direto, indireto e indireto livre, que constituíram a estratégia discursiva, tanto flagrada como crítica à falta de argumentação dos *minions*, quanto utilizada pelo autor-criador do *post* para afirmar sua posição. Essa estratégia nos revelou uma percepção, orientação e avaliação ativa entre consciências diferentes, intradiscursivamente (entre apoiadores de Bolsonaro, comumente chamados de “bolsominions”), o então presidente e seus opositores (não é coincidência que esse *post* foi publicado no perfil de um senador do PT, como anunciamos). A partir do contexto pandêmico e das vozes dialético-dialógicas que dele e nele surgem, em jogo, no *post*, enxergamos o enunciado “Pandeminions” como expressões de ser-estar no Brasil na pandemia de COVID-19.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: MUSA, 2004.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2018.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 393-410.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BRAGA, A. Técnica etnográfica aplicada à comunicação *on-line*: uma discussão metodológica. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, jul. 2006.

COFFIN, P.; BALDA, K. *Meu Malvado Favorito 3*. Universal Studios: EUA, 2017.

COFFIN, P.; BALDA, K. *Minions*. Universal Studios: EUA, 2015, 91 min.

COFFIN, P.; RENAUD, C. *Meu Malvado Favorito 2*. Universal Studios: EUA, 2013.

COFFIN, P.; RENAUD, C. *Meu Malvado Favorito*. Universal Studios: EUA, 2010.

HINE, C. Estratégias para etnografia da internet em estudos de mídia. In: CAMPANELLA, B.; BARROS, C. *Etnografia e consumo midiático: novas tendências e desafios metodológicos*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 11-28.

MARX, K. *O Capital*. Livro 1, V. 2: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MEDVIÉDEV, P. M. *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, J. R. B. de. *Vozes sociais em construção: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre Diário do hospício, O cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

OLIVEIRA, N. R. de. *Arte, mídia e política: uma análise bakhtiniana de bolsominions e petralhas*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – em desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021 (Mimeo).

OLIVEIRA, N. R. de. *A febre amarela “minions”: uma análise bakhtiniana*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020 (Mimeo).

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O marxismo no/do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, G. B. (org.). *Slovo*. Curitiba: Appris, 2011. p. 79-98.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação: a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDES Jr., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). *Discursividades contemporâneas: política, corpo, diálogo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 287-314.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Língua(gem) e enunciado: uma proposta verbivocovisual da/na filosofia bakhtiniana. In: REZENDE, P.; BRAMBILA, G. (org.). *Percursos em linguística: teorias, abordagens e propostas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 209-234. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/percursos-em-linguistica-teorias-abordagens-e-propostas/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. The Verbivocovisual Architectonic of the Stage La Conversione Di Un Cavallo. *Global Journal of Human Social Sciences-A - GJHSS-A*, v. 21, n. 13, p. 01-13, 2021a. Disponível em: [https://globaljournals.org/GJHSS_Volume21/E-Journal_GJHSS_\(A\)_Vol_21_Issue_13.pdf](https://globaljournals.org/GJHSS_Volume21/E-Journal_GJHSS_(A)_Vol_21_Issue_13.pdf). Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. As noções bakhtinianas de linguagem e enunciado. *Letras de Hoje*, v. 56, n. 3, p. 453-464, 2021b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/42207>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 706-722, 2020a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105-134, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da linguagem bakhtiniana: concepção verbivocovisual. *Revista Diálogos – RevDia*, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 132-151, 2020c. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. *Polifonia*, Cuiabá, v. 27, n. 49, p. 15-46, 2020d. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; OLIVEIRA, N. R. de. Viralização amarela: os *minions* na vida, nas mídias e na arte. *Revista Diálogos – RevDia*, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 74-95, 2020a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10041>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; OLIVEIRA, N. R. de. Minions nas telas e bolsominions na vida: uma análise bakhtiniana. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, e36198, p. 1-19, 2020b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/36198>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; OLIVEIRA, F. A. A. de. A nação nas redes sociais e na política brasileira. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. 3, e1858, p. 1-23, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1858>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; OLIVEIRA, F. A. A. de. O signo resistência nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil. *Entreletras*, v. 10, n. 2, p. 350-371, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6999>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6507>. Acesso em: 03 jul. 2023.

POLIVANOV, B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos termos em pesquisas qualitativas na internet. *Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, 2013.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. Tradução Valdemir Miotello e outros. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Fórum Linguístico*, n. 4, v. 17, p. 5221-5237, 2020.

VAUTHIER, B. "Auctoridade" e tornar-se-autor: origens da obra do "Círculo B.M.V.". In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Série Bakhtin Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1, p. 69-114.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, Artigos, Resenhas e Poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Padrões discursivos na dialética entre os livros de defesa dos EUA e da China

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3292>

Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto¹

Karina Coelho Pires²

Resumo

Novas facetas de multilateralismo têm motivado realinhamentos de relações de poder tradicionais, estabelecidas globalmente, especialmente em contextos envolvendo os Estados Unidos e a China. Esse novo ambiente estratégico em potencial é evidenciado não apenas pelas mudanças realizadas na versão de 2020 do Livro Branco de Defesa Nacional (LDBN) do Brasil, mas também na dialética entre os Livros de Defesa dos Estados Unidos (2017) e da China (2019), que parecem apontar diferentes estratégias para ações de cooperação global. Para investigar esses realinhamentos e seus possíveis impactos no setor de defesa brasileiro, a análise foi realizada em duas fases: (1) apreciação de características gerais dos Livros de Defesa dos EUA e da China; e (2) comparação de discursos expressos nos capítulos sobre cooperação internacional em cada Livro de Defesa. Os padrões discursivos investigados, consoante os arcabouços metodológicos de semântica lexical (L'HOMME, 2020; PEIXOTO; PIMENTEL, 2020) e de análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2003), sugerem que elementos de campos semânticos, de intertextualidade e de modalidade presentes no discurso servem como parâmetros que poderiam contribuir para a apreciação de ações de cooperação e de dissuasão a serem adotadas pelos EUA e pela China no século XXI.

Palavras-chave: identidade; estudos de defesa; linguística de corpus; semântica lexical.

1 Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; rafaela.peixoto@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-3504-8405>

2 Universidade da Força Aérea (UNIFA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; karinacoelhopires@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-1445-4885>

Discursive patterns in the dialectic between White Papers by the US and by China under Lexical Semantics and Critical Discourse Analysis

Abstract

There have been new facets of multilateralism, which have motivated the realignment of traditional power relations established globally, especially regarding the United States and China. This potential new strategic environment is evidenced not only in changes made to the 2020 Brazilian White Paper on National Defense (LBDN), but also in the dialectic between White Papers by the United States (2017) and China (2019), which seem to point to different strategies in terms of actions of global cooperation. In order to investigate those realignments and their possible impacts on the Brazilian defense sector, the analysis was carried out in two phases: (1) analysis of general characteristics of Defense White Papers by the US and by China; and (2) comparison of discourses conveyed in chapters on international cooperation in each Defense White Paper. Discourse patterns were analyzed according to methodological rationales of Lexical Semantics (L'HOMME, 2020; PEIXOTO; PIMENTEL, 2020) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) suggest that elements of semantic fields, intertextuality, and modality in discourse serve as parameters that could contribute to the assessment of cooperation and deterrence actions to be adopted by the US and by China in the 21st century.

Keywords: identity; defense studies; corpus linguistics; lexical semantics.

Introdução

A perspectiva de cooperação entre os países vem passando por realinhamentos nas últimas décadas, particularmente em relação à atuação das nações hegemônicas Estados Unidos e China, e às expectativas estratégicas para o continente asiático. Dada a grande influência econômica e política desses países, faz-se importante compreender suas ações em termos de defesa e de cooperação internacional, como forma de permitir ao Brasil antecipar possíveis estratégias para lidar com novos contextos multilaterais.

Nesse sentido, este trabalho pretendeu analisar os padrões discursivos na dialética entre os livros de defesa dos EUA (2017) e da China (2019), a fim de compreender distinções em relação a estratégias de atuação e de cooperação global. Mais precisamente, a investigação compreendeu a apreciação de características gerais dos Livros de Defesa dos EUA e da China, e a comparação de discursos expressos nos capítulos sobre cooperação internacional em cada Livro de Defesa.

Para tanto, fazendo uso de aportes da Semântica Lexical (L'HOMME, 2020; PEIXOTO; PIMENTEL, 2020) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), este trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: apresentação da perspectiva de cooperação e dissuasão internacional nos livros de defesa; discussão da perspectiva dialética na Análise do Discurso; descrição de procedimentos metodológicos realizados; descrição e interpretação de padrões discursivos dos Livros de Defesa dos EUA e da China; indicação de alinhamentos identitários e hegemônicos em relação às políticas de defesa; e considerações finais.

A perspectiva de cooperação e dissuasão internacional nos livros de defesa

Analisar o cenário de influências exercidas e sofridas por países em um mundo globalizado não é tarefa fácil. No campo das Relações Internacionais, alguns teóricos abordam os fenômenos com base em uma perspectiva estadunidense ou eurocêntrica; no entanto, mais recentemente, emergiram estudos que podem ser caracterizados como uma Escola Chinesa de Relações Internacionais (Cf. CUNHA *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o presente artigo almeja contribuir para uma compreensão sobre a busca pela posição de poder dos EUA e da China no quadro do sistema internacional no século XXI, levando em consideração a ascensão chinesa e o declínio estadunidense nesse século, e como essa nova configuração de poder pode afetar a ordem mundial. Mais do que rivalidades ideológicas ou geopolíticas, o cerne do nosso estudo é a posição político-econômica desses países na estrutura de poder mundial. Ao passo que os EUA parecem tentar controlar o fortalecimento econômico chinês, a China demonstra oposição ao hegemonismo e à política de poder, declarando seu poder militar e seu desenvolvimento como um lastro para o desenvolvimento pacífico.

Nesse panorama, Nogueira (2019) argumenta a existência de uma liderança econômica chinesa e de uma supremacia militar norte-americana, não havendo assim apenas um Estado hegemônico, mas, sim, dois Estados que concentrariam grande parte do poder internacional.

Assim, faz-se necessário compreender algumas formas de cooperação na interação entre Estados e perceber algumas variáveis no processo de tomada de decisão por esses, tais como o poder e sua distribuição, nos acordos de cooperação e o conseqüente incremento de sua vinculação a variáveis externas. Por essa razão, serão apresentadas, a seguir, algumas visões de cooperação e dissuasão nas relações internacionais dos EUA e da China, a começar pelo Mar do Sul da China, importante foco de disputa atual devido à presença de petróleo e de gás natural, e à posição comercial estratégica.

Em função da relevância militar e comercial do Mar do Sul da China, Aguilar e Fakhoury (2019) afirmam que as disputas em seu entorno envolvem atores como países que reivindicam territórios nesse domínio, EUA, China e organizações internacionais e regionais, como a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN). Nesse contexto, os países envolvidos no conflito firmaram acordos, a fim de aumentar seu poder militar em relação à China e/ou dissuadir uma postura mais agressiva chinesa.

Os autores supracitados destacam a postura de alguns países: (i) a Índia possui como estratégia de médio e longo prazo tornar sua base industrial de defesa autossuficiente; (ii) o Japão delineou, em seu Plano de Defesa (2013), a aquisição de novos materiais bélicos (*destroyers*, submarinos, veículos aéreos não tripulados, aviões de caça e novos helicópteros) até 2019; e (iii) a Austrália publicou em seu documento de defesa, em 2009, também a modernização e o fortalecimento das suas forças navais (defesa aérea, ataques estratégicos, forças especiais, inteligência, força de guerra ultramarina e antissubmarino).

Tendo em vista essa imbricada rede de relações, qualquer ameaça ao Mar do Sul da China é compreendida como uma ameaça potencial à segurança e aos interesses dos países envolvidos na disputa. Essa dinâmica entre os países incentiva movimentos dos EUA e da China, com políticas de dissuasão na região, em contraposição ao esforço dos países envolvidos para estabelecer parcerias estratégicas em defesa.

Em outras frentes, particularmente em relação ao tema ciberespaço, a China estabeleceu uma política de cooperação espacial (CEPIK, 2011), visando ao aumento da influência internacional de Beijing sem gerar reações exageradas das outras grandes potências, adiando uma eventual militarização do espaço e procurando construir parcerias com potências regionais ainda incipientes em empreitadas espaciais, como no caso da América Latina (CUNHA *et al.*, 2018). Já os EUA buscaram liderança no campo cibernético por meio de parcerias multilaterais, ao mesmo tempo em que lançaram operações de espionagem cibernética contra seus parceiros, que contrapuseram a retórica multilateral e uma atuação unilateral e agressiva (Cf. MAIER, 2018).

Em face dessas considerações, destacamos que é essencial registrar que a categorização rígida de atores favoráveis ou contrários a um dado país é insuficiente para a compreensão da realidade em relação à cooperação e à dissuasão. Como aborda Pontes (2020), algumas instituições denominadas *think tanks*, particularmente nos Estados Unidos, trabalham no sentido de incentivar as relações sino-americanas em alguns assuntos, embora sustentem posições distintas em outros pontos (PONTES, 2020). No Brasil, o *think thank* Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI) também atua no sentido de fomentar a discussão sobre a interdependência global e desmistificar posicionamentos tendenciosos, uma vez que a China, como é reconhecido nos EUA, também figura como um importante parceiro para a manutenção da grande estratégia estadunidense.

A perspectiva dialética na Análise do Discurso

O ser humano é um ser de linguagem, constituindo-se nas e pelas relações sociais intersubjetivas. Em outras palavras, o diálogo ocorre mediante um processo de alteridade e, como tal, só é possível conceber um sujeito de forma social, histórica e ideologicamente situada. A identidade construída nessa dinâmica de alteridade se dá tendo o outro como medida: eu sou eu na medida em que interajo com o outro e esse outro dá a medida do que eu sou. Isto posto, trazemos à discussão algumas ideias sobre o modo de pensar e agir dialógico, segundo três principais autores: Freire (1970), Habermas (1987) e Bakhtin (1992) (Cf. OLIVEIRA, 2006).

Ao partir da perspectiva desses três autores, destacados por Oliveira (2006) como relevantes para a teoria dialógica, são discutidas dinâmicas de assimetrias na relação intersubjetiva entre dois ou mais indivíduos. Segundo a autora, para Freire (1970), o diálogo seria a essência de uma educação emancipatória, segundo a qual o aluno assumiria uma condição de agente, correspondente à proposta de “Educação como prática de liberdade”. Nesse sentido, o diálogo surge como um dispositivo pedagógico, uma concepção de linguagem como prática discursiva: seria um dinâmica de ação e reflexão, não se esgotando na relação entre um *eu* e um *tu*, ou em uma conversa corriqueira. Trata-se de uma perspectiva de diálogo como um direito de falar, como humanos na busca de tornarem-se sujeitos de seu dizer, sem ter uma verdade como única, e é precisamente essa característica, operada no modo dialógico, que proporciona uma educação emancipatória.

Em relação a Habermas (1987), Oliveira (2006) explica que a esfera pública é a arena das relações discursivas. Habermas aponta um agir comunicativo, fazendo uso de estratégias discursivas argumentativas para atingir um consenso entre interlocutores, podendo, dessa maneira, evitar problemas e relações de dominação. O agir comunicativo pressupõe sujeitos que articulam os mundos subjetivo, objetivo e social, sendo possível recuperar pelo e no discurso, a razão perdida. Esse fazer exige uma constante revisão de seus agentes e do próprio agir comunicativo, favorecendo uma ação baseada na relação comunicativa dialógica entre sujeitos.

A obra de Bakhtin (1992), por sua vez, como aponta Oliveira (2006), apresenta desde os anos 20 do século passado a discussão sobre o diálogo como modo de ação. Para Bakhtin e os autores de seu círculo, o diálogo é um processo intrinsecamente relacionado à vida, pois durante toda sua vida o homem fala, ouve, concorda, discorda, pergunta e responde. Assim, a entrada da vida na língua processa-se por meio de relações sociais, nos moldes sociais da época, dos contextos mediatos e imediatos, nos quais se travam relações dialógicas na esfera pública e privada. Em outras palavras, o mundo social no qual o ser humano cresce e vive possui enunciados que ditam, servem de norma, mas também outros que transgridem, que rompem com essa norma. O dialogismo em Bakhtin

constitui-se no discurso, pois remete às relações entre sujeitos, as quais estão sempre atravessadas por relações de poder, muitas vezes assimétricas. Em outras palavras, o percurso para a construção do conceito de “outro” está inteiramente ligado à elaboração das diversas matizes que vão constituindo seu conceito de linguagem, totalmente ancorado na dimensão dialógica.

Ao comparar essas três perspectivas dialógicas, observamos um conceito amplo de diálogo compreendido como uma relação intersubjetiva que instaura sujeitos, num processo que é rompido quando o direito de dizer é negado. Quando isso acontece, estabelecem-se relações de poder assimétricas, que possibilitam o surgimento do pensamento monológico.

Particularmente em relação ao pensamento de Bakhtin, destaca-se que o conceito de diálogo apenas pode ser pensado em sua relação intrínseca com a linguagem, e a ideia de que o “acabamento do eu” vem de fora, é o outro que nos completa, que pode ver o que não vemos. No entanto, o lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê não é fixo, e também não é qualquer lugar: é sempre um lugar social, que traz significação própria.

Em alinhamento com Bakhtin, esta pesquisa adota a perspectiva de que uma consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura precede a consciência individual, uma vez que essa consciência individual é constituída dialogicamente e se manifesta produzindo texto no contexto da dinâmica histórica da comunicação. Essa sistemática, como afirma Faraco (2001), desenvolve-se num duplo movimento: como réplica ao já-dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista.

Assim, a compreensão não é uma mera experiencição psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo, mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto; trata-se da expressão de um sujeito ou, em um escopo mais amplo, da própria expressão de uma nação.

Metodologia

A investigação de padrões discursivos na dialética entre os livros de defesa dos EUA (2017) e da China (2019), com o fito de compreender distinções em relação a estratégias de atuação e de cooperação global, foi desenvolvida em duas fases: (1) apreciação de características gerais dos Livros de Defesa dos EUA e da China, com base em análise de *corpus*; e (2) comparação de discursos expressos nos capítulos sobre cooperação internacional em cada Livro de Defesa, mediante análise semântica lexical e análise crítica do discurso.

Destaca-se que os livros estudados foram originalmente escritos em língua inglesa, portanto as palavras e os trechos destacados, quando citados de forma direta, foram transcritos em inglês e traduzidos para o português da seguinte forma: “texto em inglês” | “texto em português”. Quando a ideia é retomada de forma indireta, ou a mesma palavra (ou trecho) é citada novamente, o texto é apresentado em português apenas, a fim de permitir maior fluidez na leitura.

Para a primeira etapa, foram analisadas as palavras mais recorrentes no discurso contido nos livros de defesa, a fim de compreender o contexto mais amplo em que as estratégias de defesa foram estruturadas. Na segunda etapa, os padrões discursivos foram estudados, conforme discurso apresentado nos capítulos sobre cooperação internacional (no livro de defesa da China, o capítulo VI “*Actively Contributing to Building a Community with a Shared Future for Mankind*” | “Contribuição ativa para a construção de uma comunidade com futuro compartilhado para a Humanidade”; e, no livro de defesa dos Estados Unidos, o Pilar IV “*Advance American Influence*” | “Ampliar a influência americana”) e na seção de considerações finais de ambos os documentos.

As correlações de sentido associadas aos principais termos foram analisadas conforme etiquetas semânticas criadas, e os significados acionais foram apreendidos dos excertos mais relevantes dos dois livros, isto é, que estão mais diretamente relacionados à temática de relação com o ambiente estratégico de defesa.

Em relação às etiquetas semânticas, elas foram idealizadas conforme os sentidos associados ao termo principal, e perfazem 25 nomenclaturas³: (01) atividade; (02) aplicação [de um recurso]; (03) recurso potencial; (04) associação; (05) característica; (06) característica / associação; (07) característica / tipo; (08) circunstância; (09) localidade; (10) localidade / referência; (11) gerenciamento; (12) princípio; (13) propósito; (14) referência; (15) termo relacionado (TR); (16) TR / atividade; (17) TR / recurso potencial; (18) TR / associação; (19) TR / circunstância; (20) TR / princípio; (21) escopo; (22) escopo / normativa; (23) tipo; (24) tipo / propósito; e (25) fator de variação. Quanto aos sentidos associados, circunstância (08), refere-se, por exemplo, a uma circunstância física ou contextual para ou durante uma dada situação: ‘~ *stagnation*’ | ‘estagnação ~’.

Destaca-se que a metodologia adotada neste trabalho replicou os procedimentos adotados pelas autoras para análise de livros de defesa do Brasil (PEIXOTO; PIRES, 2021), fato que, somado à extensão mais sucinta deste artigo, motivou uma discussão mais breve dos pressupostos teóricos utilizados, de forma conjunta com as análises empreendidas.

3 As etiquetas semânticas foram detalhadas em um outro artigo, com conteúdo expandido, das autoras (no prelo).

Padrões discursivos dos livros de defesa

Os livros de defesa de um Estado geralmente constituem uma proposta de exposição de políticas de defesa, de forma a motivar cooperação e/ou dissuasão de ações de outros países. No campo das Relações Internacionais, trata-se de um procedimento bastante relevante, que, no Brasil, vem sendo adotado com regularidade desde 2008, conforme a Lei Complementar nº 136 (BRASIL, 2010), que prevê a revisão de documentos de defesa a cada quatro anos, pelo Congresso Nacional.

Neste sentido, dada a relevância desses documentos, este artigo fundamentou suas análises no perfil geral dos livros de defesa dos EUA e da China e, em seguida, nos padrões discursivos observados nos capítulos sobre cooperação internacional, a fim de situar as estratégias defendidas em cada documento. Quanto a esses padrões discursivos, também foram considerados os sentidos acionais, a intertextualidade e a modalidade, conforme conceitos da Análise Crítica do Discurso.

Características gerais

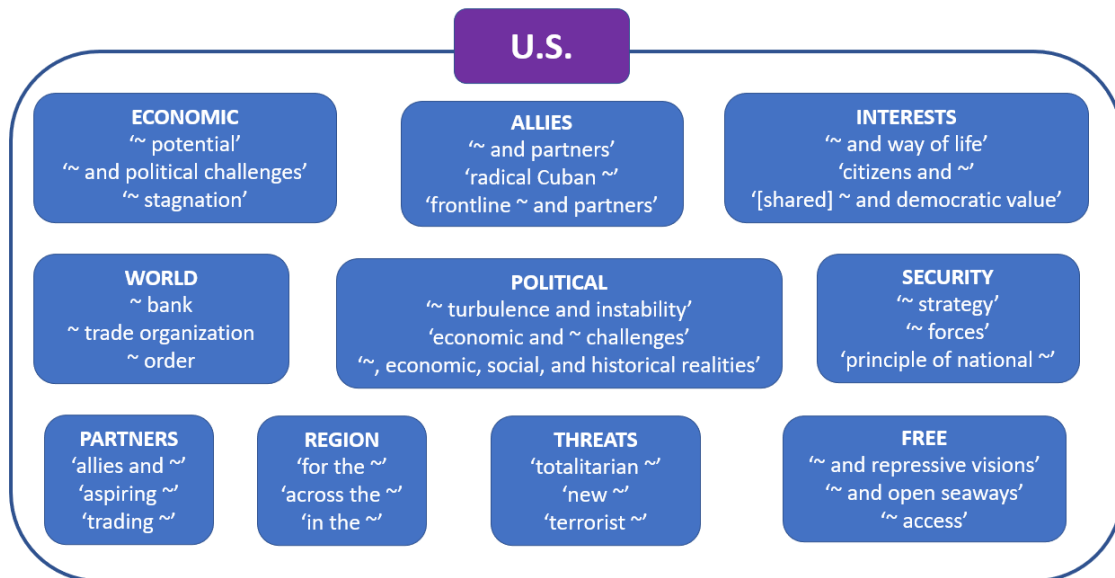
Como um retrato geral dos livros de defesa, foram observadas as seguintes palavras mais recorrentes⁴: (1S) *states* | estados; (2S) *security* | segurança; (3S) *economic* | econômico; (4S) *partners* | parceiros; (5S) *world* | mundo; (6S) *allies* | aliados; (7S) *military* | militar; (8S) *interests* | interesses; (9S) *threats* | ameaças; e (10S) *free* | livre; e (1C) *military* | militar; (2C) *defense* | defesa; (3C) *security* | segurança; (4C) *forces* | forças; (5C) *strategic* | estratégico; (6C) *armed* | armados; (7C) *international* | internacional; (8C) *development* | desenvolvimento; (9C) *countries* | países; e (10C) *joint* | conjunto.

A seleção desses termos foi realizada conforme análise do *corpus* (livros de defesa completos dos Estados Unidos e da China), por meio do programa concordanceador AntConc (ANTHONY, 2018), que filtra as ocorrências de palavras gramaticais e lexicais.

Após a definição desses termos, foram analisados, em cada capítulo de cada livro de defesa, conforme citado na seção de Metodologia, os colocados mais relevantes associados a cada um dos termos. Essa triagem também foi realizada no AntConc, por meio da seleção de colocados até cinco posições à esquerda e à direita. Entre os colocados listados, foram selecionados, manualmente, os que efetivamente estavam relacionados ao termo principal pesquisado. Uma amostra desses colocados (denominados 'combinatórias' na teoria da semântica lexical) mais representativa é apresentada nas figuras a seguir:

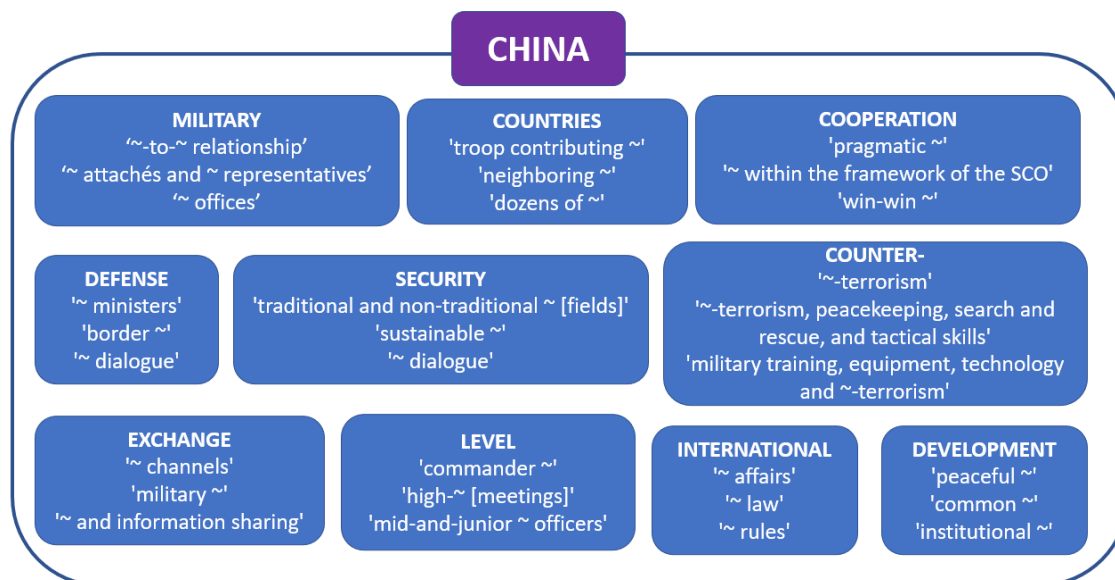
4 Os termos analisados foram descritos aqui conforme o padrão número-País: 1S e 1C referem-se ao primeiro termo mais recorrente nos livros de defesa dos Estados Unidos (S) e da China (C), respectivamente. Destaca-se que, para a lista de termos selecionados, foram descartados aqueles que não possuíam significado contextual relevante, como '*states*' no livro estadunidense, e '*China*' no livro chinês.

Figura 1. Perfil semântico lexical das combinatórias do Livro de Defesa dos EUA



Fonte: Elaboração própria

Figura 2. Perfil semântico lexical das combinatórias do Livro de Defesa da China



Fonte: Elaboração própria

Tais colocados foram categorizados conforme as etiquetas semânticas mencionadas na seção de Metodologia. A análise dos padrões discursivos derivados do sentido léxico-semântico construído, com base nos campos semânticos elencados, assim como os padrões associados à Análise Crítica do Discurso, serão abordados no próximo subtópico.

Padrões discursivos do livro de defesa dos EUA e da China

Em relação ao livro de defesa dos EUA, conforme disposto na Figura 1, observou-se que as palavras destacadas no documento estadunidense são mais relacionadas a um propósito político, por meio de menção a princípios que devem ser seguidos pela Humanidade, como no caso de *'citizens and ~'* e *'principle of national ~'*. Dessa forma, possíveis atitudes negativas, tais como ameaças, também são contrastadas com essa perspectiva, como no caso de *'terrorist ~'*. De forma geral, predomina a ideia de que é necessária uma abordagem coletiva das necessidades do mundo, como assumido pelas políticas americanas, incluindo políticas de defesa.

Em termos de padrões discursivos mais específicos, observou-se um uso mais marcado do termo *'influence'* no título do Pilar IV, para marcar uma dita "influência" exercida pelos EUA, e a necessidade de sua ampliação. No título do capítulo, o uso da modalidade objetiva, em que a base subjetiva do julgamento se apresenta implícita no texto (Cf. FAIRCLOUGH, 2003), permite que perspectivas parciais (discursos particulares) sejam universalizadas, de forma a gerar um efeito de universalização da perspectiva (discurso) defendida no texto: a "influência" dos EUA no cenário mundial. Além disso, é refletido o compromisso para ampliar essa influência.

Esse alinhamento é corroborado pela avaliação positiva dos EUA em seu livro de defesa: *"We lead by example"* | "Lideramos pelo exemplo". Implicitamente, essa presunção valorativa aponta para uma oposição a liderar pela força, ou seja, a opção dos EUA é liderar pelo exemplo. No entanto, em outro trecho do livro, é reafirmado que alianças foram formadas com países que, juntos, perfazem mais da metade do PIB mundial: *"Together, the United States and our allies and partners represent well over half of the global GDP. None of our adversaries have comparable coalitions."* | "Juntos, os Estados Unidos e nossos aliados e parceiros representamos bem mais do que metade do PIB global. Nenhum de nossos adversários tem coalizões equiparadas."

No tópico denominado *"Encourage Aspiring Partners"* | "Encorajar Aspirantes a Parceiros", há avaliação positiva da atuação dos EUA em relação aos parceiros, ao classificá-la como *"unprecedented and Exceptional"* | "sem precedentes e excepcional", particularmente mencionando regiões e países beneficiados com as coalizões americanas: *"Western, Central and Eastern Europe; and South Korea and Japan"* | "Europa Ocidental, Central e Oriental; e Coreia do Sul e Japão.". Essas coalizões são enfatizadas no discurso do Livro Branco dos EUA, que apresentam desafios contemporâneos dessas parcerias.

Observa-se um discurso sobre competição por coalizões positivas no cenário mundial, contrapondo supostos interesses estatais da Rússia e da China, a declarados interesses de livre mercado dos EUA. A modalidade deôntica, expressa em *"must compete for Positive relationships around the world"* | "deve competir por relações positivas ao redor

do mundo”, revela o alto grau de comprometimento com a obrigatoriedade em competir no cenário mundial em busca de espaços que estão sendo disputados por China e Rússia. Em oposição, os EUA são avaliados de forma positiva ao estabelecer coalizões para estabelecer relações duradouras e garantir interesses políticos e de segurança para todas as partes.

Em relação à identidade, é preciso lembrar que os significados produzidos pelas representações projetam os sentidos que damos à nossa experiência e àquilo que somos (CASTELLS, 2018). Assim, a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas, garantindo a influência da cultura hegemônica. No texto do Livro Branco dos EUA e nos apontamentos advindos da análise discursiva, verificamos a tentativa norte-americana de afirmar a primazia de uma identidade, com o objetivo de garantir sua hegemonia frente ao crescente contexto do mundo globalizado e de uma governança compartilhada.

Com base nas análises empreendidas, são destacadas as seguintes características da construção discursiva presentes no livro de defesa americano: (01) Os EUA afirmam possuírem grande influência no cenário mundial; (02) Os EUA almejam ampliar sua influência no cenário mundial; (03) Os EUA são um Estado Democrático de Direito; (04) Os inimigos de hoje são líderes repressivos e organizações multilaterais corruptas; (05) Os EUA lideram pelo exemplo; (06) Os principais aliados dos EUA são: Europa Ocidental, Europa Central e Oriental, Coreia do Sul e Japão; (07) Os EUA disputam com a China e a Rússia por coalizões positivas no cenário mundial; (08) China e Rússia dedicam seus esforços para enfraquecer os EUA; (09) Os EUA tornam fortes seus aliados, seus concorrentes tornam seus aliados dependentes; (10) Os EUA possuem em abordagem sustentável e responsável diante de seus parceiros, Estados autoritários exercem negócios corruptos, opacos, exploradores e de baixa qualidade; e (11) As regiões propensas a serem exploradas na empreitada de ampliar o mercado dos EUA são África, América Latina e Ásia.

Quanto ao livro de defesa da China, conforme disposto na Figura 2, destacou-se uma perspectiva mais governamental, com referência mais específica a escopos semânticos militares, assim como representações conceituais hierárquicas, relativas ao termo '*level*', como na ocorrência '*mid-and-junior ~ officers*'.

Assim como no Livro Branco dos EUA, o da China faz muitas referências a questões de interesse comum a muitas nações do mundo, tais como lutar contra o terrorismo e contribuir para as operações de paz. Contudo, o livro da China enfatiza decisões que devem ser debatidas conjuntamente com instituições internacionais e organizações não-governamentais. Ao se referir ao termo '*cooperation*', ocorrências como '*~ within the*

*framework of the SCO*⁵ e *'win-win ~'* pressupõem certa contestação em relação a práticas unilaterais que estariam majoritariamente a favor de países e blocos hegemônicos. Isso é corroborado por expressões contendo os termos *'international'* e *'development'*, que enfatizam alinhamento com princípios de governança global ou governança compartilhada, como denomina Castells (2018).

No capítulo sobre cooperação internacional, o livro de defesa chinês indica que *"Building a community with a shared future for mankind conforms to the trends of the times for peaceful development, and reflects the common aspirations of all peoples throughout the world"* | "Construir uma comunidade com futuro compartilhado com a Humanidade alinha-se à tendência de tempos em prol do desenvolvimento pacífico, e reflete aspirações comuns a todos os povos ao redor do mundo", apontando duas modalidades categóricas e objetivas, quando afirma que o "futuro compartilhado" é uma tendência de tempos de desenvolvimento pacífico, que reflete as aspirações comuns de todos os povos do mundo. Essa perspectiva é ratificada ao modalizar o verbo responder (*"responded faithfully"* | "atenderam fielmente") e ao modalizar o verbo cumprir (*"actively fulfilling"* | "cumprindo ativamente") no trecho *"China's armed forces have responded faithfully to the call for a community with a shared future for mankind. They are actively fulfilling the international obligations of the armed forces of a major country..."* | "As Forças Armadas da China atenderam fielmente ao chamado da comunidade para um futuro compartilhado para a humanidade. Elas estão cumprindo ativamente as obrigações internacionais das Forças Armadas de um grande país. [...]".

Ao tratar da atuação da China no âmbito internacional, é enumerada uma série de avaliações positivas na conduta da China em relação à ONU, com uso de modalização por meio de advérbios, revelando alto comprometimento: *"unswervingly endorses"* | "endossa inequivocadamente", *"firmly maintains"* | "mantém firmemente" e *"participates extensively"* | "participa extensivamente". Além disso, é enfatizada a avaliação positiva em relação ao seu esforço em participar de diálogos sobre questões importantes, oferecendo propostas chinesas; e há avaliação positiva sobre a atuação chinesa quanto ao ciberespaço e ao espaço sideral, como forma de tentar propor regras internacionais que sejam favoráveis a todas as partes.

No discurso do Livro Branco da China, o posicionamento em relação aos EUA é avaliado positivamente, com base em postura não-conflituosa, de não-confronto; e mediante ações de coordenação, cooperação e estabilidade com EUA. Ademais, há avaliação positiva da relação da China com os países vizinhos, especificamente com aqueles que compõem o bloco ASEAN, além da relação chinesa com os países da Europa, África, América Latina, Caribe e Pacífico Sul.

5 SCO é a sigla para 'Shanghai Cooperation Organization'.

Conforme as análises empreendidas, são destacadas as seguintes características da construção discursiva presente no livro de defesa chinês: (01) Cooperação com a governança compartilhada; (02) Alto grau de comprometimento com o futuro compartilhado da humanidade; (03) Alto grau de comprometimento com a ONU; (04) Avaliação negativa da hegemonia, do unilateralismo e de uma postura de conveniência; (05) Cooperação militar com diversas regiões no mundo; (06) Transparência quanto ao poder militar; (07) Participação positiva em organizações internacionais; (08) Resolução pacífica de disputas no mar do sul da China; e (09) Alto grau de comprometimento com a realização do Sonho Chinês.

Padrões de alinhamentos identitários e hegemônicos

Conforme defendido pela Análise Crítica do Discurso (ACD), o embate discursivo entre identidades ocorre consoante uma luta hegemônica sobre modos de identificação, que pressupõe uma dialética de estabilização e desestabilização de construções identitárias. Nessa esteira, o conceito de Hegemonia pode ser caracterizado como um poder exercido por um grupo econômica, política, cultural e ideologicamente dominante em uma dada sociedade (Cf. FAIRCLOUGH, 2003).

Dessa forma, entende-se que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, identidade é “fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2018, p. 54); logo, é necessário analisar como a linguagem funciona em um cenário político, econômico e social contemporâneo.

Pode-se compreender a linguagem como uma cadeia de negações, de diferenças e de afirmações, cujos contrastes entre identidade e diferença são mutuamente determinados (SILVA, 2014), e dependem da percepção de si e do outro, e da exclusão do outro (WOODWARD, 2014). Tais construções simbólicas são atos de criação linguística e perpassam relações de poder evidenciadas no discurso, como se apresentam nos livros de defesa dos EUA e da China. Nesse sentido, Said (1990) já apontava como a identidade ocidental foi construída de forma mais destacada, em contraste com a identidade oriental, que era apresentada como de segunda-classe.

Considerações finais

O processo dialético construído entre os discursos apresentados nos capítulos selecionados do Livro Branco de Defesa dos EUA e do Livro Branco de Defesa da China permitiu identificar padrões mediante a contraposição de conceitos basilares. Por exemplo, as referências a “*American dream*” | “sonho americano” e a “*Chinese dream*” | “sonho chinês” claramente contrastam discursos pretendidos por essas nações.

Por um lado, o “sonho americano” pressupõe a perspectiva bastante assentada de que os EUA seriam a “*land of opportunity*” | “terra das oportunidades”, um país que favorece a prosperidade de qualquer pessoa disposta a trabalhar, máxima bastante valorizada no território estadunidense. Por outro lado, o “sonho chinês” é definido como visando à paz e ao desenvolvimento internacionais, em uma ordem internacional que seria mais justa e razoável, com oferta de garantias, com interdependência e com defesa de interesses comuns, a fim de reduzir os conflitos do mundo.

Essa oposição pode ser considerada mais claramente referenciada no livro chinês, publicado dois anos após o livro americano, na abordagem inicial do documento da China, ao afirmar que “*the world is moving towards building a community with a shared future for humanity, with times of peaceful development, reflecting the common aspirations of all peoples throughout the world*” | “o mundo caminha para a construção de uma comunidade com um futuro compartilhado para a humanidade, com tempos de desenvolvimento pacífico, refletindo as aspirações comuns de todos os povos em todo o mundo”. Nesse sentido, o sonho chinês seria a afirmação de “novos tempos” em oposição aos “velhos tempos” do sonho americano.

O contraste desses conceitos, isto é, sua intertextualidade, permite perceber como a dialética das ideias propostas por ambos os Livros de Defesa está centrada em uma perspectiva de esforços de cooperação em prol do bem comum, consoante o que cada país compreende como “interesses comuns”. Ao final, a definição de “interesse comum” pode ser influenciada por interesses específicos e certamente implica relações de poder (CASTELLS, 2018), assim como também apontado pela perspectiva orientalista (SAID, 1990).

Referências

AGUILAR, S. L. C.; FAKHOURY, R. M. M. As dinâmicas de cooperação militar no mar do sul da China. *Revista da Escola de Guerra Naval*, v. 25, n. 1, p. 197-225, 2019.

ANTHONY, L. AntConc, versão 2018. *Homepage*. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Lei Complementar nº 136, de 25 de agosto de 2010*. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp136.htm. Acesso em: 27 set. 2020.

CASTELLS, M. *O poder da identidade: a era da informação*. v. 2. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CEPIK, M. A política da cooperação espacial chinesa: contexto estratégico e alcance internacional. *Revista de Sociologia Política*, v. 19, n. supl., p. 81-104, 2011.

CUNHA, G. L. da; CABRAL FILHO, S. B.; QUEIROZ, F. A. de; KOSTIN, S. Uma releitura epistemológica das relações entre China e América Latina a partir do setor de Ciência, Tecnologia e Inovação. *REPATS – Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor*, v. 5, n. 2, p. 739-763, 2018.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

L'HOMME, M.-C. *Lexical Semantics for Terminology: An introduction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2020.

MAIER, F. De Obama a Trump: o contínuo da política cibernética estadunidense. *Caderno de Relações Internacionais*, v. 9, n. 16, p. 109-138, 2018.

NOGUEIRA, A. Z. G. *O papel de estados hegemônicos na provisão de bens públicos globais: uma abordagem em teoria dos jogos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (Re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEIXOTO, R. A. J. R.; PIRES, K. C. Reconfigurações do ambiente estratégico de defesa no século XXI: perspectiva analítica de triangulação por meio de análise de *corpora*, análise semântica lexical e análise crítica do discurso. *Política Hoje*, v. 29, n. 2, p. 110-142, 2020.

PEIXOTO, R. A. J. R.; PIMENTEL, J. M. M. Aeronautical Meteorology in Aeronautical Language and in Aviation Language: a hybrid field? *The ESpecialist*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1-24, 2020.

PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA. *China's National Defense in the New Era*. Beijing: Foreign Languages Press, 2019.

PONTES, R. M. *A China na grande estratégia dos Estados Unidos da América: da contenção à histórica política de engajamento*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNITED STATES OF AMERICA. *National Security Strategy of the United States of America*. Washington D.C., 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A polifonia bakhtiniana e a sociossemiótica em *Grande Sertão: Veredas*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3234>

Daniela Santos¹

Resumo

Mikhail Bakhtin criou o conceito de polifonia – uma metáfora vinda da teoria musical – para designar romances em que a ação representa a vida no seu fluir vasto, lento e profundo. Bakhtin não fez uma súmula de seus conceitos, de modo que a polifonia ainda não é bem definida, causando divergências e mal-entendidos entre seus estudiosos. Dessa forma, nosso objetivo é operacionalizar o conceito, mostrando-o como um fazer-sentir do enunciatário, além disso, expondo como pode ser aplicável em outros romances, não apenas nos de Dostoievski – ou seja, tornando-o aplicável e repetível. Para isso, nosso *corpus* será o romance de João Guimarães Rosa *Grande Sertão: Veredas*. Em um primeiro momento, demonstraremos que *Grande Sertão* é um romance polifônico a partir de um diálogo velado entre Riobaldo e seu interlocutário (“o senhor”). O romance em pauta carrega a síntese do gênero sob a perspectiva do filósofo russo: os problemas e as contradições desta vida não se resolvem, são irremediavelmente contraditórios, o universo de sentido é plural, a construção semiótica dos atores é, antes de qualquer coisa, a representação de consciências plurais, nunca de um “eu” único, mas produto da interação de muitas consciências, dotadas de valores próprios, que interagem ao longo da narrativa, preenchendo, com suas vozes, as lacunas deixadas no enunciado de seus interlocutores. Em um segundo momento, buscaremos demonstrar como a polifonia está, também, adensada no ator do enunciado Riobaldo. Isso será feito na medida em que ele se apresenta na ordem do inacabamento actorial, sendo fundamental, para a noção de ator, as bases teóricas oferecidas pela semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2020). Por fim, nosso objetivo final é demonstrar como essas lacunas, de acordo com as teorias de Eric Landowski (2014a), levam o enunciatário roseano a deslizar para os eixos do ajustamento e acidente.

Palavras-chave: semiótica discursiva; sociossemiótica; Landowski; polifonia; *Grande Sertão: Veredas*.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; daniela.santos@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-1791-3493>

La polifonía bakhtiniana y la sociosemiótica en *Grande Sertão: Veredas*

Resumen

Mikhail Bakhtin creó el concepto de polifonía – metáfora de la teoría musical – para designar romances en que la acción representa la vida en su fluir vasto, despacioso y profundo. Bakhtin no hizo un resumen de los conceptos, tanto que la polifonía aún no está bien definida, lo que provocó divergencias y malentendidos entre sus estudiosos. Así, nuestro objetivo es operacionalizar el concepto, mostrándolo como un hacer-sentir del enunciatario, además, exponiendo cómo se puede aplicar en otros romances, no solo en los de Dostoievski, es decir, hacerlo aplicable y repetible. Para ello, nuestro *corpus* será el romance de João Guimarães Rosa *Grande Sertão: Veredas*. En un primer momento, mostraremos que *Grande Sertão* es una novela polifónica basada en un diálogo velado entre Riobaldo y su interlocutor (“el señor”). El romance en cuestión es una síntesis del género desde la perspectiva del filósofo ruso: los problemas y las contradicciones de esta vida no se resuelven, son irremediablemente contradictorios, el universo de sentido es plural, la construcción semiótica de los actores es, ante cualquier cuestión, la representación de conciencias múltiples, nunca desde un solo “yo”, sino producto de la interacción de muchas conciencias, dotadas de valores propios, que interactúan a lo largo de la narrativa, rellenando, con sus voces, las brechas en los enunciados de sus interlocutores. En un segundo momento, buscaremos demostrar cómo la polifonía está, también, profundizada en el actor del enunciado Riobaldo. Esto se hará en la medida en que él aparezca en el orden de incompletitud del actor, siendo fundamental, para la noción de actor, las bases teóricas que ofrecen la semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2020). Finalmente, nuestro último objetivo es demostrar cómo estas brechas, de acuerdo con las teorías de Eric Landowski (2014a), levantan el enunciatario *roseano* a deslizarse hacia el eje del ajuste y del accidente.

Palabras-clave: semiótica discursiva; sociosemiótica; Landowski; polifonía; *Grande Sertão: Veredas*.

Introdução

Meu amor inchou, de empapar todas as folhagens. (ROSA, 2015, p. 44).

Aquela visão dos pássaros, aquele assunto de Deus, Diadorim era quem tinha me ensinado. (ROSA, 2015, p. 162).

Grande Sertão: Veredas, como poucas obras da literatura brasileira, possibilita uma imensurável multiplicidade de abordagens, como já pontuou Antonio Candido (2002, p. 121), em seu estudo “O homem dos avessos”: “Na extraordinária obra-prima [...] há de

tudo para quem souber ler, e nela tudo é forte, belo, impecavelmente realizado. Cada um poderá abordá-la a seu gosto, conforme o seu ofício”.

Essa perspectiva de Candido ressalta a pluridimensionalidade do romance: há diversas leituras do livro, algumas interpretações visam a aspectos formais; outras, conteúdo; outras, ainda, trabalham com ambos, pois é quase impossível separá-los.² Traremos aqui, ainda que de forma sucinta, mais uma leitura ao romance: considerando-o polifônico, buscar-se-á demonstrar como esse conceito bakhtiniano produz – muito além de um fazer-persuasivo do enunciador³ – um *fazer-sentir* ao enunciatário. Para isso, serão abordadas as ideias de Eric Landowski (2014a): pretende-se demonstrar que o jagunço, sujeito que, no lugar-comum, teria todas as características de uma abordagem não polifônica (logo, arbitrária), ou seja, estaria *programado* para a violência, na verdade, encontra-se regido pelo *sentir* e pelo *imprevisto*: “o homem sente que foi um brinquedo, há um destino obscuro, misterioso que o tempo todo dirigiu as coisas” (CANDIDO, 2011b).

Para isso, primeiramente, serão expostas as ideias de Landowski, para situar o leitor nos estudos do semiótico francês. Na sequência, apresentaremos *Grande Sertão* como um romance polifônico: como podemos concebê-lo sob essa perspectiva se temos apenas a voz de Riobaldo, não havendo reversibilidade entre *eu* e *tu*, o que o faz *parecer* um monólogo? Após elucidar esse ponto, será demonstrada nossa tese: o romance polifônico está mais para os eixos do imprevisto e do sensível, e, portanto, menos para os eixos da programação e da manipulação.

Feita esta breve introdução, aventurar-nos-emos nesse universo rico e surpreendente.

Algumas palavras sobre a teoria de Eric Landowski

O modelo de narratividade greimasiano foi expandido e rediscutido pelo semiótico Eric Landowski, com a proposta dos regimes de sentido e interação. Surge, assim, como desdobramento da semiótica, a sociosemiótica, que – também como a semiótica – antes de ser um método, é um modo de olhar e abordar o mundo (DEMURU, 2019). Nas palavras do próprio Landowski (2014b, p. 12), “Concentrando assim a atenção sobre o ato e mais especificamente sobre a dimensão interacional dos processos, a sociosemiótica inscreve-se no prolongamento da semiótica *standard*”.

2 Segundo Bolle, em 2004 (p. 19), a fortuna crítica de *Grande Sertão: Veredas* ultrapassava mais de 1.500 títulos. Não há dúvidas de que, 17 anos depois, esse número aumentou consideravelmente em análises sociológicas, histórico-sociológicas (como Walnice Nogueira Galvão e o próprio Willi Bolle), filosóficas (como Benedito Nunes), psicanalíticas, folclóricas, metafísicas etc., que não esgotam a imensidão da obra-prima de João Guimarães Rosa.

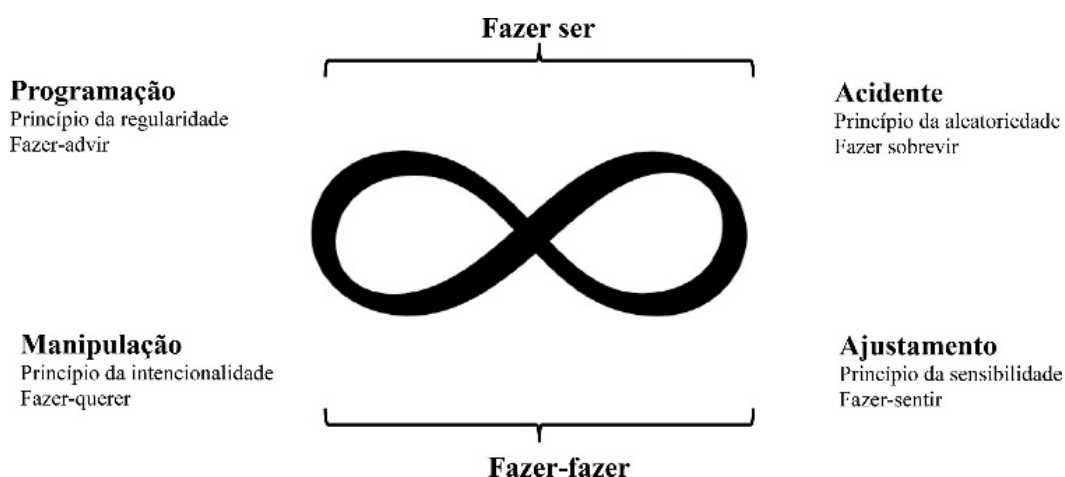
3 Considerando, sob esse aspecto, que a polifonia é uma estratégia discursiva do enunciador para fazer o seu *fazer-persuasivo*.

Se a semiótica narrativa canônica reconhece dois regimes – a programação e a manipulação –, a sociosemiótica acrescenta mais dois: o ajustamento e o acidente. De acordo com Fiorin (LANDOWSKI, 2014a, p. 8): “Eric Landowski não destruiu o modelo de narratividade descrito por Greimas, mas, fazendo um rigoroso cálculo de probabilidades, mostrou que ele é uma das possibilidades, entre outras, de narratividade”. É tão grande a importância desses dois novos regimes, pois se abre espaço para o sujeito seguro de sua capacidade de *sentir* e para aquele que se entrega à *sorte*. Assim, os dois primeiros são regidos pela regularidade e pela intencionalidade; e estes últimos pela sensibilidade e aleatoriedade.

É preciso reforçar que esses regimes não são estanques. Um mesmo sujeito circula entre eles, elege – conscientemente ou não – o regime mais apropriado, e, pode, ao exercê-lo à exaustão, ser levado a outro. Landowski (2014a) exemplifica com a figura do sedutor Don Juan, que ao fazer da manipulação seu modo de vida – sempre manipulando, seduzindo, as mulheres – acaba deixando a sua “arte” vazia, sendo levado a uma mera repetição de atos, uma programação. Nesse contexto, trazemos a célebre frase marxista que aqui se encaixa bem: “todo sistema carrega em si o germe da sua própria destruição”, no caso da nossa exposição: todo sujeito está condenado a deslizar no esquema proposto por Landowski; e, por conseguinte, todo regime tem seu fim, sendo levado a outro.

O semioticista francês expõe também os riscos dessas interações – quanto mais próximo da programação, menos arriscada é a interação, pois não há surpresas; por consequência, quanto mais regido pela aleatoriedade, mais riscos se correm. Landowski esquematiza de modo que fica evidente como esses quatro elementos podem se articular e combinar para dar conta da heterogeneidade de caracteres ou práticas sociais (2014a, p. 85):

Figura 1. Estrutura do quadrado dos regimes de interação segundo Landowski.



Fonte: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732019000200128. Acesso em: 3 fev. 2021.

Discorre-se, finalmente, sobre cada um deles.

A programação e a manipulação estão sob a lógica da junção, que propõe que as relações entre sujeitos são mediadas pela busca dos objetos de valor, com os quais se quer entrar em disjunção ou em conjunção (DEMURU, 2019).

A programação é baseada na previsibilidade, dessa forma, é limitada de riscos. Já era prevista em Greimas, embora não fosse abordada diretamente, mas pode-se afirmar que os papéis temáticos são parte da programação, pois delimitam o fazer de um ator e fazem dele um agente funcional. Ao se falar de um jagunço, por exemplo, há uma atitude já esperada. Tomemos o caso de Hermógenes:

Ele era sujeito vindo saindo de brejos, pedras e cachoeiras, homem todo cruzado. De uns assim, tudo o que escapa vai em retinje de medo ou de ódio. Observei, digo ao senhor. Carece de não se perder sempre o vezo da cara do outro; os olhos. [...]

Há-de haja! – O Hermógenes tinha falado, para falar:

– “Acusação, que a gente acha, é que se devia de amarrar este cujo, feito porco. O sangrante... Ou então botar atravessado no chão, a gente todos passava a cavalo por riba dele – a ver se a vida sobrava, para não sobrar!” (ROSA, 2015, p. 192).

Nesse trecho, no julgamento de Zé Bebelo,⁴ Hermógenes age da forma já prevista, “coerente” com o papel temático de um jagunço diante de seu rival (“é que se devia de amarrar este cujo, feito porco”; “Acuso é isto, acusação de morte”). Mais do que isso, Hermógenes age de forma repetitiva, já se espera isso dele (outro episódio a se destacar é o da *matança dos cavalos*). Riobaldo o descreve, já nas páginas iniciais, como “nasceu formado tigre, e assassim” (ROSA, 2015, p. 26). Sobre isso, Landowski (2014a, p. 24) diz: “É precisamente o que a gramática do fazer-ser autoriza por princípio e sem reserva ao estender, sob o manto da noção aparentemente neutra de papel temático, a ideia de estritas regularidades de comportamento a todos os tipos de atores possíveis.”. Com esse exemplo, queremos demonstrar que o papel temático corresponde a percursos estáveis de vida (o revisor, revisa; o cantor, canta) (LANDOWSKI, 2014a), que são também responsáveis pelos estereótipos (por ex., o assassino é sempre o mordomo).

No entanto, a programação pode ocorrer em práticas sociais, por exemplo, uma missa, em que há um roteiro seguido sempre da mesma forma (e que depois de certo tempo já não prende mais a atenção dos fiéis, ou seja, perde seu sentido); ou em interações: as conversas de elevador, sempre iguais e vazias de sentido, e sem nenhum risco para os atores etc.

4 O inesperado é o julgamento, pois não era tradição no bando. Riobaldo tem a ideia para tentar salvar a vida de seu antigo amigo, a quem ele ainda admira.

A manipulação foi o centro das atenções por muito tempo. Foi a ela que Greimas dedicou mais atenção. Mencionam-se, em resumo, as etapas desenvolvidas pelo lituano: manipulação, competência, performance e sanção. Um destinador manipula seu destinatário para querer ou dever fazer algo; para isso, o destinatário precisa aceitar o contrato proposto a partir de um fazer-interpretativo, confiando no destinador. Adquire competências modais (*saber* e *poder*) e passa a fazer o programa narrativo. Como exemplo, usaremos o episódio das Veredas-Mortas (o pacto): Riobaldo, no início de sua trajetória como jagunço, era *Tatarana*, não tinha a competência necessária para ser líder dos jagunços e vencer os Hermógenes, mas acreditava que o diabo poderia lhe dar a competência para isso. Riobaldo foi manipulado (não pelo próprio diabo, mas pela lenda faustiana que habita o imaginário popular) para cair em tentação e se render ao poder do “demo”, e, ao fazer o pacto, adquire o poder-fazer/saber-fazer e torna-se o *Urutú-branco*.⁵ Riobaldo *queria* e *podia* encontrar o diabo,⁶ mas *não-devia*, de acordo com sua crença (e, por isso, passa a ser atormentado pela ideia de ter vendido a sua alma). O diabo não aparece de forma explícita, mas há uma transformação em Riobaldo,⁷ ele passa a ser competente e executa a performance pretendida. Fica, assim, a questão: Riobaldo atuou sobre si mesmo – numa relação reflexiva – para ganhar a competência de conduzir seu grupo para a batalha final, e, assim, o pacto foi apenas “um caminho para adquirir poderes interiores necessários à realização da tarefa” (CANDIDO, 2002)? O *não-saber* se o pacto foi realizado realmente – ou se foi uma relação reflexiva – faz que Riobaldo questione, em todo o romance, sobre a existência do diabo. Dessa forma, esse percurso narrativo é em si mesmo uma pergunta. Riobaldo torna-se o homem em estado de dúvida, de incerteza.

Isso posto, passemos ao ajustamento e acidente, os outros dois regimes do modelo landowskiano.

Ajustamento e acidente estão na lógica da união. Neles, os objetos de valor não estão em transição entre os sujeitos; são construídos pelo contágio, pelo contato direto, pelo sensível.

5 “Como sabemos, os ritos de passagem comportam muitas vezes a atribuição ou acréscimo de um nome, ou revelação do nome verdadeiro, conservado secreto” (CANDIDO, 2002, p. 133).

6 Questiona-se sobre o modal *saber*. Riobaldo *sabia* encontrar o diabo? No romance, Riobaldo brada: “– Lúcifer!... Satanaz!...! Só outro silêncio. O senhor sabe o que o silêncio é? *É a gente mesmo, demais*” (grifamos, p. 345). No entanto, mais adiante, ele sente algo diferente: “Meu corpo era que sentia um frio, de si, friôr de dentro e de fora, no me rigir. Nunca em minha vida eu não tinha sentido a solidão duma friagem assim. E aquele gelado inteiriço não me largasse mais” (p. 346).

7 A transformação de Riobaldo é evidente mesmo antes da batalha final: após o pacto, Riobaldo torna-se um homem endurecido, arbitrário, “roçando a crueldade na prepotência das funções de mando que logo assume, em contraste com a situação anterior, em que as tinha rejeitado” (CANDIDO, 2002, p. 133), Diadorim nota a mudança, perguntando: “se alguém te botou malefício”.

O ajustamento é mais emocional e mais estésico. Está em função do princípio da sensibilidade, no qual o sujeito sente o sentir do outro em uma relação direta, corpo a corpo, e se modela a suas emoções, ao seu ritmo, pelo contágio. Landowski (2014a, p. 17) já alertava que não se pode confundir ajustamento com adaptação, pois esta remete à programação (“onde um actante pode agir sobre um outro apenas sob a condição de respeitar as regularidades que regem seu comportamento”; portanto, não é uma questão de um sujeito se submeter à vontade do outro, ou seja, de fazer o outro crer, mas, sim, de fazer-sentir. Não se fala mais de um fazer-persuasivo, mas de permitir que as sensibilidades, os desejos, comandem a interação. Em resumo, nas palavras de Landowski (2014a, p. 51): “Com a manipulação, aparecem ‘sujeitos’, atores maleáveis já que dotados de inteligência e de relativa autonomia. Com o ajustamento, acabamos de reconhecer esses mesmos sujeitos como dotados, ademais, de um corpo e, por isso mesmo, de uma sensibilidade”. O semiótico exemplifica bem com a dança: para ser algo que desperte emoções, que construa sentidos, é preciso que, ao dançar, os sujeitos procurem a melhor forma de se ajustar um ao outro. Dessa maneira, o sentido é criado em ato, não tem uma resposta antecipada (ou uma condução à resposta esperada), “cada impulso de um constitui um convite para o outro amoldar-se ao seu movimento” (LANDOWSKI, 2014a, p. 95). E, também por isso, diferentemente dos outros dois regimes já descritos, este conta com um grau maior de risco na interação, “é possível que toda prática de ajustamento seja antes de tudo um pôr a prova a si mesmo através de uma relação total e arriscada com o outro”.

Por derradeiro, o acidente é regido pela aleatoriedade. Portanto, é o completo acaso que o compõe. Os acontecimentos deste modelo escapam de qualquer previsibilidade, e não dependem de nenhuma instância externa, menos ainda de uma ação reflexiva. Com essa proposta, Landowski (2014a, p. 70) abrange também as interações com fenômenos naturais (“não dependem de programações bem conhecidas, nem da manipulação, nem do ajustamento”). Aqui, tudo se escapa, o risco é total; não há segurança, não há previsibilidade. Pode-se, então, perder o sentido e beirar o absurdo.

Se no ajustamento, o destinador buscava o “sentir com”, ou na manipulação, “fazer-crer”, no acidente, o destinador não tem nenhum desses “contratos”, nada exige. É alheio aos destinatários, e pode lhes mudar o destino abruptamente, sem nenhuma comunicação com os sujeitos. Dito isso, cumpre observar que o sujeito que se propõe a este regime, entrega-se à própria sorte, e está completamente às cegas.

Em resumo:

[...] se toma o acaso por um fenômeno imanente e vazio de sentido e, conseqüentemente, não se pretende ver nas manifestações que supostamente dele dependem senão a resultante de uma probabilidade matemática calculável. Por outro lado, os fenômenos de ordem aleatória remetem a uma probabilidade

mítica, dependente de uma instância transcendente e impenetrável, a fatalidade. (LANDOWSKI, 2014a, p. 78).

A Polifonia e a Sociossemiótica em *Grande Sertão: Veredas*

Antes de iniciarmos, importante destacar que, por questões de espaço, não iremos analisar a fundo a polifonia bakhtiniana.⁸ Contudo, como esse conceito ainda é mal entendido e mal interpretado, faremos um breve esclarecimento de nossa perspectiva.

M. Bakhtin assevera que Dostoiévski foi o responsável por uma verdadeira revolução na teoria do romance, “como gênero específico e produto de uma poética histórica” (BEZERRA, 2018, p. VII *apud* BAKHTIN, 2018). O filósofo descreve o romance de Dostoiévski como um universo plural, em que a representação das personagens é, sobretudo, uma representação de consciências plurais, nunca da consciência de um “eu” único e indiviso, mas da interação de muitas consciências, que dialogam, interagem, preenchem com suas vozes as lacunas e evasivas deixadas por seus interlocutores, definindo o romance como um grande diálogo. Admite-se, também, a liberdade e independência dos personagens sobre o autor, mas deixa evidente que, por ser um gênero dialógico por excelência, o autor também faz parte desse diálogo, sendo, ao mesmo tempo, seu organizador (BAKHTIN, 2018). Assim, nesse concerto de vozes, o autor é um regente, e cria-se uma isonomia: o poder está dividido entre os participantes do discurso romanesco, ou seja, os cruzamentos de ideias e de valores não se concentram mais em uma única consciência, que tudo sabe e tudo pode. Aguiar e Silva (1973, p. 276) define o romance polifônico da seguinte forma:

O estatuto da personagem solidamente travejada, bem definida pelos seus predicados e pelas suas circunstâncias – elementos caracterológicos, traços fisionômicos, meio social, ocupação profissional etc. – entrou em crise ainda na segunda metade do século XIX, com os romances de Dostoiévski. Após a sua leitura, impõem-se obsidiantemente as teorias, as disputas ideológicas, as dúvidas, as raivas, os desesperos das suas personagens, mas dificilmente se rememoram os seus rostos, a cor dos seus olhos, a decoração de suas casas, etc. Segundo as palavras de Mikhail Bakhtine, ‘o herói interessa a Dostoiévski, não enquanto fenômeno da realidade, possuindo traços caracterológicos e sociológicos muito bem definidos, nem enquanto imagem determinada, composta de elementos objetivos com significação única, respondendo no seu conjunto à pergunta ‘quem é?’; o herói interessa a Dostoiévski como ponto de vista particular sobre o mundo e sobre ele próprio, como a posição do homem que busca a sua razão de ser e o valor da realidade circundante e de sua própria pessoa’.

⁸ Tampouco haverá uma fusão dos conceitos bakhtinianos e semióticos. No entanto, tanto a filosofia bakhtiniana quanto a semiótica de linha francesa possibilitam estudos das estruturas subjacentes e das estruturas manifestadas de um texto (no caso, de Bakhtin, de um texto romanesco), e é esse o motivo desta análise.

Dostoiévski era um grande entendedor da alma humana, sabia que o universo humano é composto pela diversidade de personalidades, pontos de vista, posições religiosas, étnicas, por fraquezas, excentricidades, violência, timidez, ou seja, sabia e retratou os seres humanos como uma mescla de vicissitudes, em que vozes do passado e do presente se cruzam, e reverberam no futuro. Tornando, assim, o herói polifônico inconcluso e indefinível. Antonio Candido (2011b, p. 117), inclusive, pondera sobre esse caráter universal na obra de Rosa: “todos nós somos Riobaldo, que transcende o cunho particular do documento para encarnar os problemas comuns da humanidade, num sertão que também é o nosso espaço de vida”. A partir desse inacabamento, o sertão é o mundo. Perde-se o pitoresco, ganha-se a polifonia.

A obra-prima de Guimarães Rosa inicia-se com um travessão, sinal incontestável de diálogo, o que já marca um “avultamento do papel do interlocutor, que passa a ser visto como o único narrador” (FIORIN, 2016, p. 100). No entanto, não há reversibilidade entre interlocutor e interlocutário, o que poderia levar a um monólogo. Mas não é o caso: o “interlocutário, que ocupa a posição de narratário, pelas mesmas razões pelas quais o interlocutor está na de narrador, *está presente no texto*” (FIORIN, 2016, p. 100). Nesse diálogo com o “senhor”, esse pronome de tratamento é repetido cerca de 980 vezes, e, a partir disso, o “interlocutor-narrador torna o interlocutário-narratário manifesto no texto pelas perguntas que faz a ele [...]; pela retomada de suas palavras. [...] Vai assim compondo a figura de um interlocutário ‘hábil inquiridor, simpaticante e letrado’” (FIORIN, 2016, p. 100). Riobaldo, portanto, traça também um intenso diálogo consigo mesmo, com seu tempo, sua história, seu lugar, com a humanidade e com as ideias com as quais conviveu (MARKS, 2017). Desse modo, a voz de Riobaldo é única, porém plurivocal, está sobre uma paisagem extensa e deslumbrante, escuta todas as vozes, de todos os lados, numa posição catalisadora de processar e devolver ao interlocutor (MARKS, 2017). A sua performance narrativa é organizada, mas dilacerada afetivamente e atravessada pelas outras vozes do romance. Nessa linha, Riobaldo é um observador com focalização parcial interna, mas seu discurso é sempre orientado para o outro, e com este dialoga, em maior ou menor grau. Acontece, dessa forma, o que Bakhtin (2018, p. 226) previu como “dialogismo velado”:

Imaginemos um diálogo entre duas pessoas no qual foram suprimidas as réplicas do segundo interlocutor, mas de tal forma que o sentido geral não tenha sofrido qualquer perturbação. O segundo interlocutor é invisível, suas palavras estão ausentes, mas deixam profundos vestígios que determinam todas as palavras presentes do primeiro interlocutor. Percebemos que esse diálogo, embora só um fale, é um diálogo sumamente tenso, pois cada uma das palavras presentes *responde e reage com todas as suas fibras ao interlocutor invisível*, sugerindo fora de si, além dos limites, a palavra não pronunciada do outro.

Em *Grande Sertão*, esse diálogo velado ocupa posição muito importante, com elaboração profunda e sutil. Pode-se defender, a partir disso, que há um ajustamento de vozes entre narrador e narratário, como apontou Discini (2017). Riobaldo já sabe de todos os fatos – e do *acontecimento extraordinário* que irá contar mais ao final do livro –, mas se ajusta a seu interlocutor, causando surpresa na sua revelação. Ele (re)vivencia aquilo que irá narrar, e narra aquilo que já vivenciou. Assim, os fatos se (re)constroem à medida que são narrados. Discini (2017, p. 95) sobre esse ajustamento diz: “um parceiro e outro parecem influenciar-se mutuamente pelo contato e pelo contágio das presenças, como prevê Landowski”.

Como exemplo, trazemos as seguintes passagens:

Dono dele nem sei quem for. Vieram emprestar minhas armas, cedi. Não tenho abusões. O senhor *ri certas risadas...* Olhe quando é tiro de verdade, primeiro a cachorrada pega a latir, instantaneamente – depois, então, vai se ver se deu mortos. O senhor tolere, isto é o sertão. (ROSA, 2015, p. 19).

Mas, não diga que o senhor, assisado e instruído, que acredita na pessoa dele?! *Não? Lhe agradeço! Sua alta opinião compõe minha valia.* Já sabia, esperava por ela já o campo. Ah, a gente, na velhice, carece de ter algum descanso. *Lhe agradeço.* Tem diabo nenhum. (ROSA, 2015, p. 21).

Compadre meu Quelemém reprovou minhas incertezas. Que, por certo, noutra vida revirada, os meninos também tinham sido os mais malvados, da massa e peça do pai, demônios do mesmo caldeirão de lugar. *Senhor o que acha? E o velhinho assassinado? – eu sei que o senhor vai discutir.* Pois, também. Em ordem que ele tinha um pecado de crime, no corpo, por pagar. (ROSA, 2015, p. 23).

Que tal, o que o senhor acha? Pois, mire e veja: isto mesmo narrei a um rapaz de cidade grande, muito inteligente, vindo com outros num caminhão, para pescarem no Rio. Sabe o que o moço me disse? Que era assunto de valor, para se compor uma estória em livro. (ROSA, 2015, p. 83).

Mas o senhor é homem sobrevivendo, sensato, fiel como papel, o *senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda.* Assim, é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença. Vou lhe falar. Lhe falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredzinhas. *O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção.* (ROSA, 2015, p. 98).

Ainda segundo Discini (2017), há um ajustamento também em relação à temporalidade. Há um predomínio do pretérito, no entanto, entre este sistema verbal e o tempo do agora, “o ator corre riscos próprios ao ajustamento sensível” (DISCINI, 2017, p. 95). Assim, se os acontecimentos passados se alternam com especulações no presente, cria-se uma

narrativa aparentemente caótica, “responsável por certo movimento de fluxo e refluxo” (COUTINHO, 2013, p. 86): “Ai, arre, mas: que esta minha boca não tem ordem nenhuma. Estou contando fora, coisas devagadas” (ROSA, 2015, p. 23), ou, ainda: “Essas coisas todas se passaram tempos depois. Talhei de avanço na minha história. O senhor tolere minhas más devassas no contar. [...] Agora é que aos poucos vou indo aprendendo a contar corrigido” (ROSA, 2015, p. 192). Como disse Discini: “Surge um corpo orientado à temporalidade da percepção, que ilumina a simultaneidade do passado e do futuro, interseccionados na duração do presente” (DISCINI, 2017, p. 95).

Em suma: quando o papel do interlocutor se intensifica, há um ajustamento ao interlocutário-narratário, de modo que Riobaldo, embora já soubesse da surpresa final, não a adianta, causando um arrebatamento na leitura:

Diadorim persistiu calado, guardou o fino de sua pessoa. Se escondeu; e eu não soubesse. Não sabia que nós dois estávamos desencontrados, por meu castigo. Hoje eu sei; isto é, padeci. (ROSA, 2015, p. 410).

De acordo com Fiorin (2016, p. 99), “O observador não sabe quem é de fato Diadorim e o que se passa no seu íntimo. Quem sabe de todas as coisas é o narrador”. Essa lacuna entre o que o narrador sabe e o observador não sabe, que todo o tempo transparece na narrativa (a partir de uma ambiguidade estranha em relação a Diadorim), marca a polifonia. Bakhtin fala em discurso bivocal, que, como mencionado, é orientado para o outro, com ele se ajusta, fazendo que a polifonia passe a ser da ordem do *fazer-sentir*, e não do *fazer-ser*.

De forma evidente, existem ajustamentos entre o interlocutor/interlocutário de tempo e, também, de espaço. O ajustamento de espaço é o mais notório na obra. A própria teoria literária levantou como o homem fazia o meio e o meio fazia o homem, sem nexo causal. Candido (2011b, p. 124, grifo nosso) já assinalava:

No liso do Sussuarão há um abafamento de deserto, cuja secura e aridez penetram *nos personagens e no leitor* [...]. Começamos a sentir que a flora e a topografia obedecem frequentemente às necessidades da composição; que o deserto é sobretudo projeção da alma, e as galas vegetais simbolizam traços afetivos.

Pensem, no entanto, em como esse ajustamento é realizado. Nossa hipótese é a de que o efeito de sentido da polifonia contribui para esse regime. Vejamos, portanto, o caminho de Riobaldo no quadrado elíptico proposto pela sociossemiótica.

Riobaldo é um ator do enunciado polifônico – um ser cindido, seu mundo interior é formado por diferentes vozes, que são equipolentes, e isso é a grande angústia de

Riobaldo: o não saber quem é, seu desejo é bipartir o mundo – e está em ajustamento com o espaço. No episódio do julgamento de Zé Bebelo, temos vozes equipolentes, imiscíveis, com posições diferentes, com uma marcação de intersubjetividade, mas há também o espaço, que nunca fica em segundo plano. O meio físico parece se esgotar na observação, no entanto ele se desarticula, marcando o regime de ajustamento. Vejamos o sertão no julgamento de Zé Bebelo:

“– O senhor não é do sertão. Não é da terra...”

“– Sou do fogo? Sou do ar?”

[...]

– Zé Bebelo não era réu no real! Ah, mas no sertão, o que é doideira às vezes pode ser a razão mais certa e de mais juízo [...] Eu gostava dele do jeito que agora gosto de compadre meu Quelemém; gostava por entender no ar. [...] Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera. (ROSA, 2015, p. 237-238).

Pensando nessa cena, observamos que um dos motivos alegados para o fim de Zé Bebelo era a falta de ajustamento à terra, ao sertão. Zé Bebelo representa o governo, o moderno, aos olhos dos jagunços, e o jagunço é o homem em ajustamento com a terra: “O Sertão é o jagunço”, mas o jagunço também é o sertão. Ocorre, desse modo, uma interação entre iguais, como proposto por Demuru (2019, p. 92): “a partir de suas competências estésicas, isto é, sentindo-se reciprocamente, é uma relação que pode levar a uma ‘realização mútua’”. O episódio do Guararavacã também evidencia forte ajustamento com o ambiente: Riobaldo, ao chegar naquele lugar quase mágico, deixa-se contagiar, e há o regime de ajustamento: “Aquele lugar, o ar...”.

O mote “viver é muito perigoso” é repetido constantemente ao longo da obra, demonstrando que o estar-no-mundo não pode ser dado de outro modo, a existência humana, a relação com o outro, com o ambiente, implicam riscos (“travessia perigosa, mas é da vida” (ROSA, 2015, p. 440)). Por esse ângulo, a vida perigosa força a viver perigosamente, tendendo a posições extremas, é preciso agir com coragem (“Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar. Viver é muito perigoso” (ROSA, 2015, p. 33)). O homem de *Grande Sertão: Veredas* não escolhe viver sob o risco, não o elege como norte, mas não há escolha: as condições sociopolíticas, o meio, o discurso em que vive, levam-no a esse regime (“Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado! E bala é um pedacionhinho de metal” (ROSA, 2015, p. 28)). Nessa perspectiva, na busca de algum sentido ao regime do acidente, Riobaldo recorre a instâncias superiores: Deus e o diabo. A procura de Riobaldo é manipular o mal como uma condição para atingir um bem possível (Riobaldo busca o pacto com o diabo para vencer o outro pactário Hermógenes, mais cruel e impetuoso).

Chegamos, mais uma vez, a uma das cenas-chave do romance: as Veredas-Mortas. É nela que, como vimos, há uma mudança em Riobaldo. Candido (2002, p. 133) alerta: “Riobaldo sai transformado – endurecido, arbitrário, roçando a crueldade, na prepotência das funções de mando que logo assume, em contraste com a situação anterior, em que as tinha rejeitado”. Contudo, como havíamos apontado, essa mudança está apenas no nível do parecer-ser.

Analisando-se pelas ferramentas proporcionadas pela teoria de Landowski, podemos considerar que, no parecer-ser, Riobaldo havia mudado, era uma voz centrípeta, mas, em seu íntimo, continuava no regime do sensível – inclusive, defendemos que o pacto foi um ajustamento com o meio, naquele ambiente frio, escuro, o ator enunciado se viu como um corpo em contágio:

A meia-noite vai correndo... – eu quis falar. O cote que o frio me apertava por baixo. Tossi, até – “Estou rouco?” – “Pouco...” – eu mesmo sozinho conversei. Ser forte é parar quieto; permanecer. Decidi o tempo – espiando para cima, para esse céu: nem o setestrêlo, nem as três-marias, – já tinham afundado; mas o cruzeiro ainda rebrilhava a dois palmos, até descendo. A vulto, quase encostada em mim, uma árvore mal vestida; o surto dos ramos. (ROSA, 2015, p. 344).

No entanto, como observamos, após o desfecho da cena descrita, temos um Riobaldo autoritário, que “expulsa” Zé Bebelo do comando do grupo e que não permite interferências em seu comando, tanto que mais uma vez se propõe a atravessar o liso do Sussuarão.

Na primeira tentativa de travessia do liso, Riobaldo era e parecia um herói polifônico, como buscamos demonstrar no capítulo anterior, e na travessia daquele deserto, inóspito, há uma secura e aridez que “penetram nos personagens e no leitor” (CANDIDO, 2002, p. 124). Riobaldo não resiste àquilo, não tem o poder-fazer, não está endurecido o suficiente para enfrentar o lugar.

Contudo, há a tentativa bem-sucedida após o pacto: “a travessia se deu porque o chefe mudara” (CANDIDO, 2002, p. 126) – não porque a chefia mudara, mas o chefe mudara internamente: “sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar” (ROSA, 2015, p. 33).

Pensem nessa mudança do ator enunciado à luz da proposta de Landowski (2014a). Temos uma pessoa desdobrada, um discurso bivocal; assim, propomos que o ator do enunciado está sob um regime no quadrado elíptico de Landowski e o narrador ficcional, em outro. Ou seja, o enunciador roseano delega “voz” a um narrador implícito para contar a história da vida do jagunço Riobaldo. No entanto, Riobaldo assume a narrativa:

O travessão que precede a primeira palavra do romance e que só fecha no ponto final da última página pressupõe uma instância narrativa que dá a palavra a Riobaldo. Como esse narrador só tem essa função no livro, é Riobaldo que preenche as funções de representação. (FIORIN, 2016, p. 99).

Há, desse modo, um narrador-ficcional: Riobaldo se biparte, acentuando a polifonia. Portanto, ora ascende o Riobaldo personagem, que se mostra seguro e com um discurso autoritário, ora ascende o Riobaldo narrador-ficcional, que mostra seu ser cindido.

Deprendemos, a partir dessas reflexões, que, no quadrado elíptico, Riobaldo-narrador-ficcional permanece mais próximo dos eixos do regime da união, do sensível, pois ele permite o acesso (no tempo do agora, da narração contada por um Riobaldo idoso, que passa a sua vida a limpo) a como ele se sentia na época do vivido: “Minha vontade estrôina de paliar: Seu Zé Bebelo, velho, tu me desculpe...” (ROSA, 2015, p. 357, grifo do autor); “Como era que eu ia matar aquele sujeito, anunciado de pobre? Aquilo era justiça? [...] Era justiça? Era possível? Eu pensei. Os outros, parados em volta, esperavam, por apreciar” (ROSA, 2015, p. 387).

Contudo, temos um ator do enunciado que, na manifestação, mostra-se diferente: perdemos cenas de ajustamento com o espaço, o texto fica “mais fluido” porque o vemos menos cindido, mais seguro. Diadorim, inclusive, aponta a mudança do amigo-chefe (“Repuno: que você está diferente de toda pessoa, Riobaldo...” (ROSA, 2015, p. 381)). Entretanto, temos acesso a um Riobaldo a que Diadorim não tem, e ele lamenta: “Aqueles obras, então, Diadorim não visse? [...] O amor dá as costas a toda reprovação. E era o que Diadorim agora desfazia em mim” (ROSA, 2015, p. 381).

Esse desencontro entre Riobaldo e Diadorim é observado por Candido (2002, p. 133), que aponta uma mudança na forma com a qual Riobaldo lida com o sentimento: “mesmo o seu sentimento por Diadorim, que apesar da revelação na Guararavacã do Guaicuí, tinha permanecido nos limites da dúvida, ou pelo menos da severa repressão, desponta com agressividade”. Vejamos por esse prisma:

– “Riobaldo, tu achasses que, uma coisa mal principiada, algum dia pode que terá bom fim feliz?”

Ao que eu, abirado, reagi:

– “Mano meu mano, te desconheço?! *Me chamo não é Urutú-Branco? Isto, que hei-de já, maximé!*^[9]”

9 Interessante observar a voz de Zé Bebelo em Riobaldo nessa frase (mostrando o dialogismo marcante entre eles): “maximé” é uma expressão de Zé Bebelo. Forma-se a polêmica interna velada, conceito que advém da polifonia bakhtiniana e será mais bem estudada no item 3.3.

Diadorim persistiu calado, guardou o fino de sua pessoa. Se escondeu; e eu não soubesse. *Não sabia* que nós dois estávamos desencontrados, por meu castigo. *Hoje, eu sei; isto é, padeci*. [...]

O que na hora achei, foi que Diadorim estivesse me relembrando de Medeiro Vaz não ter conseguido cruzar a travessia do raso. (ROSA, 2015, p. 410, grifo nosso).

Diadorim falava sobre a relação amorosa de ambos, mas, no tempo do vivido (tempo do narrado), Riobaldo não entendeu a que o amigo se referia; só foi entender no tempo da narração (“Hoje, eu sei; isto é, padeci”). Riobaldo, ao não compreender a pergunta do amigo, provoca-o, numa tentativa de manipulação: “Me chamo não é Urutú-Branco?”, no intuito de dizer que, com ele, não haverá erro, e logrará a travessia. Percebemos, assim, como Riobaldo está dominado pela vingança, deslizado mais para o eixo da manipulação.

Pensemos, portanto, que o ator do enunciado está regido pelo princípio da intencionalidade – ele deixa de ser destinatário e passa a ser destinador, manipulando seu grupo a atravessar o liso e guerrear com os hermógenes. A crítica literária (GALVÃO, 1972; CANDIDO, 2002) também se debruçou sobre como o pacto com o diabo passa a ser a certeza dentro da incerteza (em nossa visão sociossemiótica, a certeza são os princípios da regularidade e da intencionalidade, regimes menos arriscados; a incerteza, os regimes da aleatoriedade e do sensível, que escapam da segurança do certo, não podem ser previstos, medidos e, por isso, são arriscados): “Querer subjugar o mundo e fazê-lo curvar-se às suas ordens pode redundar em danação. Assim agiu Riobaldo, vendendo sua alma” (GALVÃO, 1972, p. 130).

Assim, a natureza de Riobaldo é não ter certeza nenhuma, seu “destino dado” é ser cindido, atravessado por vozes, ser um corpo inacabado, aspectualmente imperfectivo. Voltemos ao que diz a crítica literária: “A certeza mata e espolia. [...] Riobaldo é um homem sem certezas. Diz de si mesmo que diverge de todo mundo, que não guardava fé e não fazia parte” (GALVÃO, 1972, p. 131).

Ao saber da morte de Diadorim e descobrir seu segredo, Riobaldo retorna ao regime da união, ora regido pelo imprevisto – a própria morte de Diadorim –, ora pelo ajustamento:

Resoluto saí de lá, em galope, doidável. Mas antes reparti o dinheiro, que tinha, retirei o cinturão-cartucheiros – aí ultimei o jagunço Riobaldo. [...]

Desapoderei.

Aonde ia, eu retinha bem, mesmo na doidagem. A um lugar só: às Veredas Mortas... De volta, de volta. Como se, tudo revendo, refazendo, eu pudesse receber outra vez o que não tinha tido, repor Diadorim em vida? O que eu pensei, o pobre de mim. Eu queria me abraçar com uma serrania? Mas, nessa parte, de muito

mal me lembro, pelo revés em minha saúde. Ao que eu ia, de repente, me vinha um assombramento de espírito, muita vez tonteei, de ter de me segurar, de cair; e, depois, durante muitos espaços, eu restava esquecido de tudo, de quem eu era, de meu nome.

[...]

Eu vim. Pelejei. Ao deusdar. Como é que eu sabia destonar contra minha tristeza? O dito, vim, consoante traçado. Num lugar, o Tuim, me alembro: eu tive de mudar para outro cavalo. E um sitiante, no Lambe-Mel, explicou: – que o trecho, dos marimbús, aonde íamos, se chamava mais certo não era Veredas-Mortas, mas Veredas-Altas... Coisa que compadre meu Quelemém mais tarde me confirmou. Daí, mais para adiante, dei para tremer com uma febre. Terçã. Mas o sentido do tempo o senhor entende, resenha duma viagem. Cantar que o senhor fosse. De aí, de mim. Namorei uma palmeira, na quadra de um entardecer... (ROSA, 2015, p. 486-487).

Na transcrição anteriormente feita, que, na textualização segue à morte de Diadorim, vemos um Riobaldo perdido, deslizando entre o ajustamento (“eu queria me abraçar com uma serrania?”; “namorei uma palmeira”) e o acidente. Nesse momento, o ator do enunciado está mais próximo do regime do acidente, perde os significados, perde seu nome, perde sua saúde, perde-se no caos de sua tristeza e culpa – e até a certeza do local que está procurando se esvanece, ele busca por Veredas-Mortas, onde invocara o demônio, mas é avisado que o único local com nome parecido é Veredas-Altas –, o que nos dá respaldo para acreditar que houve um ajustamento no momento do contrato com o diabo. Vejamos nas palavras de Landowski (2014a, p. 71):

O risco do ajustamento consiste em derivar rumo ao acidente e, portanto, ao sem-sentido. [...] os regimes do ajustamento e do acidente formam em seu conjunto uma “constelação”, como diria Georg Simmel, onde o sentido da vida é a cada instante posto em jogo.

Ainda de acordo com Landowski (2014a, p. 71), no regime do acidente, a súbita descontinuidade produz as “maiores incertezas no plano do conhecimento e, evidentemente, as piores destruições e as mais terríveis dores”. Desse modo, o regime do acidente está perto do que Lotman (1995, p. 35 *apud* DEMURU, 2019, p. 96) propõe para explosão: “evento que interrompe a cadeia de causas e dos efeitos e que projeta, na superfície, uma série de eventos igualmente prováveis dos quais é impossível, em princípio, dizer qual se realizará”.

Landowski (2014a) assinala que a experiência da dor invade o corpo e atormenta de tal forma que é difícil suportar, tirando o sentido de tudo. É assim que Riobaldo se encontra após a morte de Diadorim. Atravessado pela dor, no tempo do vivido, mas também no

tempo da narração, pois os fatos estão presentificados afetivamente, voltamos a ter, na manifestação e na imanência, o herói cindido, um corpo dilacerado. Há, então, uma continuidade entre o tempo do narrado e o tempo da narração.

É nessa conjuntura que Riobaldo reencontra Zé Bebelo e ressurgem a intersubjetividade entre eles. Suas consciências equipolentes marcam as páginas finais do romance: é um diálogo tenso, que evidencia as diferentes posições axiológicas entre eles, mas é essa interação que “salva” Riobaldo: “Só Zé Bebelo, mesmo, para meu destino começar a salvar” (ROSA, 2015, p. 491).

É preciso observar também que Riobaldo, em alguns momentos, esbarra no regime da programação (lembrando que não são categorias estanques, pode-se estar mais para um eixo, mas não estar nele propriamente). Dessa forma, se Riobaldo esbarra num regime e vai para outro, podemos concluir que é o ritmo da emoção que compõe o corpo semiótico de Riobaldo. Ritmo, tensão. Intensidade e extensidade. Aquela é fronteira do ajustamento e esta, da programação.

Portanto, ao se tornar o destinador-manipulador do grupo – o chefe dos jagunços –, ele quase atinge “a arte mais acabada da manipulação” (LANDOWSKI, 2014a, p. 65), pois assume o papel temático de jagunço – em boa parte de sua narrativa, ele era jagunço a contragosto, resultado dos encontros com o Menino no de-Janeiro e, anos depois, com este, já chamado de Reinaldo/Diadorim.

Então, poderíamos propor um quadrado semiótico em que os contrários são bandido e herói e os contraditórios, não-bandido e não-herói. Ao mesmo tempo que Riobaldo desliza nos regimes propostos por Landowski, move-se também para um desses pontos no quadrado semiótico. Em Riobaldo, temos a coexistência do jagunço e do paladino, do ódio e do amor, do bem e do mal. Esses pontos de vista, mesmo adensados no ator do enunciado, interagem em igualdade, são equipolentes, de forma que não se pode dar uma palavra final sobre o herói.

Finalmente, após essa análise, levantamos a questão: qual é a posição do enunciatário, diante dessa pessoa desdobrada, no quadrado de Landowski (2014a)?

No entanto, se temos um ator do enunciado que desliza entre todos os regimes de Landowski, o sujeito da enunciação se mantém, primordialmente, na “constelação da aventura”. O enunciatário tem acesso também ao Riobaldo do tempo da narração, percebendo que, quando o ator do enunciado está nos regimes da manipulação e da programação, é apenas no nível da mentira: parece, mas não é. Para fazer o seu fazer-persuasivo, o enunciador realiza o fazer-sentir por meio do discurso bivocal. Essa bivocalidade mantém o leitor nos regimes do sensível. Sobre esse perfil de leitor, Discini

(2015, p. 21) aponta: “Parece, assim, esboçar-se um corpo à mercê do mundo que habita”. O sujeito da enunciação, tal como os atores do enunciado, fica no meio do redemoinho.

Destacamos, no parágrafo *supra*, o termo “primordialmente”, pois sabemos que cada regime tem seu risco próprio: ele pode esgotar-se em si mesmo e, por consequência, levar a outro regime. Isso significa que a repetição pode fatigar o enunciatário, ou seja, o enunciatário pode se acostumar com o estilo roseano manifestado no romance e sair da constelação da aventura e ir para programação, já prevendo o que poderá ocorrer. Contudo, há “quebras” na narrativa que fazem que não haja essa “zona de conforto”: em um romance polifônico, o enunciatário se vê em um labirinto, sempre buscando preencher as lacunas – além das lacunas entre os interlocutores que precisam ser preenchidas, há, no plano da expressão, uma virgulação frequente que cria uma segmentação, as palavras se acumulam, determinando progressivamente o significado. Schwarz (2019, p. 443, grifo nosso) apontou que é a partir desse “caos” que deve ser lida a obra: “Podemos afirmar mesmo, dado encontrarmos frases irredutíveis ao esquema comum, *serem estas as que devem orientar o nosso modo de ler*”.

O inesperado, que não permite que o enunciatário se adiante, também está nos causos inseridos no romance – o que mais chama atenção é a história de Maria Mutema, que ocupa várias páginas, tornando-se um conto dentro de *Grande Sertão* –, nas mudanças das atitudes de Riobaldo e nas inversões de papéis temáticos. Dessa forma, não raro, é difícil vencer as primeiras páginas de *Grande Sertão*, ele precisa “sair” do regime do acidente, em que nada faz sentido, para entrar em ajustamento sensível com o romance.

Com essa proposta, percebemos que o enunciatário desliza, predominantemente, entre acidente e ajustamento e, em alguns momentos, quase chega à programação. É por isso que, não raro, há grande dificuldade de se vencer as primeiras páginas de *Grande Sertão*.¹⁰

Conclusão

Nosso objetivo não é dar uma palavra final sobre a polifonia, mas demonstrar como a semiótica de linha francesa traz ferramentas para a análise de um discurso romanescos que faz emergir de seu conteúdo e de sua manifestação o fenômeno de uso da linguagem chamado polifonia. A veridicção confirmou-se como um dos principais instrumentos para guiar nosso estudo: “Substitui-se, dessa forma, o problema da verdade pelo da veridicção ou do dizer verdadeiro [...]. Para modalizar veridictoriamente o enunciado, parte-se da manifestação – parecer ou não parecer – e infere-se a imanência – ser ou

¹⁰ Há, obviamente, uma questão de estilo a ser vencida nos textos roseanos. Estilo, como já definido por Discini (2015), é recorrência e diferença. O enunciatário roseano é marcado por uma narrativa não linear, de linguagem exuberante, que provoca estranhamento e seduz, ao mesmo tempo.

não ser” (BARROS, 2001, p. 56). Ressaltamos que polifonia e veridicção são conceitos que não se excluem reciprocamente. Pelo contrário, avizinham-se e até entrecruzam-se. O ator será tão mais polifônico, quanto mais inacabado aspectualmente, o que não o compõe segundo um efeito pacífico de verdade – aquilo que parece e é. O ator será mais polifônico quanto mais oscilar entre o segredo (é e não parece) e a verdade (parece e é), esta última tratada, porém no modo da verossimilhança (DISCINI, 2021).

Com isso, podemos afirmar que *Grande Sertão: Veredas*, a partir da interlocução iniciada por Riobaldo com seu interlocutor, que evolui para as formulações de Riobaldo para si mesmo, parece, nessa evolução predominantemente, um monólogo. Contudo, Riobaldo é habitado no seu interior por várias vozes. O romance se compõe conforme um enunciado altamente dialógico e as consciências equipolentes que compõem o sensível da semiose confirmam a polifonia como constitutiva do protagonista Riobaldo.

O romance é altamente dialógico e a consciência de Riobaldo sobre o mundo é da ordem do inacabamento, por isso o ator se torna altamente polifônico. O romance patina na ordem do inacabamento das coisas, compõe o jagunço como inacabado, mas isso acontece na ordem do segredo. Desse modo, é possível romper as barreiras da verossimilhança – que desde a *Poética* aristotélica é discutida, buscando-se a semelhança com a verdade. Nas palavras do filósofo grego: “Fica evidente que a tarefa do poeta não é a de dizer o que de fato ocorreu, mas o que é possível e poderia ter ocorrido segundo a verossimilhança ou a necessidade” (ARISTÓTELES, 2017, p. 95). Ora, para a semiótica, a verdade é dada no e pelo texto, assim, não se pode fazer a distinção que o estagirita apresenta entre historiador e poeta: “O historiador e o poeta diferem entre si por não descreverem os eventos em verso ou em prosa, mas porque um se refere aos eventos que de fato ocorreram, enquanto o outro aos que poderiam ter ocorrido” (ARISTÓTELES, 2017, p. 97). Para Aristóteles, a realidade é o referente; para a semiótica, o referente é o texto. Assim, para nós, a literatura é a arte em que o possível e o impossível podem ser conjugados: universal, embora regional. Por essa perspectiva, a linguagem é capaz de impor uma realidade asseverada no texto. A verossimilhança, como uma verdade tratada no modo do mistério, conforme pensado pela semiótica (DISCINI, 2021), ajuda a entender a polifonia como afastada da verossimilhança mimética.

Visto dessa forma, *Grande Sertão* tem todas as características do romance polifônico: é por isso que Candido (2002a, p. 121) afirma que na obra “há de tudo para quem souber ler” – a leitura de um texto polifônico é aberta, o que permite diversas interpretações, muitas vezes contraditórias. Para o pensamento crítico-literário, a obra de Rosa se decompôs em várias teorias filosóficas autônomas mutuamente contraditórias. Santiago (2017, n.p.) pondera como o romance roseano escapa do tradicional e lhe dá o epíteto de monstro: “o monstro rosiano desorganiza e desnorтеia”.

Corroborando nossa tese, o crítico prossegue:

Temo usar o termo vanguarda para caracterizar o modo inédito de o monstro rosiano afrontar o gosto do público brasileiro letrado nos anos 1950, embora de vanguarda o romance traga o *susto* que ele prega em seus leitores, valor que enobrece toda e qualquer obra de arte no século 20. Lembre-se do título dado pelos russos ao seu manifesto: “A bofetada no gosto público” (1912).^[11] O romance é, antes de mais nada, uma bofetada no Homem. (SANTIAGO, 2017, n.p., grifo nosso).

Assim, a partir da teoria de Landowski (2014a), salta aos olhos como o ator do enunciado está em ajustamento com o espaço: quanto mais empenho, quanto mais esforço ou elã e ímpeto tensivo para ajustar-se ao espaço construído na ficção romanesca, mais polifônico se firma o corpo semiótico de Riobaldo. No entanto, a partir do conceito de pessoa desdobrada, que gera bivocalidade, percebemos como há, também, uma bifurcação entre as pessoas: se o ator do enunciado se tornou uma voz autoritária, regido pela manipulação, o narrador nos mostrou que, pelas categorias veridictórias, tínhamos uma personagem que parecia ser de determinado modo, mas não o era.

Concluimos que, na sociossemiótica, a polifonia é a constelação da aventura, em que não se pode prever a consciência do outro, respeita-se o outro como sujeito, e não como objeto. Desse modo, Riobaldo não é objeto do narrador implícito. Ele tem o estatuto de narrador, mas um narrador que se aspectualiza na ordem do inacabamento.

Referências

AGUIAR E SILVA, V. *Teoria da literatura*. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

11 A expressão é do manifesto que fazia parte do movimento futurista russo, inspirado no italiano F. T. Marinetti, publicado em 1909. Crítico contundente das tradições conservadoras e encabeçado por Maiakovski, o manifesto contribuiu, voluntária ou involuntariamente, para preparar o ambiente intelectual para as mudanças políticas e sociais que estavam por vir (v.g., a Revolução Russa, em 1917).

- BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso. Fundamentos semióticos*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.
- BARROS, D. L. P. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EdUSP, 2011. (Ensaio de Cultura.)
- BOLLE, W. *Grandesertão.br*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005a.
- BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005b.
- BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B. *Bakhtin dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CANDIDO, A. *O homem dos avessos. Tese e Antítese*. 4. ed. São Paulo: Quieroz Editor, 2002.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011a.
- CANDIDO, A. In: CALLADO, A.; CANDIDO, A.; PIGNATARI, D. et al. *Depoimentos sobre João Guimarães Rosa e sua obra*. [S.l.: s.n.], 2011b.
- COUTINHO, E. F. *Grande Sertão: Veredas – Travessias*. São Paulo: É Realizações, 2013.
- DEMURU, P. De Greimas a Eric Landowski. A experiência do sentido, o sentido da experiência: semiótica, interação e processos sócio-comunicacionais. *Galaxia*, p. 85-113, dez. 2019.
- DISCINI, N. C. Entre interações de risco e tensões do afeto. *Galaxia*, n. 36, p. 85-98, set./dez. 2017.
- DISCINI, N. C. *Corpo e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FIORIN, J. L. *Em busca do sentido*. Estudos discursivos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2021.

GALVÃO, W. N. *As formas do falso: um estudo sobre a ambiguidade em Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. Tradução Luiza Helena O. da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores/Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2014a.

LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galaxia*, n. 27, p. 10-20, jun. 2014b.

LANDOWSKI, E. *Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Edições CPS, 2005.

MARKS, M. C. *A voz das vozes: uma leitura bakhtiniana de Grande Sertão: Veredas*. 2017. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTIAGO, S. *Genealogia da ferocidade*. Recife: CEPE, 2017.

SCHWARZ, R. O certo no incerto: o pactário. In: ROSA, G. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Revisitando o conceito de “contexto de produção” em duas obras do Interacionismo Sociodiscursivo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3341>

Thiago Jorge Ferreira Santos¹

Resumo

Este artigo objetiva analisar as bases do conceito de “contexto de produção” na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) à luz dos marxistas e estudiosos da linguagem russos Valentin Volóchinov e Pável Medviédev, cotejando-o particularmente com a noção de “meio ideológico” proposta por eles no quadro da ciência das ideologias. Frequentemente, esses dois conceitos são abordados indiscriminadamente. Para isso, visitaremos duas obras do ISD, nas quais é apresentado o modelo de análise textual/discursiva da teoria, quais sejam, “O funcionamento dos discursos: um modelo psicológico e um método de análise” (1985) e “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” (1997). Os resultados mostram que, na obra de 1997, diferentemente do livro de 1985, o conceito de “contexto de produção” no ISD é embasado na teoria do agir comunicativo de Habermas, filósofo revisionista de Marx, sobretudo do sentido político da “luta de classes” do marxismo, que é a base da concepção ideológica de Volóchinov e Medviédev.

Palavras-chave: contexto de produção; interacionismo sociodiscursivo; meio ideológico.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; thiagojorgefs@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8857-1486>

Revisiting the concept of “context of production” in two works of socio-discursive interactionism

Abstract

This article aims to analyze the basis of the concept of “context of production” in the theory of Socio-discursive Interactionism (ISD) in the light of Russian Marxists and language scholars Valentin Volóchinov and Pável Medviédev, comparing it particularly with the notion of “ideological milieu” proposed by them within the framework of the science of ideologies. Often these two concepts are approached indiscriminately. For this, we will visit two works of the ISD, in which it is presented the model of textual/discursive analysis of the theory, namely, “The functioning of discourses: A psychological model and a method of analysis” (1985) and “Language activity, texts and speeches: for a socio-discursive interactionism” (1997). The results show that, in the work of 1997, unlike the 1985 book, the concept of “context of production” in the ISD is based on the theory of communicative action of Habermas, Marx’s revisionist philosopher, especially the political sense of the “class struggle” of Marxism, which is the basis of the ideological conception of Volóchinov and Medviédev.

Keywords: context of production; socio-discursive interactionism; ideological milieu.

O tsar falou que era pela liberdade e pela libertação do jugo, os mencheviques falaram que era pela liberdade e pela libertação do jugo, agora os bolcheviques falam o mesmo. Todos falam, como vamos entender?! (LÊNIN, 2020 [1919], p. 31).

Introdução

A epígrafe acima é parte de um discurso proferido por Lênin, no I Congresso de Educação Extraescolar de toda Rússia, realizado em Moscou, em 1919. Lênin reproduziu a fala comum de diversos camponeses russos. Para o teórico marxista, a maioria da população russa à época (depois da Revolução de 1917), composta de camponeses analfabetos, deveria ser instruída educacionalmente se quisesse uma verdadeira mudança social. Os camponeses deveriam aprender a alfabetização política elementar para compreender os discursos ideológicos das classes sociais. A formação, para Lênin, deveria ser adjeta ao nível da linguagem.

Aspirando à compreensão de um texto/discurso, o conceito de contexto de produção, que já foi discutido por diversas correntes no âmbito das teorias do texto e discurso, torna-se relevante, na medida em que conhecer quem são os interlocutores, suas identidades e seus valores para a compreensão textual-discursiva é ponto consensual nas perspectivas

interacionistas, funcionalistas, entre outras. Não é o objetivo desta contribuição abarcar como as teorias definiram o conceito de “contexto de produção”, pois outros trabalhos com esse fim já foram propostos, por exemplo, em Van Dijk (2012) e Guimarães (2014).

No âmbito da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, com a qual desenvolvemos nossas pesquisas, o conceito de “contexto de produção” porta filigranas teóricas. Em algumas obras que reuniram pesquisas do ISD, é possível encontrar trabalhos que se voltaram para a noção de “contexto de produção”. Em Guimarães, Machado e Coutinho (2007), o capítulo de Vasconcelos (2007) examinou a importância do contexto de produção para a compreensão do trabalho real do professor. A autora parte da ideia de signo ideológico, segundo Volóchinov, e afirma que “um estudo a respeito do contexto de produção do discurso não pode deixar de considerar a dimensão ideológica da linguagem [...]” (Ibidem, p. 168). Em seguida, explica que o contexto de produção do ISD advém da perspectiva ideológica da linguagem de Volóchinov (Ibidem, p. 169).

Em Bueno, Lopes e Cristovão (2013), o capítulo de Cristovão (2013) propõe o conceito de capacidade de significação dentro do quadro do ISD, atrelando-o à análise do contexto de produção. Cristovão (2013, p. 360) embasa sua proposta nos trabalhos de Volóchinov, a fim de defender a ideia de que as atividades didáticas baseadas em gêneros textuais precisam aprofundar as relações entre as informações de um texto com a produção de significação, possibilitando uma efetiva reflexão sobre “a ideologia(s) subjacente(s) e as relações de poder.” (Ibidem, p. 374).

Os dois trabalhos citados, no âmbito do ISD, apontam algumas lacunas para novos estudos: i) analisar as raízes teóricas do contexto de produção do ISD, cotejando-o com a proposta teórica de Volóchinov e Medviédev; ii) discutir teoricamente na seara do ISD as possibilidades de uma análise ideológica dos textos. Esses são os dois objetivos deste artigo. Não é objetivo neste texto discutir todo arcabouço conceitual desenvolvido por Volóchinov, Medviédev, Habermas e Bronckart, o que evidentemente exigiria considerações que extrapolam o formato de um artigo científico.

Com essas metas, retornaremos aos escritos de Volóchinov e Medviédev, a fim de compreender a noção de “ideologia”, conforme esses intelectuais russos e, por conseguinte, a categoria de “meio ideológico”. Essa categoria muitas vezes é confundida com o “contexto de produção”. Em seguida, percorreremos duas obras do ISD de autoria do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart e colaboradores, “O funcionamento dos discursos: um modelo psicológico e um método de análise”², publicada em 1985³ e “Atividade

2 Doravante FdD.

3 Em colaboração com Daniel Emile Bain, Bernard Schneuwly e Coline Davaud.

de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo⁴, de 1997, nas quais é apresentado o modelo de análise textual/discursiva. A primeira não tem tradução para a língua portuguesa e é menos citada em solo brasileiro, já a segunda foi traduzida para o nosso vernáculo, em 1999, por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. Enfocaremos as definições do conceito de “contexto de produção” nos dois livros mencionados. Finalmente, proporemos uma análise de acordo com os pesquisadores russos e com filósofo Jürgen Habermas, revisionista da teoria marxista, e cuja noção de agir comunicacional está na base do conceito de “contexto de produção” do ISD, como buscaremos evidenciar.

Ideologia e meio ideológico em Valentin Volóchinov e Pável N. Medviédev

Os principais trabalhos de Volóchinov e Medviédev foram gestados principalmente no contexto posterior à Revolução Russa (1917), período de grande efervescência política e intelectual marcado pelo pensamento marxista. Nos institutos e centros universitários, era imperioso assumir a postura metodológica marxista, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e científicas (GRILLO; AMÉRICO, 2017). Seja na psicologia, com os experimentos científicos de grupos como o de Vigotski, seja nos estudos da linguagem (língua e literatura), no qual se inserem Volóchinov e Medviédev, a tarefa era construir uma sociedade emancipada pela formação educacional.

No campo dos estudos linguísticos e literários, uma noção assumida por Volóchinov e Medviédev para avançar em seus estudos é a de ideologia, que foi absorvida por eles através dos pensadores russos marxistas, como Plekhánov, Lênin e Bukhárin, assim como deslindado nas pesquisas de Tytkowski (2012, p. 39-70) e Costa (2017, p. 57-78). Os teóricos marxistas soviéticos da primeira metade do séc. XX agregaram ao conceito de ideologia de Marx o atributo de “ideologia de classe”, isto é, definiram a ideologia como sistema de opiniões, de ideias e de conceitos acordados por uma classe social. Em uma sociedade de classes, a ideologia é uma ideologia de classe. Ela expressa e defende os interesses de uma ou outra classe em luta (TCHOUGOUNNIKOV, 2008).

Especificamente, a ideologia como visão de mundo de uma classe social advém, sobretudo, dos trabalhos de Lênin (TYLKOWSKI, 2012, p. 42; COSTA, 2017, p. 63-65). Em vários textos de Lênin, sejam anteriores ou posteriores à Revolução de 1917, a ideia de luta de classes era acentuada como objetivo político pós-revolucionário: “A luta de classes é inevitável. Ou se deve renunciar à revolução em geral, ou se deve reconhecer que a luta contra a classe possuidora será a mais dura de todas as revoluções.” (LÊNIN, 2020 [1919], p. 56).

4 Doravante ATD.

O conceito de ideologia era nevrálgico para as aspirações de Volóchinov e Medviédev na metodização da ciência das ideologias. Nessa construção teórico-metodológica, a consciência individual é um fato social e ideológico que se orienta na realidade objetiva dos signos sociais (VOLÓCHINOV, 2010 [1929], p. 137).

A palavra e os objetos para os dois intelectuais são dotados de valores e avaliações da classe social que os utiliza, tal como exemplificado por Volóchinov (2019c [1930], p. 311-312), quando cita o pão e o vinho, dois objetos de consumo que, no rito da comunhão eucarística, adquirem um valor de símbolos religiosos pela comunidade cristã. Nesse caso, os objetos adquiriram uma significação que extrapola os limites da sua existência singular como objetos da natureza ou de uma determinada finalidade, como de produção ou consumo, e passam a ser signos ideológicos de determinado grupo social.

Ao ganhar uma significação, o objeto se torna um “signo ideológico”. O signo é a realidade material da ideologia. Os objetos que chamam a atenção da sociedade entram no mundo da ideologia, se formam e se fixam nele, tornando-se signos ideológicos ao adquirirem uma ênfase social (VOLÓCHINOV, 2010 [1929], p. 161). Assim, não existe enunciado não-ideológico, neutro e isento de posição axiológica. A dimensão avaliativa que os signos ideológicos possuem permite a sua “pluriacentuação” (idem). De acordo com Volóchinov (2019c [1930], p. 320), “A classe dominante aspira dar ao signo ideológico um caráter eterno, acima das classes, apagar ou encurralar a luta de classes que ocorrem no seu interior, fazer dele a expressão de apenas um olhar firme e imutável.”.

Sobre a ideia de signo ideológico enquanto dotado de uma significação compartilhada por certa coletividade, Sériot (2010, p. 64, tradução nossa⁵) explica que:

Vê-se que a ideologia para Vološinov não tem nada a ver com a ideia de “assujeitamento” de Althusser ou Gramsci; não é nem uma consciência falsa, nem um sistema de ideias. É, ao mesmo tempo, todo o significado, todo o conteúdo de pensamento enquanto eles são coletivos, conjunto não de ideias, mas de sinais que formam o conteúdo da consciência.

Desse modo, o sujeito não é solapado pelo subjetivismo idealista, pois sua singularidade é aquela do grupo social ao qual pertence. Em Volóchinov, o indivíduo não tem nenhuma existência fora de um grupo social, este sendo definido como homogêneo, podendo ser heterogêneo senão quando em contato com outro grupo (SÉRIOT, 2010). Para explicar o caráter social do signo ideológico, Volóchinov (2019a [1926], p. 120-121) propõe a noção

5 No original: “On voit que l’idéologie pour Vološinov n’a rien à voir avec l’idée d’assujettissement d’Althusser ou Gramsci; elle n’est ni une conscience fautive ni même un système d’idées. C’est à la fois toute signification, tout contenu de pensée en tant qu’ils sont collectifs, ensemble non d’idées mais de signes qui forment le contenu de la conscience.”.

de “entimema” (o subentendido), recuperado da lógica aristotélica, a fim de mostrar que os membros de um mesmo grupo social compartilham uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social. Assim, existe o “subentendido” da família, de uma nação ou de uma época inteira (idem).

Cada grupo social cria para si um meio ideológico orgânico, uma vez que seus membros partilham os mesmos valores e acentuações dos signos ideológicos (SÉRIOT, 2010, p. 67). O conceito de “meio ideológico” foi desenvolvido inteligivelmente por Medviédev (2012 [1928]) como categoria do método sociológico em estudos literários em construção por ele e Volóchinov. O homem social, isto é, o homem que pertence a um grupo social, está rodeado de signos ideológicos, tanto aqueles partilhados com a sua coletividade, quanto aqueles valorados por outros grupos sociais. Assim, o meio ideológico é o meio da consciência de uma dada coletividade com o auxílio do qual os grupos se orientam (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56-57).

No meio ideológico de uma nação, em uma sociedade dividida em classes, no sentido marxista, os grupos sociais estão em críspação uns com os outros nas várias esferas de atividade, como a econômica, política, religiosa, científica, etc. Conforme explica Volóchinov (2019c [1930], p. 315, grifo do autor):

[...] a verdadeira realidade, na qual vive um homem de verdade, é a *história*, o mar sempre agitado da *luta de classes*, que não conhece a tranquilidade nem a paz. A palavra que reflete essa história não pode deixar de refletir as suas contradições, o seu movimento dialético, a sua “constituição”.

“A palavra é o meio ideológico refratante mais fino, flexível e ao mesmo tempo o mais fiel.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 333). Por estar em um meio ideológico que todo discurso se torna dialógico, na medida em que é orientado socialmente tanto para a realidade ideológica no interior do mesmo grupo, quanto em direção à realidade beligerante dos grupos sociais. Em um caso ou outro, para Volóchinov (2019b [1930], p. 280), essa orientação social pressupõe inevitavelmente a consideração da interrelação socio-hierárquica que existe entre os interlocutores (auditório), que sempre estará presente em qualquer discurso.

A análise da interrelação socio-hierárquica, para Volóchinov (2019b [1930], p. 282-286), compõe uma *parte extraverbal* para a compreensão concreta do discurso. A parte extraverbal é composta também pelo espaço e tempo do acontecimento do enunciado (o “onde” e o “quando”), o objeto ou tema do enunciado (“sobre o quê” se fala). Ao examinar esses aspectos, constrói-se a *situação* concreta da interação. Para o linguista russo, em conclusão, nenhum enunciado (científico, filosófico, literário, etc.) pode existir sem um certo grau de análise do meio ideológico e da situação concreta.

As duas obras analisadas: FdD e ATD

Em suas pesquisas, Bronckart aderiu, desde a década de 1970, à abordagem interacionista de Vigotski, inicialmente inspirado pelos trabalhos de Alexis Leontiev e Alexander Luria. As duas obras em questão, calcadas na abordagem interacionista, foram produzidas por Jean-Paul Bronckart como pesquisador na Universidade de Genebra. Nesse contexto universitário, o autor investiu em um amplo trabalho teórico e empírico, que teve por objetivo fornecer um modelo da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês contemporâneo. Com base na análise de milhares de trechos de textos, esse trabalho o levou à elaboração de uma grande análise que permite detectar e quantificar as unidades e estruturas próprias aos tipos de textos, e a um primeiro modelo, publicado em “O funcionamento dos discursos: um modelo psicológico e um método de análise” (1985). Esse tipo de pesquisa prosseguiu com um trabalho comparativo, com a aplicação do mesmo método de análise a outras línguas (alemão, basco, catalão, castelhano, italiano e português). Posteriormente, o modelo foi objeto de uma formulação na obra *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (1997), traduzida por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha para o português, em 1999.

A obra FdD foi publicada em um momento de proeminência e revisionismo da linguística gerativista formulada teoricamente por Noam Chomsky. Essa formulação teórica justifica a estrutura das línguas com base em pressupostos inatistas (biológicos) com acento secundário na sua realidade interacional, pois o interesse recai em construir um modelo das estruturas cerebrais – a gramática universal – das quais se deduziriam as gramáticas das línguas humanas (FARACO, 2005, p. 85). A linguística gerativista representou summa ruptura com a linguística como era praticada até então, de forma hegemônica, nas universidades norte-americanas e que se caracterizava por investigações essencialmente descritivas, comprometidas, portanto, com uma concepção mais empiricista de fazer ciência (metodizada na generalização indutiva) (Ibidem, p. 164).

Em publicações da década de 1990, averigua-se uma aproximação evidente de Bronckart da Filosofia Analítica (especialmente Wittgenstein⁶), da Semântica da Ação (Anscombe, von Wright, Ricœur) e da Pragmática (Jürgen Habermas). Por exemplo, no artigo “El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolinguístico” (1992), o objetivo era discutir a necessidade de desenvolver no campo da psicologia uma teoria da ação humana em seu marco social e histórico e, paralelamente, no campo da psicolinguística, uma teoria do discurso como produção semiótica articulada à ação com sentido. Para isso, a teoria do agir comunicacional de Habermas foi preponderante e, por consequência, também relevante para a construção do conceito de “contexto de produção” do ISD, como vemos na passagem “la definición del contexto de una acción está compuesta por los tres mundos postulados por Habermas.” (BRONCKART, 1992, p. 35).

6 Particularmente a segunda fase do pensamento wittgensteiniano, caracterizado pela obra *Investigações Filosóficas*.

A obra ATD busca atingir dois objetivos que se inter-relacionam: por um lado, propor uma versão nova da arquitetura textual e das operações (psico-linguageiras) que subjazem aos diferentes componentes dessa arquitetura e, por outro, no Capítulo 1, buscou-se propor o quadro, os conceitos e os questionamentos de uma teoria sobre o desenvolvimento humano: a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo.

Na primeira década deste século, iniciou-se um grande investimento do ISD sobre os trabalhos de Volóchinov e Medviédev, como verificado em publicações, como Bronckart (2009) e colaboradores (BOTA, 2008), com a finalidade de evidenciar uma possível aproximação de Volóchinov ao paradigma do interacionismo social.

O conceito de “contexto de produção” em FdD (1985)

Bronckart *et al.* (1985, p. 10) se posicionam em outro polo investigativo àquele da linguística gerativista, especificamente no interacionismo social de Lev Vigotski e seu grupo (Alexis Leontiev e Alexander Luria), desenvolvido fortemente no contexto russo das primeiras décadas do séc. XX. Assumindo esse eixo epistemológico, o pesquisador genebrino aduz a relevância do contexto para a compreensão do funcionamento discursivo, enfatizando o papel das interações sociais na compreensão dos efeitos da linguagem.

Bronckart *et al.* (Ibidem, p. 25) destacam a fluidez do conceito de “contexto” sobre o qual são feitas diversas definições com pouca delimitação acerca do espaço analítico que essa ideia possa alcançar. Para o autor, mesmo que muitas abordagens teóricas, como a linguística francesa de Benveniste, tenham estabelecido planos de análises para a compreensão dos elementos linguísticos (artigos, pronomes e verbos), a teorização sobre os parâmetros de análise contextual no arcabouço do “aparelho formal da enunciação” ficou a ser desenvolvida.

O autor refuta, também, a ideia de “contextualismo”, segundo a qual o contexto é um conceito que abarca o “mundo”, platitude em que não há parametrização. Diante desse panorama, Bronckart *et al.* traçam um diagnóstico geral da ideia de contexto, destacando duas tendências: abordagens que propõem parâmetros contextuais, porém não os cotejam com o funcionamento do discurso, e perspectivas que definem o contexto de forma generalizante ou incipiente (Ibidem, p. 26).

Bronckart *et al.* propõem algumas definições para explicar o seu conceito de “contexto”. A primeira é a noção de “extralinguagem”. Trata-se de todas as entidades mundanas alocadas fora da língua, as quais são articuladas às atividades de linguagem (Ibidem, p. 26-27). A explicação de atividade de linguagem será desenrolada na primeira parte de ATD à esteira da teoria do agir comunicacional de Jürgen Habermas.

Em FdD, Bronckart *et al.* (idem) atilam que a extralinguagem comporta uma pertinência referencial e uma pertinência contextual, ambas criadas pela atividade de linguagem. A pertinência referencial se faz perceber pelo espaço referencial, isto é, o conteúdo representado da atividade de linguagem, àquilo ao qual ela faz referência. É o lugar dos “conteúdos do pensamento”, as representações psicológicas que o ser humano pode construir, dotadas de traços universais-cognitivos e traços histórico-culturais.

A pertinência contextual se faz perceber pelo espaço contextual, isto é, a capacidade de controlar ou gerenciar o desenvolvimento da atividade de linguagem, conforme os subconjuntos de entidades psíquicas e sociais. O “espaço contextual” pode ser compreendido pelo “espaço do ato de produção”, que é o lugar do ato de produção do ponto de vista dos parâmetros materiais (físicos), e o “espaço da interação social”, definido pelos parâmetros “psicossocioculturais” (Ibidem, p. 30-31). Segundo Bronckart *et al.* (Ibidem, p. 33) um modelo de análise discursivo “efetivamente interacionista” não se satisfaz em arrolar parâmetros generalistas, porém é preciso erigir hipóteses sobre as variações desses parâmetros nas unidades linguísticas.

No “espaço do ato de produção”, delimitam-se as características materiais, físicas, da atividade verbal. Os parâmetros desse espaço são: i) o *produtor*: instância física humana ou máquina da qual a atividade emana; ii) os *interlocutores*: instância física humana fisicamente presente na interação e que a ela responde; iii) *espaço-tempo*: lugar físico geográfico, e tempo cronológico convencional (Ibidem, p. 30).

O último espaço descrito é o da “interação social”. Se no “espaço do ato de produção” analisa-se o aspecto físico do sujeito envolvido na atividade de linguagem, o espaço da interação social é responsável por examinar os aspectos do meio social, como veremos abaixo (Ibidem, p. 32-33, grifo nosso). Interdependentes, os parâmetros desse espaço são:

i) *lugar social*: designa os diferentes tipos de instituições e de *aparelhos ideológicos* da sociedade (econômicos e comerciais, político, literário, acadêmico-científico, de saúde, de justiça e policial, escolar, familiar, midiático, práticas cotidianas), que são as zonas de “cooperação social” dos sujeitos das quais eles pertencem e se expressam;

ii) *destinatário*: é a fonte da atividade languageira, produtor de uma representação social;

iii) *enunciador*: instância social de onde emanam as condutas verbais; de forma similar ao destinatário o enunciador é produto de uma representação social, logo ele não é concebido como a instância principal da interação;

iv) *objetivo*: efeito específico que se pretende produzir sobre o destinatário, visando a modificação do interlocutor em certa direção, por meio de “intenções comunicativas” (informar, clarificar, ativar, criar um contato).

Bronckart *et al.* explicam que, na relação entre o enunciador e o destinatário (ambos representações sociais na interação), os valores hierárquicos entre eles podem ser equivalentes (ocupam a mesma posição hierárquica) ou desequilibrados (um pode ser superior ao outro) (Ibidem, p. 34). Bronckart *et al.* (idem) simbolizam essas possibilidades por N (relação neutra), D+ (destinatário em posição dominante) e D- (enunciador em posição dominante).

Os parâmetros apresentados pelo pesquisador genebrino, juntos, compõe uma das três operações de linguagem propostas para abarcar as articulações entre os textos e os contextos: a operação de contextualização (Ibidem, p. 38).

O conceito de “contexto de produção” em ATD (1997)

Em pouco mais de uma década, Bronckart publica a segunda obra na qual encontramos definições dos parâmetros do contexto de produção. ATD é dividido em duas partes: “Os textos como produções sociais” (três capítulos) e “A arquitetura interna dos textos” (seis capítulos). Na primeira, o autor propõe uma articulação teórica em que reafirma e aprofunda as implicações conceituais da adoção do interacionismo social vigotskiano no interacionismo sociodiscursivo.

Na primeira parte, define-se primeiramente a noção de “atividade”, conforme Leontiev, que “designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente.” (BRONCKART, 1999 [1997], p. 31). Contrariamente a outras, a espécie humana desenvolveu a capacidade de organizar as atividades coletivas de forma mais complexa. Esse fato gerou a necessidade da emergência de atividades de linguagem, ou seja, produções verbais que garantissem a regulação, cooperação e transmissão dos acordos coletivos (Ibidem, p. 32-33).

Para acentuar a sua construção teórica do papel da linguagem no desenvolvimento humano, Bronckart (Ibidem, p. 32-34) recorre à teoria do agir comunicativo de Habermas, filósofo alemão identificado, em um primeiro momento, com a Escola de Frankfurt, mas que dela se afastou posteriormente ao propor uma razão calcada na intersubjetividade de sujeitos capazes de ações mediadas pela linguagem. Tal referência teórica não aparece em FdD.

É na filosofia de Habermas que Bronckart (idem) encontra uma noção importante para a sua conceituação de “contexto de produção”: os mundos representados. Trata-se de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente (conhecimentos coletivos acumulados constitutivos de um *mundo objetivo*), sobre as modalidades convencionais

de cooperação entre membros dos grupos (conhecimentos coletivos acumulados constitutivos de um *mundo social*) e características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa (conhecimentos coletivos acumulados constitutivos de um *mundo subjetivo*).

Operando com o conceito de mundos representados, Bronckart (Ibidem, p. 38-39) busca desenvolver o raciocínio de que essas representações têm origem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, tornando-se assim um “agente”. O pesquisador almeja justificar a ideia de que a atividade de linguagem também pode ser tomada do ponto de vista individual, como uma “ação de linguagem”, imputável a um agente e materializada empiricamente no texto singular (idem).

Assim, revisando os trabalhos de Filosofia analítica, Semântica da ação (Anscombe, von Wright, Ricouer) e na Pragmática (Jürgen Habermas), Bronckart (Ibidem, p. 39-42) se preocupa em delimitar as motivações, intenções e causas que levam um agente à ação, bem como sua responsabilização. Novamente, é em Habermas que Bronckart aprofunda essa reflexão. Segundo o autor (Ibidem, p. 42), os mundos representados, embora historicamente constituídos, constituem-se sincronicamente como “sistemas de coordenadas formais” a partir dos quais se exerce um controle da atividade humana. No quadro dessas coordenadas, os agentes particulares avaliam sua participação na atividade que passa a ser mediada pelo agir comunicativo. Conclui o autor:

É por meio desse processo de avaliação social e verbal das modalidades de participação de um ser humano particular na atividade, à luz dos construtos coletivos que constituem os mundos, que as ações são – de fato – delimitadas em seu estatuto externo, isto é, como *porções da atividade social imputáveis a um organismo humano particular*. (Ibidem, p. 43, grifo do autor).

O agente da ação de linguagem, portanto, pode ser responsabilizado tanto do ponto de vista externo (como ser humano particular) quanto do ponto de vista interno (como um falante dotado de uma representação sobre si, responsável pelo seu dizer).

Ancorado nesse raciocínio, Bronckart (Ibidem, p. 46-48) formula a noção de “contexto”. No processo de semiotização requerido pela ação de linguagem, são referenciados os conhecimentos adquiridos, sociais e subjetivos, que o agente possui acerca da interação da qual participa. As representações pessoais referentes às normas sociais constituem o primeiro aspecto, “sociosubjetivo”, do contexto da ação de linguagem. O segundo aspecto diz respeito às representações pessoais do agente referentes ao ato material, físico, isto é, inscrito nas coordenadas do espaço-tempo. O contexto sociosubjetivo e o contexto físico são descritos com detalhes no Capítulo 3 da primeira parte do livro.

Nesse capítulo, em primeiro lugar, define-se o significado da expressão “situação de ação”, explicando que se trata de uma ideia geral para designar as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual (Ibidem, p. 92). Conforme explica Bronckart (idem), para produzir um texto, o agente deve avaliar a situação de ação e mobilizar algumas de suas representações sobre os três mundos requeridas como contexto da produção textual. O “contexto de produção” é definido, assim, “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (Ibidem, p. 93).

Os parâmetros do mundo físico são: i) *lugar de produção*: o lugar físico em que o texto é produzido; ii) *momento de produção*: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; iii) *emissor*: a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral e escrita; iv) *receptor*: a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (Ibidem, p. 93).

Já os parâmetros do mundo social são: i) *o lugar social*: o quadro de uma formação social, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.; ii) *posição social do emissor (enunciador)*: o papel social que o emissor desempenha na interação e sua posição hierárquica; iii) *posição social do receptor (destinatário)*: o papel social que o receptor desempenha na interação e sua posição hierárquica; iv) *objetivo(s) da interação*: ponto de vista do enunciador, o efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário (Ibidem, p. 94).

A base teórica do conceito de “contexto de produção” do ISD

Em nossas análises das exposições teóricas sobre o conceito de “contexto de produção” nas duas obras do ISD, salientamos a influência da filosofia da linguagem de Habermas nessa conceituação, sobretudo em ATD. O filósofo alemão foi um grande estudioso do marxismo, sobre o qual propôs, inclusive, uma leitura revisionista, especialmente em *Para a reconstrução do Materialismo Histórico*, de 1976.

Para o filósofo alemão, a teoria marxista do materialismo histórico era insuficiente para explicar a dinâmica e a complexidade das sociedades contemporâneas. (HABERMAS, 1983 [1976]). A revisão de Habermas se inicia com a interpretação da ideia de “trabalho socialmente organizado”, que é a forma específica pela qual o homem, diferentemente dos animais, reproduz sua vida em interação com o ambiente. A interação do indivíduo com o ambiente produz um *agir instrumental*, ou seja, o homem se vale dos recursos naturais para criar instrumentos e garantir a sobrevivência (alimentar-se, defender-se, etc.) (Ibidem, p. 112-113). Para sobreviver, os homens necessitam fazer acordos coletivos entre si acerca da finalidade do uso racional dos instrumentos, para que a produção pelo trabalho seja possível. Em outras palavras, foi necessária uma cooperação entre os homens sobre as *regras do agir estratégico* do uso das ferramentas de trabalho para

a produção (idem). Esse agir, para o filósofo, não é suficiente para explicar o trabalho socialmente organizado tal como desenvolveu Marx, pois, uma vez obtida a produção, os indivíduos devem estabelecer novos acordos coletivos, agora sobre a repartição da produção entre si, segundo os interesses de cada um. Para isso, o agir estratégico não é suficiente, sendo necessário, assim, um *agir comunicativo* (idem).

Segundo Habermas (1990 [1988], p. 70), o uso instrumental da linguagem pressupõe *ações estratégicas* que têm em vista fins e dependem de uma racionalidade cognitivo-instrumental, com sua capacidade de manipular informações e adaptar-se a situações de forma eficaz. Já o uso comunicativo pressupõe *ações comunicativas* que integram, normatizam, socializam e de fato visam ao consenso. De acordo com Jürgen Habermas, Marx teria enfatizado o agir estratégico ao pensar a construção do sujeito a partir do trabalho, das forças produtivas, minimizando o desenvolvimento do “eu”. Por isso, Habermas (1987 [1968]) propõe que a identidade do sujeito, a autoconsciência, seja concebida como resultante de ambos os processos: do trabalho e da luta pelo reconhecimento pessoal. Habermas (1990 [1988]) propõe como alternativa a uma ideologia da técnica a atenção às relações interpessoais e às relações simbolicamente mediadas em contraposição à ação instrumental.

Em Habermas, a contradição da produção socializada para fins particulares (não coletivos) assume diretamente uma forma de nova política, mas não a da luta de classes – como apontou Marx e foi assimilado por Volóchinov e Medviédev em suas exposições teóricas – pois, em políticas do capitalismo avançado, os termos do acordo de classes sociais podem ser diluídos por interferência do mercado e do Estado. Para Habermas (2002, p. 72):

[...] as condições históricas do capitalismo atual se diferenciam das analisadas por Marx, não existindo mais um grupo social ou classe que possa ser tomado como representante de um interesse geral reprimido, revelando-se, assim, a perda do destinatário empírico da teoria marxista – o proletariado – e a perda da autoconfiança revolucionária.

Na citação acima, evidencia-se o revisionismo da ideia de luta de classes sociais e, logo, de uma ideologia de classe como ação política. O interesse se desloca para a compreensão da identidade do “Eu” através do agir comunicativo, na medida em que o sujeito identifica a si mesmo dentro de uma comunidade de sujeitos os quais reconhecem tal identificação mutuamente. Sobre isso:

Na identidade do Eu se expressa a relação paradoxal pela qual o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos. Por isso, a identidade do Eu se configura na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas

identidades, harmonizando-as com identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimentos universais. (HABERMAS, 1983 [1976], p. 70).

Em comparação, no contexto russo revolucionário vivido por Volóchinov e Medviédev e no qual desenvolveram seus raciocínios teóricos, não havia espaço para a formulação de uma teoria da “identidade do Eu” do sujeito, da ação individual, e nem seria o objetivo, já que, para os dois estudiosos marxistas da linguagem, a ideologia é formada pelas significações compartilhadas pelos grupos sociais, as quais os definem enquanto classe.

Pensando no ISD, a noção de “agente” responsável pela “ação de linguagem” está sedimentada no agir comunicativo de Habermas (BRONCKART, 1999 [1997], p. 38-39). O “contexto de produção”, nessa direção, advém da avaliação de um agente particular acerca da interação sobre a qual participará. No ISD, particularmente em ATD, não há um correspondente conceitual para “meio ideológico”. Como definiu Medviédev (2012 [1928], p. 56-57), “O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade [...] a consciência individual só pode tornar-se uma consciência quando é realizada através das formas presentes no meio ideológico [...]”.

Entretanto, em FdD, obra na qual Bronckart *et al.* não trazem a marca habermasiana, o “lugar social” do contexto de produção é definido da seguinte forma:

Definimos o lugar social como a “zona de cooperação” na qual se desenvolve a atividade humana específica à qual se articula a atividade linguageira; trata-se, portanto, de um conceito muito geral, abrangendo, nomeadamente, os diferentes tipos de instituições e de *aparelhos ideológicos da sociedade*, mas também outras zonas de exercício das práticas quotidianas. (BRONCKART *et al.*, 1985, p. 33, tradução e grifo nossos⁷).

Como depreendemos da citação acima, um dos atributos do “contexto de produção”, segundo Bronckart *et al.*, é a análise dos aparelhos ideológicos da sociedade, que não é verificada explicitamente na definição de “lugar social” em ATD. É possível pensar que, por meio desse aspecto conceitual, seja possível discutir o “contexto de produção” do ISD em relação à noção de “meio ideológico”. O aprofundamento da noção de “ideologia” no ISD seria *sine qua non* para isso. Importante ressaltar que a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* de Volóchinov é referenciada em FdD.

7 No original: “Nous avons défini le lieu social comme la ‘zone de coopération’ dans laquelle se déroule l’activité humaine spécifique à laquelle s’articule l’activité langagière; il s’agit donc d’un concept très général, couvrant notamment les différents types d’institutions et d’appareils idéologiques de la société, mais aussi d’autres zones d’exercice des pratiques quotidiennes.”

O “contexto de produção” do ISD se aproxima do que Volóchinov (2019b [1930], p. 282-286) nomeou de “situação”, na qual são analisados os aspectos concretos da interação, como espaço e tempo do acontecimento do enunciado (o “onde” e o “quando”) em que os enunciados foram produzidos, a interrelação socio-hierárquica que existe entre os interlocutores (auditório) e o objeto ou tema do enunciado (“sobre o quê” se fala). A “situação” compõe o que o intelectual russo designou por “parte extraverbal” do enunciado. Similarmente, em FdD, Bronckart *et al.* (Ibidem, p. 26-27) nomearam de “extralinguagem” todas as entidades mundanas alocadas fora da língua, referenciais ou contextuais (contexto físico e sociossubjetivo), as quais são articuladas às atividades de linguagem. Assim, há uma possível correspondência entre essas noções. Contudo, para uma análise textual/discursiva ideológica no ISD, à luz de Volóchinov e Medviédev, necessitar-se-ia de um investimento teórico sobre o conceito de “ideologia”.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar as bases do conceito de “contexto de produção” na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) a lume dos trabalhos de Valentin Volóchinov e Pável Medviédev, duas referências nesse quadro teórico. Evidenciamos que a concepção de “ideologia” para esses intelectuais russos contém uma valoração marcada pela ideia de “luta de classes”, advinda do marxismo tal como desenvolvido em solo russo. Nesse sentido, o “meio ideológico” é o espaço da luta de classes pelo viés do signo ideológico. Por sua vez, o “contexto de produção” no ISD é baseado na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, oriunda de uma reflexão crítica desse filósofo acerca do marxismo e da ideia de ideologia como “luta de classes”. Buscamos evidenciar que não há no ISD um correspondente analítico ao conceito de “meio ideológico”, porém há uma abertura, sobretudo em FdD, para uma discussão acerca da concepção de “ideologia”.

As problematizações que propusemos do conceito de “contexto de produção” do ISD apontam para discussões auspiciosas em futuras investigações no escopo da teoria, pois mostramos que o conceito analisado guarda um potencial exploratório tanto do ponto de vista teórico, como também analítico e para fins didáticos. Neste artigo, foi somente possível uma abordagem exploratória a qual devemos adjetivar de “inicial” sobre o conceito de “contexto de produção”, posto que essa noção é enfeixada em discussões no campo filosófico, como mostramos.

REFERÊNCIAS

BOTA, C. Apports méthodologiques de V. Volóchinov. In: SÉRIOT, P.; FRIEDRICH, J. (org.). Langage et pensée: Union soviétique années 1920-1930. *Cahiers de l'ILSL*, v. 24, p. 29-42, 2008.

BRONCKART, J-P. *et al. Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985.

BRONCKART, J-P. El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *In: Anuario de psicología*, 1992, n. 54, p. 3-48, 1992.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. *Estudos Linguísticos*, Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, n. 3, p. 31-62, 2009.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

COSTA, L. R. *A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin e os embates no discurso de divulgação científica da revista Ciência Hoje*. Cotia: Ateliê/Fapesp, 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 85-108.

DIJK, T. A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2020.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GRILLO, S. V. de C; AMÉRICO, E. V. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. *ALFA: Revista de linguística*, v. 61, p. 255-281, 2017.

GUIMARÃES, E. O papel do contexto no processo de constituição do texto. *In: AQUINO, Z. G. O. de; BENTO, E. J.; OLIVEIRA, A. D. de; OLIVEIRA, M. A. de; PONTES, V.; SANTOS, T. J. F. (org.). Linguagem, Estratégia e (Re)Construção*. São Paulo: Editora Paulistana, 2014.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

LÊNIN, V. I. Como enganar o povo com as palavras de ordem da liberdade e da igualdade. In: LÊNIN, V. I. *Democracia e luta de classes*. Tradução Edições Avante! e Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-61.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

SÉRIOT, P. Préface. Volóchinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du signe. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxisme et philosophie du langage*. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle édition bilingue. Tradução Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2010.

TCHOUGOUNNIKOV, S. O círculo de Bakhtin e o marxismo soviético: uma "aliança ambivalente". *Revista Conexão Letras*, v. 3, n. 3, 2008.

TYLKOWSKI, I. *Volóchinov en contexte*. Essai d'épistémologie historique. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2012.

VASCONCELOS, L. O contexto de agir da linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 167-176.

VOLOŠINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Tradução Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: por um poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo Ekaterina. São Paulo: Editora 34, 2019a. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado (1930). In: VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 266-305.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social (1930). In: VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019c. p. 306-336.

Um modelo híbrido para o Reconhecimento de Entidades Nomeadas em português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3271>

Andressa Vieira e Silva¹

Marcos Lopes²

Resumo

O Reconhecimento de Entidades Nomeadas (REN) é uma tarefa computacional voltada para a classificação automática de termos chamados de Entidades Nomeadas em um texto, como os nomes de pessoas, lugares e organizações. Nesta pesquisa, propomos um modelo híbrido para o REN em português, que combina representações *word embeddings* e traços baseados em representações linguísticas explícitas (como regras morfossintáticas e pronomes de tratamento) aplicados a uma rede neural BiLSTM-CRF. O modelo foi treinado no *corpus* Harem (SANTOS; CARDOSO, 2007), obtendo 81,06% de medida-F, o que representa uma melhora estatisticamente significativa em relação ao modelo treinado somente com representações *word embeddings*. A BiLSTM-CRF também superou os resultados obtidos pelo módulo spaCy (HONNIBAL; MONTANI, 2017) e ficou um pouco acima do modelo BERTimbau (SOUZA; NOGUEIRA; LOTUFO, 2020). Esses resultados sugerem que a incorporação de traços linguísticos pode melhorar o desempenho de modelos de redes neurais no reconhecimento de entidades nomeadas em textos.

Palavras-chave: Linguística Computacional; Reconhecimento de Entidades Nomeadas; representação do conhecimento linguístico; modelos híbridos.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; andressa.silva94v@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7402-2702>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; marcoslopes@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-6147-7369>

A hybrid model for Named Entity Recognition in Portuguese

Abstract

Named Entity Recognition (NER) is the computational task of retrieving and classifying nouns referring to certain classes of entities such as person, location, and organization names. In this paper we put forth a hybrid model for NER in Portuguese incorporating word embeddings and some explicit linguistic features (eg. morphosyntactic rules and honorifics) into a BiLSTM-CRF neural network. The model achieved 81.06 F-score in Harem corpus (SANTOS; CARDOSO, 2007). The outcomes reveal statistically significant improvements compared to the performance of the same model based exclusively upon word embeddings, without any linguistic attributes. Results were also significantly better than spaCy module's (HONNIBAL; MONTANI, 2017) on the same dataset, and slightly superior to BERTimbau model (SOUZA; NOGUEIRA; LOTUFO, 2020) trained and evaluated in Harem. These outcomes suggest that incorporating linguistic features can potentially improve the performance of neural network models in recognizing named entities in texts.

Keywords: Computational Linguistics; Named Entity Recognition; linguistic knowledge representation; hybrid models.

Introdução

O termo “Entidade Nomeada” foi cunhado para a Sexta Conferência sobre Compreensão de Mensagens (MUC-6), em 1996 (NADEAU; SEKINE, 2009). Essa conferência era voltada ao estudo de métodos de Extração de Informação (IE), um conjunto de técnicas voltadas a localizar conteúdos específicos, como resultados de buscas, em grandes conjuntos de textos não-estruturados (isto é, não previamente anotados, classificados ou tabulados). No contexto da IE, foi particularizada a tarefa de identificar quais dos conteúdos textuais poderiam denotar “entidades”, inicialmente concebidas como sendo de três tipos: pessoas, locais ou organizações.

A partir desse momento, o Reconhecimento de Entidades Nomeadas (REN) passou a ser contemplado como uma das tarefas mais recorrentemente utilizadas no tratamento computacional dos textos em línguas naturais. As principais razões para a importância atribuída ao tema residem em seu potencial heurístico enquanto parte da solução de uma série de tarefas: muito do conhecimento enciclopédico presente em qualquer texto, a respeito de virtualmente qualquer assunto, está associado a entidades; na busca automática por respostas em dados textuais, as entidades nomeadas correspondem a uma grande parte da informação pesquisada em motores de busca, seja de um simples catálogo bibliográfico local até uma busca no Google ou em outros grandes sistemas; em algoritmos de representação do conhecimento por regras gramaticais, nos quais são atribuídos papéis semânticos aos termos (por exemplo, “sujeito-agente”, “objeto-

beneficiário” etc.), as entidades nomeadas podem servir de filtro de pertinência (pessoas ou organizações tendem a ser agentes, por exemplo).

Como todas as tarefas propostas ao tratamento computacional de dados linguísticos, o REN passou por diferentes propostas de solução, inicialmente com sistemas baseados em regras ligadas a traços distintivos de busca no texto (letras maiúsculas, presença de palavras indicadoras de classes de entidades como “Rua”, “Sr.”, “Ltda.” etc.) a classificadores probabilísticos baseados em aprendizado de máquina. De forma geral, os sistemas baseados em regras funcionam bem quando não há *corpora* previamente anotados para o aprendizado de máquina de tipo supervisionado (aquele em que os dados são previamente categorizados, idealmente por um humano, e a máquina deve “compreender” a associação entre o dado e a categoria anotada) ou quando há relativamente poucos dados nesses *corpora*. O desempenho dos sistemas baseados em aprendizado de máquina, por sua vez, tende a ser melhor quando há um *corpus* com grande quantidade de material anotado para o treinamento do classificador. Nos anos recentes, os resultados obtidos com a introdução dos modelos de aprendizado de máquina baseados em redes neurais profundas (isto é, com múltiplas camadas de representação) passaram a apresentar diferenças de desempenho cada vez mais acentuadas por relação aos sistemas de representação de conhecimento por regras, levando a questionamentos frequentes sobre a relevância ou mesmo a utilidade da codificação de traços linguísticos na solução da tarefa.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é avaliar em que medida a incorporação de atributos linguísticos poderia impactar o desempenho de modelos atuais de redes neurais profundas. O conhecimento linguístico incorporado ao modelo é simples e faz parte da competência de qualquer falante do português, constituindo-se basicamente de regras morfossintáticas e da valoração contextual dos pronomes de tratamento para a classificação das entidades nomeadas. Tais atributos foram combinados a uma rede neural BiLSTM com uma camada de saída CRF, formando um modelo híbrido para o Reconhecimento de Entidades Nomeadas em português.

Além da avaliação da contribuição potencial dos atributos linguísticos, a importância de se ter um modelo híbrido está ligada à possibilidade de ajuste do desempenho em função do conjunto de regras que permite a representação de intuições linguísticas de diversos tipos (ortográficas, morfossintáticas e lexicais) a respeito do reconhecimento das entidades, sem deixar de lado os modelos de aprendizado de máquina que apresentam boa acurácia quando lidam com dados complexos, de difícil formulação com regras.

O modelo proposto foi treinado no *corpus* do Primeiro Harem e testado no Mini-Harem (SANTOS; CARDOSO, 2007), ambos bastante presentes na literatura sobre o tema em língua portuguesa. Os resultados foram comparados com modelos gerados pelo módulo spaCy (HONNIBAL; MONTANI, 2017), muito usado no processamento de dados

do português, e com o modelo BERTimbau, uma rede neural pré-treinada por Souza, Nogueira e Lotufo (2020).

Os resultados mostram que o modelo híbrido aqui proposto supera por larga margem o desempenho do módulo spaCy no *corpus* de teste e por pequena margem o modelo BERTimbau, o que permite argumentar em favor da relevância de regras que representem o conhecimento linguístico na tarefa de Reconhecimento de Entidades Nomeadas.

Revisão da Literatura Ligada ao REN em Português

O Reconhecimento de Entidades Nomeadas (REN) é uma tarefa que envolve, basicamente, dois procedimentos. Recebendo como entrada uma sequência de palavras, o algoritmo deve identificar quais delas nomeiam entidades; as demais, que formam a maioria das palavras nos textos convencionais, são etiquetadas como “O”, de “Out”. Já as palavras identificadas como entidades devem ser etiquetadas em um número pré-definido de categorias, sendo as mais comumente usadas Pessoa, Local e Organização. Além disso, as palavras associadas à nomeação são etiquetadas posicionalmente com B (para o começo do nome da entidade) ou I (para as posições seguintes). Assim, como exemplo, ao receber a sequência textual “O novo disco de Milton Nascimento”, espera-se que o algoritmo forneça (“O”, O), (“novo”, O), (“disco”, O), (“de”, O), (“Milton”, B-Pessoa), (“Nascimento”, I-Pessoa).

As primeiras tentativas de modelagem computacional para o REN eram baseadas na elaboração manual de regras para a identificação e a classificação das Entidades Nomeadas (EN). As regras podem contemplar aspectos ortográficos, como a identificação de letra inicial maiúscula na palavra, linguísticos, por meio de análises no nível morfológico, sintático, semântico etc., ou ligados à frequência das palavras em *corpus*. Um exemplo de sistema desse tipo é o PALAVRAS-NER (BICK, 2006), um célebre programa baseado em regras desenvolvido para a língua portuguesa. Ele classifica as entidades através de módulos de análise morfológica, sintática e semântica do texto, também considerando padrões contextuais para desambiguação de sentido. Apesar de obterem boa precisão na tarefa, modelos baseados em regras tendem a ser muito aderentes ao *corpus* para o qual foram desenvolvidos, sendo assim difíceis de se adaptar a novos domínios de aplicação.

Atualmente, os modelos baseados em aprendizado de máquina tendem a ser a opção mais adotada na tarefa. Os algoritmos de aprendizado de máquina, em geral, são baseados em modelos estatísticos que mapeiam traços extraídos das palavras nas respectivas classificações. Tais modelos são divididos em tipos de aprendizado: supervisionados, semi-supervisionados e não-supervisionados. Aqui, serão focados os métodos de aprendizado supervisionado, por serem os mais utilizados no reconhecimento de entidades. Neles, o algoritmo aprende a classificar as palavras a partir de um *corpus*

anotado com uma classificação prévia para cada uma delas. Alguns algoritmos comuns para o REN são *Conditional Random Field* (CRF), *Support-Vector Machine* (SVM) e muitas das redes neurais.

Assim como nos modelos de regras, no aprendizado supervisionado clássico é necessário definir *a priori* os traços que serão utilizados para representar as palavras. No trabalho de Ratinov e Roth (2009), os autores analisam diversos tipos de traços para a tarefa, entre eles, a codificação de conhecimento externo usando *gazetteers*, isto é, bancos de dados contendo exemplos de entidades para cada categoria alvo (por exemplo, uma lista de nomes próprios de pessoas). Os *gazetteers* são recursos amplamente utilizados no REN e podem trazer uma melhoria no desempenho dos modelos (RATINOV; ROTH, 2009; CHIU; NICHOLS, 2016).

Nos últimos anos, as redes neurais profundas têm ganhado espaço entre os modelos baseados em aprendizado supervisionado, tendo alcançado resultados destacados em inúmeras tarefas, incluindo o REN. As redes neurais são treinadas para extrair padrões a partir dos dados sem que um humano precise indicar que características linguísticas o modelo deve observar. Desse modo, é difícil para um humano identificar o que o modelo aprendeu, se foram traços morfossintáticos, semânticos etc., de forma que a rede acaba funcionando como uma espécie de “caixa preta”.

Outro desafio relacionado à análise de dados linguísticos pelas redes neurais está relacionado às formas de representar as expressões da língua natural para o processamento computacional. As redes neurais operam exclusivamente com dados numéricos. Para codificar informações textuais em números, foram propostas técnicas como os chamados *word embeddings*, que mapeiam as palavras em vetores numéricos. Recentemente, tem havido bastante interesse em investigar a combinação de outros métodos de representação de palavras em redes neurais para melhorar o desempenho no REN. Chiu e Nichols (2016) combinam *word embeddings*, *character embeddings* (traços baseados em ortografia) e *gazetteers* para alimentar um tipo de rede neural, a LSTM.

Tratando especificamente do Reconhecimento de Entidades Nomeadas para o português, Santos e Guimarães (2015) treinaram uma rede neural no *corpus* Harem (SANTOS; CARDOSO, 2007) que recebe como entrada representações *word embeddings* somadas a dois traços manuais: um ortográfico e, outro, baseado no sufixo da palavra. O modelo obteve 71,23% de medida-F na avaliação de cinco categorias de entidades: Pessoa, Local, Organização, Tempo e Valor. Mais recentemente, Souza, Nogueira e Lotufo (2020) treinaram o modelo BERT (DEVLIN *et al.*, 2018) para o português, chamando-o de BERTimbau³. Os autores refinaram o treinamento do modelo para a tarefa de REN utilizando o Harem como *corpus*, obtendo 83,24% de medida-F na avaliação de

3 <https://github.com/neuralmind-ai/portuguese-bert>

cinco categorias de entidades, seguindo o trabalho de Santos e Guimarães (2015). É importante notar, entretanto, que os autores aplicam ao modelo uma etapa adicional de pós-processamento, ou seja, posterior à classificação propriamente dita, na qual as etiquetas inconsistentes de entidades (por exemplo, quando o algoritmo anota o começo de uma entidade (B) depois de uma etiqueta I para a mesma entidade) são automaticamente reclassificadas para a categoria Out, que tem a maior probabilidade de ocorrência *a priori*.

Embasamento teórico

Uma das inspirações para a modelagem dos *word embeddings* vem da ideia de distribuição contextual das palavras, amplamente defendida na Semântica Distribucional. A Semântica Distribucional foi fundamentalmente inspirada por trabalhos da década de 1950 em Linguística Distribucional, que teve entre seus autores mais destacados o nome de Zellig Harris. Em um de seus artigos mais célebres, Harris (1954) discute a distribuição estrutural nas línguas postas em uso, fazendo uma análise a partir da associação entre a ocorrência de um elemento linguístico (por exemplo, um fonema) em relação a outros. Segundo o autor, a distribuição de um elemento é dada pela soma dos ambientes em que ele ocorre, sendo estes representados pelos demais elementos que coocorrem em determinada ordem com o elemento sob análise. Harris vai além, argumentando que o significado de um elemento pode ser dado em função de sua distribuição. Nesse sentido, elementos com uma distribuição semelhante tendem a ter significados semelhantes. Para citar um exemplo, os adjetivos “belo” e “bonito” aparecem frequentemente em contextos parecidos, sendo substituídos um pelo outro sem muita perda de significado em grande parte dos casos. Portanto, membros de uma mesma categoria distribucional (por exemplo, adjetivos, pronomes etc.) devem, analogamente, receber representações contextuais em comum. Generalizando, quanto mais parecida a distribuição, mais características as expressões sob análise compartilhariam.

Muitas dessas ideias viriam a compor os fundamentos do que posteriormente ficou conhecido como Semântica Distribucional. Alguns desses trabalhos foram aproveitados em um domínio específico, o PLN, que tinha interesse em avaliar a aplicação dessas análises em dados linguísticos. Um dos resultados dessas investigações foram as representações *word embeddings*, que trouxeram inúmeros avanços para o processamento computacional de línguas humanas.

Diversas técnicas são adotadas para gerar *word embeddings*. Algumas das mais comuns são Word2Vec (MIKOLOV *et al.*, 2013), GloVe (PENNINGTON; SOCHER; MANNING, 2014) e BERT (DEVLIN *et al.*, 2018). Entre esses, o BERT é um tipo de rede neural profunda capaz de gerar representações *word embeddings* contextuais, em que se representa uma palavra a partir dos contextos em que ela ocorre nos textos. Por comparação, os métodos de *word embeddings* não-contextuais, como Word2Vec e GloVe, funcionam como um conjunto

estático de representações de palavras, descontextualizado do texto de ocorrência da palavra. Já o BERT cria a representação da palavra representando, igualmente, o contexto em que ela ocorreu. Uma das vantagens do método é que ele é capaz de desambiguar os diversos sentidos que uma palavra pode ter, a partir das pistas fornecidas pelo contexto.

A importância do contexto para o REN

Para classificar as entidades nomeadas, é importante codificar as pistas contextuais contidas no próprio texto. Aqui, “contexto” refere-se a palavras coocorrendo à direita e à esquerda de uma determinada palavra-alvo, considerando-se os limites de uma sentença. A partir do contexto é possível extrair diversas informações sobre a categoria de uma entidade. Por exemplo, é comum encontrar pronomes de tratamento ou suas abreviações, como “Sr.” e “Dr.”, precedendo o nome de uma pessoa, o que pode ser codificado como uma pista de que aquela entidade pertence à categoria Pessoa.

Além disso, as informações contextuais são essenciais para desambiguar entidades possuidoras da mesma forma superficial, mas classificações distintas, como nos exemplos (1) e (2).

1. A cidade de São Paulo sofre com a poluição do ar.
2. O São Paulo ganhou o jogo de domingo.

Em (1), “São Paulo” se refere a uma cidade e, em (2), a um time de futebol. Em um sistema de REN, a palavra “cidade” pode ajudar a identificar que ali se trata de um Local e a palavra “jogo” pode ajudar na classificação da entidade como Organização. Essas palavras, portanto, podem ser utilizadas em um modelo de REN como traços classificadores para essas categorias.

Essa análise vai além de entidades isoladas, podendo se estender a categorias de entidades. Com efeito, observando-se a distribuição contextual dos tipos de entidades, é possível identificar contextos que coocorrem frequentemente com determinados tipos de EN. No exemplo (1), a entidade “São Paulo” poderia ser substituída por outros nomes de cidades e, em (2), outros nomes de times de futebol caberiam. Assim, identifica-se um critério que pode ser aplicado como regra em um modelo de classificação de entidades.

Assim como o conhecimento dos usos linguísticos mostram a importância das pistas contextuais para a categorização de entidades, os *word embeddings*, que buscam codificar informações da distribuição de uma palavra, são igualmente relevantes para a resolução da tarefa de REN. Nos estudos de Seok *et al.* (2016), a utilização de *word embeddings* resultou em melhoras no desempenho de modelos para REN em relação aos mesmos modelos considerando somente traços ortográficos, morfossintáticos e

palavras isoladas. Além disso, os autores mostraram que *word embeddings* representando entidades da mesma categoria tendem a aparecer agrupados. No trabalho de Augenstein, Derczynski e Bontcheva (2017), os autores ressaltam que os *word embeddings* podem ajudar a lidar com o problema de generalização de aprendizado de máquina, capturando traços para a classificação de exemplos desconhecidos na etapa de treinamento do modelo. Parece consensual na literatura, portanto, que os *word embeddings* são úteis para a representação de palavras na tarefa de REN.

Metodologia

Neste trabalho, adotamos como modelo de classificação uma rede neural LSTM bidirecional, com uma camada de saída CRF, abreviado como BiLSTM-CRF. Para testar o impacto da representação das palavras no desempenho, treinamos duas versões do modelo: (I) somente com representações *word embeddings* e (II) com *word embeddings* combinados a traços linguísticos. O desempenho do modelo foi avaliado em comparação a duas propostas para REN em português: spaCy (HONNIBAL; MONTANI, 2017) e BERTimbau (SOUZA; NOGUEIRA; LOTUFO, 2020).

Corpus

O Primeiro Harem foi utilizado como *corpus* de treinamento. O Mini-Harem serviu como *corpus* de teste. Ambos fazem parte das Coleções Douradas (CD) do Harem (SANTOS; CARDOSO, 2007). As CDs são compostas por documentos extraídos de diversos gêneros textuais, como jornalístico, *web* e oral, originários principalmente do português do Brasil e de Portugal. O Primeiro Harem contém 129 documentos e o Mini-Harem, 128. Os *corpora* foram anotados manualmente por especialistas para dez categorias de entidades, a saber: Pessoa, Local, Organização, Tempo, Valor, Acontecimento, Coisa, Abstração, Obra e Outro. Cada categoria é dividida em um conjunto de subcategorias. Por exemplo, a categoria Tempo se subdivide em Data, Hora, Período e Cíclico.

Para fins desta pesquisa, consideramos somente cinco categorias para o treinamento e a avaliação do modelo: Pessoa, Local, Organização, Tempo e Valor. As subcategorias não foram consideradas. Além disso, os documentos foram divididos em sentenças delimitadas pelos símbolos de ponto final, interrogação, exclamação e ponto e vírgula. A Tabela 1 traz as estatísticas de cada *corpus* após o pré-processamento.

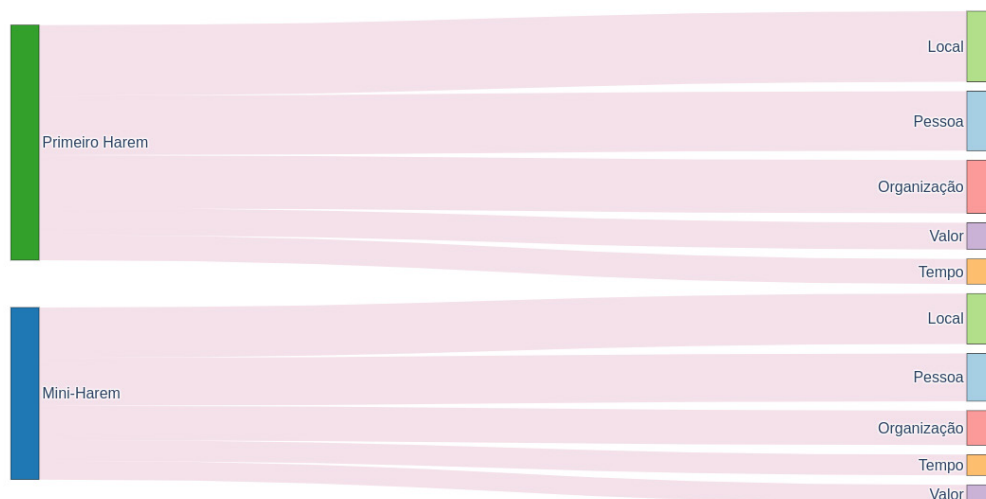
Tabela 1. Número de sentenças, *tokens* e entidades no Primeiro Harem e Mini-Harem

<i>Corpus</i>	Sentenças	<i>Tokens</i>	Entidades Nomeadas	Maior sentença	Menor sentença
Primeiro Harem	4482	94356	4081	226	1
Mini-Harem	3092	63650	2989	581	1

Fonte: Elaboração própria

Há um total de 7.070 entidades nomeadas, sendo 4.081 do Primeiro Harem e 2.989 do Mini-Harem. A Figura 1 traz uma distribuição dessas entidades por categoria em cada um dos *corpora*.

Figura 1. Distribuição das Entidades Nomeadas nos *corpora* Primeiro Harem e Mini-Harem



Fonte: Elaboração própria

A distribuição de exemplos por categoria não é balanceada em nenhum dos *corpora*. Contudo, ambos seguem padrões de distribuição semelhantes, com Local, Pessoa e Organização sendo as categorias com mais ocorrências.

Analisando o Harem mais de perto, surgem algumas questões sobre as motivações para determinados tipos de anotação, como mostram os exemplos (3) e (4) extraídos do *corpus*.

3. [...] depois teve os outros aqui, minha {tia Rosinha, PESSOA}, meu {tio Pedro, PESSOA} [...]
4. [...] como dizia seu primo {Alves Redol, PESSOA} [...]

Na sentença (3), os anotadores indicaram “tia Rosinha” e “tio Pedro” como sendo entidades únicas, isto é, incluindo o nome de parentesco e o nome próprio. Na sentença (4), contudo, “primo” não é considerado parte da entidade, o que não condiz com a anotação feita no exemplo anterior. Encontram-se diversos casos semelhantes no *corpus*, considerando pronomes de tratamento, entre eles, “senhora” e “professor”, e alguns topônimos, como “rio” e “ilha”, como parte da EN. Tais inconsistências da anotação acabam confundindo os modelos computacionais, dificultando na identificação das fronteiras de início desses tipos de entidades.

BiLSTM-CRF

A arquitetura do modelo BiLSTM-CRF é composta por uma rede neural com uma camada de entrada, duas camadas de rede LSTM e uma camada de saída CRF. Uma das camadas LSTM processa os dados da esquerda para a direita (*forward*) e a outra o faz da direita para esquerda (*backwards*). A BiLSTM-CRF foi alimentada com as representações *word embeddings* das palavras, que foram combinadas com traços baseados em aspectos linguísticos. Os *word embeddings* foram obtidos a partir do modelo base do BERTimbau (SOUZA; NOGUEIRA; LOTUFO, 2020), sem passar por nenhum outro treinamento.

Foram avaliados três tipos de traços linguísticos: ortográficos, morfossintáticos e lexicais. Os traços ortográficos identificam dois aspectos: forma e tipo. O tipo classifica uma palavra em alfabética (composta somente de letras), alfanumérica (combinação de letras e números), numérica e não-alfanumérica (tais como palavras contendo pontuações e símbolos). A forma ortográfica contempla estas possibilidades: primeira letra maiúscula, todas as letras maiúsculas, todas minúsculas e outros casos (como “CNPq”, “spaCy” etc.).

Já o traço morfossintático classifica uma palavra a partir de sua categoria morfossintática (substantivo, adjetivo, pronome etc.), obtida com a ferramenta de POS-tagging da biblioteca *nlpnet*⁴ (FONSECA; ROSA, 2013).

Por fim, consideramos um traço lexical inferido a partir do contexto de ocorrência de uma entidade. Esse traço foi codificado a partir de um conjunto de listas de palavras associadas a categorias de entidades, usadas como pistas para sua classificação. Para exemplificar, selecionamos uma lista de pronomes de tratamento para a classificação de pessoas. Esse traço é ativado se a palavra imediatamente à esquerda de uma EN é um pronome de tratamento, como em “senhor José”, “Dra. Paula” etc. A Tabela 2 apresenta uma descrição das categorias e subcategorias dessas listas.

⁴ <http://nilc.icmc.usp.br/nlpnet/>

Tabela 2. Descrição das listas de palavras usadas para a classificação de entidades

Categoria	Subcategoria	Exemplos	Palavras
Pessoa	parentesco	prima, tio	64
	pronome de tratamento	senhora, excelência	63
	profissão	professora, reitor	743
Local	logradouro	rua, avenida	45
	topônimo	floresta, ilha	26
Organização	organização	companhia, farmácia	80
Total			1021

Fonte: Elaboração própria

Os traços lexicais foram projetados somente para três das cinco categorias (Pessoa, Local e Organização), totalizando 1.021 palavras classificadoras. Cada uma das subcategorias é uma lista de palavras gerada manualmente, podendo conter a mesma palavra em sua forma no singular e no plural. Quando uma palavra no plural é identificada no contexto, mais de uma entidade pode ser classificada pelo traço. Como ilustração, na sentença “Os professores Marcelo e João estão ministrando a disciplina”, “professores” está classificando “Marcelo” e “João”, o que faz com que ambos sejam detectados como Pessoa pelo traço. O contexto plural só anota mais de uma entidade se encontrar uma sequência de duas ou mais entidades consecutivas cujo último conectivo da lista seja “e”. Em casos como “os supermercados X estão com promoções”, mesmo que exista a interpretação de plural, há somente uma entidade sendo classificada pelo traço.

Treinamento e avaliação dos modelos

Durante os experimentos, avaliamos diversas combinações de parâmetros para a rede BiLSTM-CRF. Ao final, a arquitetura da rede ficou com 256 neurônios em cada uma das camadas LSTM e o modelo foi treinado por 30 épocas, com uma taxa de aprendizado de 0,001. Para lidar com possíveis problemas de *overfitting*, aplicamos a técnica de *dropout* sobre as camadas de entrada e saída, com uma taxa de 0,2, e nas camadas LSTM, uma taxa de 0,6. A validação utilizada foi *10-fold validation*, que envolve o treinamento do modelo por dez rodadas distintas, embaralhando os exemplos do conjunto de treino. Os resultados finais são dados pela média dos resultados obtidos.

A BiLSTM-CRF foi treinada em duas configurações: (I) com cinco categorias (Pessoa, Local, Organização, Tempo e Valor) e (II) com três categorias (Pessoa, Local e Organização). O segundo cenário foi avaliado para comparação de desempenho da BiLSTM-CRF com

a ferramenta spaCy, que só classifica essas três categorias⁵ no modelo em português, e com o BERTimbau, disponível na biblioteca transformers⁶. No caso do BERTimbau, fizemos o treinamento do modelo no Primeiro Harem, utilizando 30 épocas e uma taxa de aprendizado de 0,00005. Os modelos treinados no segundo cenário (BERTimbau e BiLSTM-CRF) foram validados em somente cinco rodadas.

As implementações foram criadas em linguagem Python⁷, baseadas nos módulos de aprendizado de máquina scikit-learn (PEDREGOSA *et al.*, 2011)⁸, TensorFlow (ABADI *et al.*, 2015)⁹, keras (CHOLLET *et al.*, 2015)¹⁰ e PyTorch (PASZKE *et al.*, 2017)¹¹, executadas nas GPUs da plataforma Google Colab. O tempo médio de treinamento dos modelos foi de 25 minutos.

Resultados

A Tabela 3 traz os resultados comparando a rede neural somente com os *word embeddings* (BiLSTM-CRF) com a rede que utiliza *word embeddings* combinados aos traços linguísticos (BiLSTM-CRF+traços).

Tabela 3. Resultados obtidos pela BiLSTM-CRF com e sem os traços linguísticos

Modelo	Precisão	Cobertura	Medida-F
BiLSTM-CRF+traços	81,95	80,19	81,06
BiLSTM-CRF	82,23	79,17	80,66

Fonte: Elaboração própria

O desempenho geral (medida-F) obtido pela BiLSTM-CRF+traços foi melhor, ficando um pouco abaixo da BiLSTM-CRF somente na precisão (que é um dos fatores componentes da medida-F). Aplicando o teste estatístico U de Mann-Whitney sobre os valores de medida-F, obtivemos que a diferença entre os modelos é significativa ($n = 10$; $p = 0,444$; $\alpha = 0,05$). Isso mostra que a codificação de traços linguísticos voltados especificamente

5 Há também uma categoria composta de entidades mistas (Miscellaneous) que não foi considerada na avaliação.

6 <https://huggingface.co/transformers/>

7 <https://www.python.org/>

8 <https://scikit-learn.org/>

9 <https://www.tensorflow.org/>

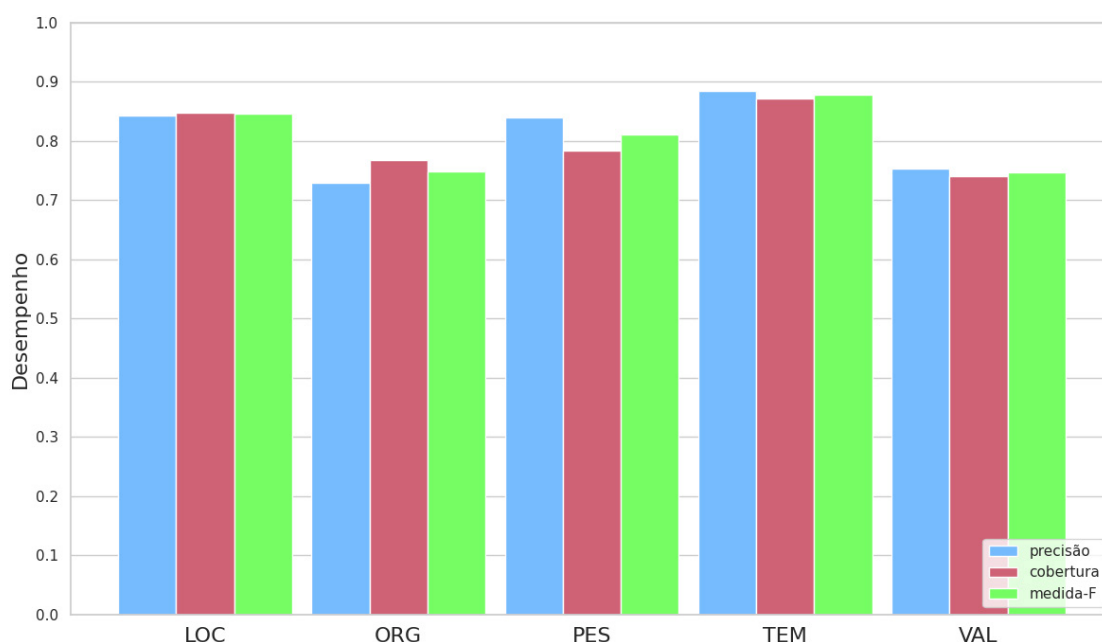
10 <https://keras.io/>

11 <https://pytorch.org/>

para uma tarefa pode gerar representações de palavras mais ricas quando combinadas a *word embeddings* e melhorar o desempenho de modelos neurais para o REN.

Na Figura 2, está o desempenho da BiLSTM-CRF+traços por categorias de EN. Entre as cinco categorias, aquelas com os melhores resultados foram Tempo, Local e Pessoa. No caso de Tempo, há grande regularidade nos formatos de entidades encontradas no *corpus*, tais como “01 de janeiro”, “1995”, o que facilita o aprendizado do modelo e se reflete diretamente na alta precisão obtida na categoria. Já Organização e Valor ficaram quase empatadas, com cerca de 75% de medida-F.

Figura 2. Desempenho da BiLSTM-CRF+traços em uma única rodada



Fonte: Elaboração própria

Com relação à Organização, vale dizer que o número de exemplos não foi decisivo para o desempenho nessa categoria, já que Tempo tem menos exemplos no *corpus* e apresentou melhores resultados. Diversos artigos na literatura (JIANG; BANCHS; LI, 2016; AUGENSTEIN; DERCZYNSKI; BONTCHEVA, 2017) já trataram Organização como a categoria de classificação mais difícil na tríade Pessoa, Local e Organização. Isso pode estar relacionado a uma dificuldade de extrair padrões contextuais para a ocorrência de organizações e à grande variabilidade lexical, ortográfica e morfosintática desses nomes, que podem se realizar como siglas (“IBM”), nomes comuns usados como próprios (“Apple”), sintagmas nominais compostos de nomes comuns e próprios (“Fundação Padre Anchieta”) e assim por diante. Assim, a expressão dessas entidades costuma ser bem heterogênea, com ocorrências raras e específicas em cada *corpus*.

Para uma análise de erros do modelo, trazemos alguns dos exemplos de classificação de entidades pela BiLSTM-CRF+traços nos exemplos (5) e (6) extraídos do *corpus* de teste.

5. A partir de {1880, TEM} ensinou psicologia e filosofia em {Harvard, ORG}, universidade que abandonou em {1907, TEM}, proferindo conferências nas universidades de {Columbia, LOC} e {Oxford, LOC}.
6. Estive em casa do {Pinto, LOC}, em {Brandim, LOC} e depois em casa do {Miranda, LOC} cá em {Parafita, LOC}, estive lá muito anos.

No exemplo (5), o modelo classificou corretamente “1880”, “Harvard” e “1907”. Já “Columbia” e “Oxford” foram incorretamente classificadas como “Local”, quando na verdade era esperada a categoria “Organização”. Porém, o contexto em que essas entidades ocorrem pode ser interpretado como locativo, dado que se refere ao lugar em que as conferências foram realizadas. Portanto, esses são casos complexos para a anotação, já que são ambíguos para classificação mesmo por humanos.

Em (6), duas entidades foram classificadas corretamente (“Brandim” e “Parafita”) e duas incorretamente (“Pinto” e “Miranda”). Nos erros, esperava-se a classificação de “Pessoa” em vez de “Local”. É interessante que o modelo tenha classificado todas as entidades encontradas como lugares, o que talvez esteja relacionado à ocorrência da preposição “em” precedendo cada uma delas, o que pode ser uma pista forte de contextos locativos.

Na Tabela 4 estão os resultados dos modelos testados no cenário II.

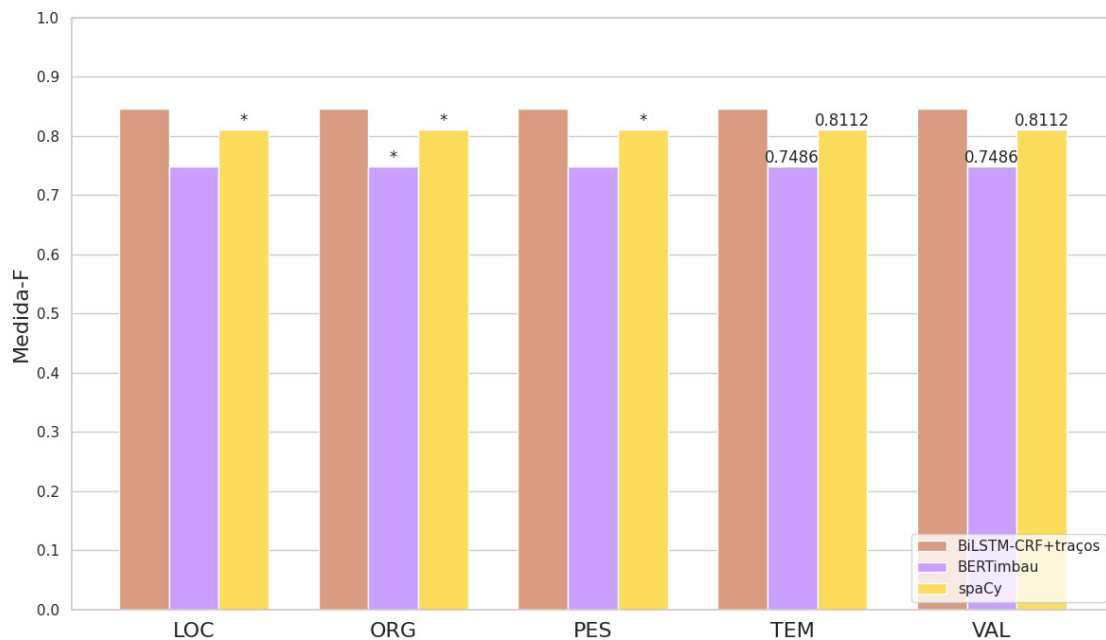
Tabela 4. Comparação de desempenho entre BERTimbau, BiLSTM-CRF+traços e spaCy

Modelo	Precisão	Cobertura	Medida-F
BERTimbau	80,00	78,94	79,47
BiLSTM-CRF+traços	81,56	79,12	80,31
spaCy	55,77	61,68	58,57

Fonte: Elaboração própria

A BiLSTM-CRF+traços superou os resultados tanto do spaCy quanto do BERTimbau. No caso do segundo, a diferença foi menor, mas cabe ressaltar que a precisão da BiLSTM-CRF+traços supera em 1,56% a do BERTimbau. Na Figura 3, compara-se o desempenho dos três modelos por categoria. O símbolo * acima da barra indica que há diferença significativa (teste de Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$) entre os desempenhos dos modelos naquela categoria.

Figura 3. Comparação de desempenho dos modelos por categoria de EN



Fonte: Elaboração própria

Nas categorias Local e Pessoa, o BERTimbau e a BiLSTM-CRF+traços estão quase empatados, sem diferença significativa no desempenho. Para a categoria Organização, a medida-F da BiLSTM-CRF+traços foi significativamente maior que nos demais modelos. Ademais, essa foi a categoria com os resultados mais baixos e com maior variação nos três modelos.

Comparando o desempenho de BiLSTM-CRF+traços nos cenários (I) e (II), vemos que o modelo saiu-se melhor quando avaliado com cinco categorias, com uma medida-F de 81,06%. Em parte, isso ocorre em função do desempenho da categoria Tempo, com uma medida-F individual de quase 90%, o que puxa a média de desempenho para cima.

Conclusões

Este trabalho comparou resultados de diferentes abordagens para o Reconhecimento de Entidades Nomeadas com dados de língua portuguesa. Foram apresentados testes com dois modelos já existentes, spaCy e BERTimbau, além de um novo modelo, um híbrido composto por uma rede BiLSTM com uma camada de saída CRF e representação de traços linguísticos. De forma global, os resultados mostraram a prevalência do terceiro modelo sobre os demais. Além disso, o efeito da camada de representação dos traços linguísticos na rede foi testado isoladamente. Diferenças significativas foram encontradas no desempenho do modelo enriquecido (BiLSTM-CRF+traços), o que permite afirmar que os traços linguísticos aprimoraram os resultados.

Atualmente, muitos debates vêm sendo travados acerca do uso de modelos pré-treinados em tarefas gerais e que demonstram excelente desempenho em tarefas específicas já de saída, ou seja, prescindindo de ajustes finos para a execução de tais tarefas, o que, por consequência, significaria também deixar de lado a representação do conhecimento linguístico específico ligado à realização das tarefas (BOMMASANI *et al.*, 2021). Os resultados obtidos no presente trabalho pelo modelo que incorpora traços linguísticos, entretanto, indicam a direção inversa, isto é, a importância da representação do conhecimento linguístico nos modelos.

As representações *word embeddings* são capazes de representar traços contextuais linguísticos. Entretanto, a informação contextual é ampla demais quando não existem regras linguísticas de seleção, pois, nesse caso, toda palavra na vizinhança da entidade nomeada seria candidata a contexto relevante. Os traços linguísticos aqui contemplados representam, sobretudo, informações específicas de caráter contextual (regras morfosintáticas, anteposição de pronomes de tratamento a lexemas de certas categorias etc.). Portanto, a contribuição das regras é justamente essa, a de filtrar possibilidades por meio da aplicação de paradigmas lexicais e morfosintáticos simples, facilmente reconhecidos e utilizados pelos falantes da língua.

Por fim, percebe-se uma diferença para menos na classificação das Organizações quando comparada ao desempenho das demais categorias pelo modelo. A razão provável é a dificuldade de encontrar padrões na nomeação dessas entidades, cujos nomes variam em extensão (de uma a dez palavras) e em padrões de escrita (organizações admitem siglas, nomes inventados e outras idiosincrasias). Além disso, nomes de pessoas podem aparecer como nomes de Organizações, mas o inverso é mais improvável. Por sua vez, é muito comum que a categoria Local receba nomes de pessoas, mas a presença dos lexemas marcadores de logradouros e de preposições ligadas à espacialidade (“em”, “na”, “até”...) contribuem para a classificação dessa categoria, sendo que não existem equivalentes igualmente fortes para as organizações. Aqui, novamente, impõe-se a constatação de que traços da representação linguística das categorias são decisivos para a classificação das entidades nomeadas.

O código-fonte completo para treinamento e avaliação dos modelos implementados está disponível na plataforma GitHub no endereço <https://github.com/andressa-vs/named-entity-recognition-pt>.

Limites do trabalho atual

A opção de treinar e avaliar nossos modelos a partir dos *corpora* Harem e Mini-Harem deve-se, antes de tudo, às possibilidades de comparação com outros estudos na literatura sobre REN em português. Como consequência imediata, os resultados obtidos no trabalho atual estão restritos, portanto, às avaliações com esses dados. Ambos os

corpora possuem características próprias de etiquetagem (como os diferentes critérios anteriormente apresentados nos exemplos (3) e (4); a presença de categorias muito pouco representadas, como “Obra”, “Acontecimento” e “Outro”, que não são comumente encontradas em outros *corpora* para REN) e de pequeno volume de dados etiquetados disponíveis, características estas capazes de inibir a generalização dos resultados com outros conjuntos de dados. Como diferentes *corpora* utilizam-se de outras categorizações de entidades, que diferem quanto ao número de categorias consideradas e também quanto à informação a categorizar, é difícil prever a qualidade do desempenho dos modelos com esses outros conjuntos de dados. Não obstante essas ressalvas, será futuramente interessante treinar e avaliar os modelos com outros *corpora* do português.

REFERÊNCIAS

ABADI, M. *et al.* *TensorFlow*: Large-scale machine learning on heterogeneous systems. 2015. Disponível em: <https://www.tensorflow.org/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

AUGENSTEIN, I.; DERCZYNSKI, L.; BONTICHEVA, K. Generalisation in named entity recognition: A quantitative analysis. *Computer Speech & Language*, v. 44, p. 61-83, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.csl.2017.01.012>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BICK, E. Functional aspects in Portuguese NER. *Lecture Notes in Computer Science*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2006. p. 80-89. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/11751984_9. Acesso em: 19 ago. 2021.

BOMMASANI, R. *et al.* On the Opportunities and Risks of Foundation Models. *arXiv preprint*. arXiv:2108.07258. 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2108.07258>. Acesso em 20 ago. 2021.

CHIU, J. P. C.; NICHOLS, E. Named entity recognition with bidirectional lstm-cnns. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, v. 4, p. 357-370, dez. 2016.

CHOI, Y.; CHA, J. Korean Named Entity Recognition and Classification using Word Embedding Features. *Journal of KIISE*, v. 43, n. 6, p. 678-685, 15 jun. 2016.

CHOLLET, F. *et al.* *Keras*. Disponível em: <https://keras.io>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DEVLIN, J. *et al.* BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. *arXiv preprint*. arXiv:1810.04805. 2018. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1810.04805>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DOS SANTOS, C.; GUIMARÃES, V. Boosting named entity recognition with neural character embeddings. 2015a, Stroudsburg, PA, USA: *Association for Computational Linguistics*, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18653/v1/w15-3904>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FONSECA, E. R.; ROSA, J. L. G. Mac-Morpho revisited: towards robust part-of-speech tagging. In: *Proceedings of the 9th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology*. STIL, 2013.

HARRIS, Z. S. Distributional structure. *WORD*, v. 10, n. 2-3, p. 146-162, 1954.

HONNIBAL, M.; MONTANI, I. Natural language understanding with Bloom embeddings, convolutional neural networks and incremental parsing. *spaCy*. 2, 2017. Disponível em: <https://spacy.io/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

JIANG, R.; BANCHS, R. E.; LI, H. Evaluating and Combining Name Entity Recognition Systems. 2016, Stroudsburg, PA, USA: *Association for Computational Linguistics*, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18653/v1/w16-2703>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MIKOLOV, T. *et al.* Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space. *arXiv preprint*. arXiv:1301.3781. 2013. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1301.3781>. Acesso em: 29 ago. 2021.


NADEAU, D.; SEKINE, S. A survey of named entity recognition and classification. *Benjamins Current Topics*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 3-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1075/bct.19.03nad>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PASZKE, A. *et al.* Automatic differentiation in Pytorch. *NIPS 2017 Workshop*. 2017. Disponível em: <https://openreview.net/forum?id=BJJsrmfCZ>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PEDREGOSA, F. *et al.* Scikit-learn: Machine Learning in Python. *JMLR*, v. 12, p. 2825-2830, 2011. Disponível em: <https://scikit-learn.org/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PENNINGTON, J.; SOCHER, R.; MANNING, C. Glove: Global vectors for word representation. 2014, Stroudsburg, PA, USA: *Association for Computational Linguistics*, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3115/v1/d14-1162>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RATINOV, L.; ROTH, D. Design challenges and misconceptions in named entity recognition. Morristown, NJ, USA: *Association for Computational Linguistics*, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3115/1596374.1596399>. Acesso em: 19 ago. 2021.



SANTOS, D.; CARDOSO, N. A Golden Resource for Named Entity Recognition in Portuguese. *Lecture Notes in Computer Science*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2006. p. 69-79. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/11751984_8. Acesso em: 29 ago. 2021.

SEOK, M. *et al.* Named entity recognition using word embedding as a feature. *International Journal of Software Engineering and its Applications*, v. 10, n. 2, p. 93-104, 2016.

SOUZA, F.; NOGUEIRA, R.; LOTUFO, R. BERTimbau: Pretrained BERT models for Brazilian Portuguese. *Intelligent Systems*. Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 403-417. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-61377-8_28. Acesso em: 19 ago. 2021.

Léxico e enunciação: contribuições para o ensino do substantivo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3227>

Crislaine Silva¹

Resumo

Este estudo propõe investigar o funcionamento enunciativo do substantivo PORTA, em português brasileiro (PB), com intuito de apreender sua identidade semântica. Sob a luz da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), para a qual o sentido de uma unidade lexical constrói-se na relação que estabelece com os demais elementos que constituem o sintagma nominal por ele evocado, busca-se evidenciar a invariância própria da unidade linguística. Para tanto, utilizamo-nos das práticas de glosa, parte fundamental do quadro teórico-metodológico, que se inscreve no campo da Linguística Enunciativa. Por contemplar a manipulação e reformulação das unidades, sustentada pela atividade epilinguística, a glosa é concebida como prática de grande importância para o ensino do substantivo em sala de aula, por primar pela reflexão e observação do funcionamento lexical.

Palavras-chave: enunciado; substantivo; identidade semântica.

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; crislainelira@prof.educacao.sp.gov.br; <https://orcid.org/0000-0002-9109-123X>

Lexicon and enunciation: contributions to noun teaching

Abstract

This study proposes to investigate the enunciative functioning of the noun PORTA, in Brazilian Portuguese (BP), in order to apprehend its semantic identity. In the light of the Theory of Predicative and Enunciative Operations (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), for which the meaning of a lexical unit is built in the relationship it establishes with the other elements that constitute the noun phrase evoked by it, it searches to highlight the invariance of the linguistic unit. Therefore, we used gloss practices, a fundamental part of the theoretical-methodological framework, which is inscribed in the field of Enunciative Linguistics, as it contemplates the manipulation and reformulation of units, supported by epilinguistic activity, glossing is conceived as a practice of great importance for the teaching of the noun in the classroom, for focusing on the reflection and observation of lexical functioning.

Keywords: statement; noun; semantic identity.

Um estudo enunciativo de PORTA

O presente estudo apresenta uma perspectiva diferenciada de abordagem do substantivo PORTA, que, centrada no processo de construção da significação no enunciado, refuta o posicionamento para o qual há valores semânticos nominais instituídos *a priori*. O objetivo consiste em evidenciar a sua identidade semântica a partir da diversidade de ocorrências que se elaboram enunciativamente e que têm, em seu fundamento, uma regularidade que lhe propicia integrar-se aos outros termos, construindo sentido.

Considerando-se o referencial teórico-metodológico, para o qual o sentido é construído pelo material verbal que lhe dá corpo, *i.e.* pelos enunciados organizados segundo regras nocionais, sintáticas e entonativas, o propósito é o de verificar como se dá o processo de atuação da unidade linguística não apenas pela diversidade de sentido em cada construção enunciativa da qual participa, mas também pela observação de quais são os fatores que a motivam, de modo a delinear um esquema operatório invariante que explique a variação: “o sentido das unidades constrói-se no e pelo enunciado, ao mesmo tempo em que elas determinam o sentido desses enunciados” (FRANCKEL, 2011, p. 23, *In*: DE VOGÜE; FRANCKEL; PAILLARD, 2011).

Para ilustrar, se pensarmos em um enunciado como “Feche a porta quando sair” (exemplo nosso), no qual o substantivo comum permite evocar o referente pautado na descrição da classe a que ele pertence, ou seja, permite que PORTA nomeie, em princípio, um objeto, através do qual se entra ou sai, o objetivo é elucidar de que modo esse emprego aproxima-

se de “Santos é uma porta importante para o comércio exterior” (exemplo nosso), no qual o referente é de outra natureza. Desta forma:

[...] a metodologia de análise adotada baseia-se na atividade de manipulação e reformulação de enunciados, tal como proposta por Franckel (2011c). Em seu fundamento, encontra-se a prática de elaboração de glosas, que consiste em um modo específico de parafraseamento cujo propósito é o de promover reformulações minuciosas e controladas com vistas à identificação dos processos enunciativos de construção de sentido de uma dada unidade lexical, processos comuns ao conjunto de enunciados nos quais ela se insere. (ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, p. 241).

Como vimos, a prática de glosa consiste na manipulação de enunciados, para apreensão do funcionamento da unidade lexical, evidenciando-se a invariância que lhe é inerente. Desse fenômeno resulta a estabilização dos sentidos que são atribuídos aos enunciados, não se tratando de sentidos a serem classificados, entre tantas outras tipologias, como denotativo ou conotativo. Como bem explicam Romero e Trauzzola (2014, p. 241):

Considerando-se, portanto, a qualidade de polissêmica atribuída à língua, dado que a estabilização semântica de uma unidade lexical resulta das interações observadas no seio dos enunciados, o sentido adquirido por esta unidade marca necessariamente o término do processo de significação.

A manipulação dos termos, dentro do enunciado, nos evidencia o aceitável e o não aceitável: por exemplo, é perfeitamente aceitável falar em *a porta da geladeira*, mas não é possível falar em *a porta da televisão* (exemplos nossos), a menos que a representação evocada remeta a um obstáculo que tende a separar ou distinguir domínios, como no seguinte exemplo “A televisão é a *porta* para a alienação dos jovens”. Nesse caso, constrói-se a representação de que, por meio das programações televisivas, consideradas fúteis e vistas como um obstáculo, o jovem será conduzido (terá *acesso/entrada*) à alienação, tornar-se-á alienado. O domínio em jogo é o da não-alienação *versus* alienação. Daí ser interessante mencionar o que é dito por Franckel (2011, p. 121, *In*: DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011), quando observa que a sinonímia não permite observar o funcionamento característico de uma unidade linguística: “O recurso à sinonímia para explicar o sentido de uma unidade constitui, finalmente, uma negação de sua identidade, enquanto a glosa corresponde a uma tentativa de caracterizá-la em sua especificidade irreduzível”.

A partir da definição do substantivo PORTA, apresentada nos dicionários, seguiu-se incansável pesquisa para apurar ocorrências a partir da descrição dos referidos verbetes, assim, consultamos a *web*, acessando redes sociais, *blogs*, *sites* de notícias, fóruns de discussão, letras de música, reportagens, *sites* religiosos etc., a fim de coletar os múltiplos contextos em que PORTA se manifesta. Cabe dizer que todos os enunciados coletados

da *web* advêm de registros na modalidade escrita, não havendo nenhuma transcrição de áudios ou vídeos *on-line*.

O levantamento dos dados nos levou, inicialmente, a um total de 80 (oitenta) enunciados, dos quais 38 (trinta e oito) são provenientes das fontes lexicográficas e 42 (quarenta e dois) oriundos da *web*. A partir dos resultados, foi realizada uma seleção dos exemplos a serem analisados, excluindo-se enunciados com contextos semanticamente aproximados, por exemplo, *Um aluno derrubou a porta de uma sala de aula com chute e deixou uma professora ferida, na manhã desta terça-feira [...]*, cuja representação construída pela unidade PORTA é semelhante à verificada em *Homem é morto a tiros na porta de casa em Goiânia*, ambas remetendo à noção de objeto que *abre e fecha*, cujos lados externo e interno compõem a sua estrutura e funcionalidade. Selecionamos, então, os enunciados que possibilitam abrangente discussão acerca do funcionamento enunciativo de PORTA, embora alguns apresentem, evidentemente, construções nas quais os valores se aproximam.

Para chegarmos ao entendimento sobre a variação de PORTA, fez-se necessária a manipulação de diferentes enunciados nos quais a unidade lexical atua, o que nos possibilitou compreender as relações que PORTA estabelece ao construir valores semânticos que emergem dos mecanismos de estabilização evocados pela unidade. Notamos, portanto, que há no funcionamento de PORTA, parâmetros aparentemente simples que fundamentam as cenas enunciativas por ela elaborada, tais como aqueles que evocam os próprios domínios, a de domínio primeiro ou inicial (D⁰) e o domínio outro (Dⁱ), que será melhor explicado mais adiante.

Todos os conhecimentos, até aqui apresentados, trazem valiosos recursos para a apreensão dos fundamentos que regem a linguagem, então, porque não os utilizar também, nas práticas pedagógicas? A glosa, sustentada pela atividade epilinguística, nos conduz a um caminho mais assertivo para compreensão dos fenômenos linguísticos, auxiliando, portanto, no ensino de língua materna em sala de aula, visto que a observação do objeto que se deseja estudar poderá trazer relevantes contribuições aos estudantes, como explica Romero (2019), para quem a atividade epilinguística envolve uma racionalidade silenciosa, uma atividade que torna consciente um saber que o falante desempenha não conscientemente. Sendo assim:

A glosa faz proliferar fenômenos por meio de procedimentos experimentais, manipulações, o que, por sua vez, dá origem a uma representação metalinguística que diz, por meio de relações, o modo como a linguagem funciona. A glosa fundamenta-se na própria atividade epilinguística, que se integra, por sua vez, à própria atividade de linguagem. (ROMERO, 2019, p. 195).

Diversidade de emprego da unidade lexical

Algumas descrições a respeito da classe dos substantivos encontradas na literatura sustentam que há um sentido de base ou primeiro, que lhe é próprio. Refutamos, no entanto, essa concepção, visto que o sentido linguístico não tem um estatuto independentemente do material verbal, no qual é apreendido, pois sua estrutura enunciativa é construída, sobretudo, pela relação com os demais elementos que constituem o sintagma nominal por ele evocado dentro da cena enunciativa.

Consideramos, portanto, que um conjunto de termos pode contribuir para que o sentido dado a uma determinada unidade lexical seja estabilizado semanticamente. Ora, se é por meio do substantivo que se referenciam os seres, esse processo se deve à sua articulação, primeiro, com os demais elementos de um sintagma nominal, segundo, pelo fato de esse sintagma se integrar a uma proposição, e é isso que faz com que se construam os sentidos e que esses sejam entendidos como o resultado de um processo de enunciação.

Buscamos, ainda, compreender o semantismo do substantivo PORTA com uma representação de ordem nocional que se constrói a partir de seu funcionamento nos diferentes enunciados que a unidade ajuda a elaborar. Intenta-se verificar se há uma constante semântica – uma invariância – capaz de apreender o substantivo PORTA face à variação que lhe é constitutiva, para, assim, elucidar a construção de sentido a partir de cada um de seus enunciados.

A língua em uso abre, portanto, para a variação semântica, interessando-nos ver o que há de sistêmico na variação. Ao analisar o referido substantivo, pretende-se não apenas verificar a diversidade de sentido em cada construção enunciativa da qual participa, como também evidenciar os traços da atividade em operação, na qual considera-se a pluralidade de sentidos como uma característica constitutiva de uma dada unidade linguística. O conceito de operação remete à atividade languageira em si, o que explica a característica proliferativa e dinâmica da linguagem.

[...] justificativa pelo termo “operação” [que] deve-se justamente à hipótese de que o valor referencial do enunciado não é dado, mas algo construído. Isso significa que o arranjo de formas que o materializa remete não a valores, mas às operações de constituição do valor referencial. Estudar a enunciação é, portanto, estudar as modalidades de constituição desse valor. (FRANCKEL, 2011, p. 44, *In*: DE VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011).

Reiteramos que, embora analisemos especificamente o substantivo PORTA, a atividade analítica de glosa não se aplica à unidade de forma isolada, mas em interação com os

demais termos que lhe acompanham dentro do sintagma nominal por ela construído e que se integra ao enunciado. Por meio das reformulações entrevistas, observando o comportamento da unidade inserida num dado contexto e interagindo com as demais unidades envolvidas é que se pode identificar os efeitos de sentido que provoca, permitindo-nos apreender os padrões que determinam a sua variação e os elementos aos quais se refere para enunciar. Ainda nas palavras de Franckel (2011), Romero e Trauzolla (2014), respectivamente, no que se refere à glosa:

Trata-se de um dispositivo de linguagem que passa por um longo percurso – na verdade, um processo de usura da linguagem por si mesma, mas que não se limita a isso. O que está em jogo é o estabelecimento de procedimentos controláveis, que passam por uma argumentação e que se apoiam em fatos de língua reproduzíveis para além das hesitações que, forçosamente, o simples recurso à intuição epilinguística implica. (FRANCKEL, 2011, p. 107, *In*: DE VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011).

A reformulação controlada ou glosa pode ser definida como uma atividade metalinguística que permite, ainda que de forma restrita e hipotética porque elaborada pelo analista, formalizar operações linguísticas e cognitivas realizadas de modo não consciente ao produzirmos enunciados. Trata-se, pois, da tentativa de tornar consciente um saber linguístico do qual fazemos uso sem que dele tenhamos consciência, um saber sustentado por nossa atividade epilinguística, atividade que consiste, para a Teoria das Operações Enunciativas, na própria atividade de linguagem. (CULIOLI, 1990; CULIOLI; NORMAND, 2005; ROMERO, 2011 *apud* ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, p. 241).

Observemos duas ocorrências de PORTA, que ilustram importantes reflexões a partir da prática glosa:

1. Homem é morto a tiros na porta de casa em Goiânia.

Temos, no enunciado acima, o sintagma nominal “a porta de casa”. PORTA remete a um objeto que possibilita o acesso e/ou a passagem de um cômodo a outro ou do interior de um recinto para a sua parte externa por meio de sua abertura ou de seu fechamento. Esse emprego é considerado o uso prototípico do substantivo PORTA. Em outras palavras, PORTA pode ser visto como o que evoca um obstáculo capaz de diferenciar espaços, mais precisamente, dois domínios que se referem ao interior e ao exterior da casa. Um “homem morto na porta de casa” constrói, assim, a representação de alguém que morre do lado de fora de casa, antes de entrar em sua residência.

2. No século XVI Lisboa tornou-se a porta do comércio com o oriente.

Neste enunciado, nota-se que PORTA evoca em *a porta do comércio com o oriente* a representação de oportunidade de acesso a novos negócios, expansão, amplitude. Temos *Lisboa* vista como a cidade por meio da qual se dá a abertura que autoriza o trânsito de produtos do ocidente para o oriente. Se em (1), enunciado prototípico, temos áreas (interna e externa) interligadas ou não pela abertura ou fechamento da porta, aqui, temos *o ocidente* e *o oriente* como divisões do globo, interligados pelo comércio que a cidade de Lisboa, enquanto o que permite ou não o acesso, autoriza. Em outras palavras, PORTA, uma vez mais, é capaz de diferenciar domínios referentes a duas regiões de mercado, por elas interligadas. O enunciado traz uma nova acepção que, no entanto, se funda sobre o mesmo raciocínio anteriormente observado.

É interessante observar que, nas construções distintas elaboradas por PORTA, o sentido evidenciado é o de um obstáculo que, por sua abertura ou fechamento, possibilita a passagem de um domínio a outro ou permite o acesso entre eles.

Invariância e Identidade Semântica de PORTA

Após realização do estudo da unidade linguística PORTA, por meio da análise das contextualizações desencadeadas a partir de seu emprego, bem como da maneira como a própria unidade apreende os termos que com ela interagem. Assim, chegamos a uma forma abstrata invariante que caracteriza a identidade semântica da unidade linguística, o que denominamos *forma esquemática* (FE), como bem explica Franckel (2011, p. 26, *In: DE VOGÛE, FRANCKEL, PAILLARD, 2011*), “na identidade que constitui, não uma substância autônoma”. Analisamos, então, a natureza dos domínios que constituem a forma esquemática de PORTA. Isso significa que a sua identidade semântica vai se apresentar sob diferentes óticas não quaisquer no nível dos enunciados. Essas diferentes óticas respondem a padrões de variação, e não a valores classificados como denotativo, conotativo, literal ou figurado.

PORTA estabelece a interligação ou separação entre dois domínios, D^0 e D^1 , exercendo a função de acesso ou bloqueio entre eles. De uma situação, estado ou espaço primeiros (D^0), desencadeiam-se uma situação, um estado ou um espaço outros (D^1), diferentes do inicial, sendo PORTA o obstáculo que permite (ou não) acesso entre ambos os domínios.

Podemos dizer, em uma análise não definitiva, que três modos de apreensão do domínio primeiro ou inicial (D^0) e do domínio outro (D^1) são verificados em nossos enunciados, o que origina três grupos.

No primeiro grupo, temos PORTA estabelecendo relação espacial e especificando o interno e o externo de um recinto. Aqui, o termo apresenta uma funcionalidade considerada

prototípica e o sintagma preposicionado, quando presente, adquire valor restritivo, no sentido de que simplesmente especifica de qual PORTA se trata (*de casa, do automóvel*), como podemos ver neste enunciado já citado anteriormente:

3. Homem é morto a tiros na porta de casa em Goiânia.

No exemplo acima, temos D^0 que é o externo à casa, local onde ocorre o fato, sem que o homem adentre o recinto, que constitui o D^i .

Neste segundo grupo, evidencia-se PORTA estabelecendo uma relação de *condição* ou *meio* para transitar de um domínio a outro, que são de naturezas situacionais, ao contrário do que se observa no primeiro modo. Em outras palavras, a partir de uma dada situação D^0 , é desencadeada uma mudança que culmina em uma situação outra D^i , condicionada por algo, veja:

4. A universidade lhe abriu as portas.

Em (4), o SN *a universidade* é o meio ou condição que faz de *porta* aquilo que permite a passagem do *não ter sucesso* (D^0) ao *ter sucesso* (D^i).

O terceiro grupo remete aos enunciados em que os domínios dependem de um termo externo para se fazerem presentes, caso, por exemplo, do enunciado já mencionado em outro momento:

5. Lisboa tornou-se a porta do comércio com o oriente.

Nesse enunciado, sem a presença do SP *do comércio*, não se estabelecem os termos *ocidente* e *oriente* como domínios entre parceiros comerciais. Assim, ao contrário do primeiro grupo, em que PORTA, sem a presença do SP *de casa* ou *do automóvel*, evoca, por si só, o interior e o exterior de um recinto (casa ou automóvel) em termos espaciais, nesse terceiro grupo, o SP tem um importante peso na construção enunciativa. Observemos o exemplo a seguir:

6. Estava às portas da morte.

Do mesmo modo que no enunciado anterior, é *da morte* que estabelece a distinção entre os domínios *vida* e *morte* interligados pelo termo PORTA.

Para chegarmos ao entendimento sobre a variação de PORTA, fez-se necessária a manipulação de diferentes enunciados nos quais a unidade lexical atua, o que nos possibilitou analisar seu funcionamento enunciativo, ou melhor, as relações que

PORTA estabelece ao construir valores semânticos que emergem dos mecanismos de estabilização evocados pela unidade.

Manipulação de enunciados como uma prática pedagógica

O ensino-aprendizagem de língua materna, quando pautado em regras e classificações que não levam em conta o processo natural e criativo da expressão humana, pode vir a não contribuir positivamente para o desenvolvimento linguageiro e linguístico dos educandos, uma vez que dificulta a compreensão do objeto cujo funcionamento se almeja entender. É, sem dúvida, imprescindível que as práticas pedagógicas compreendam que os fenômenos da linguagem não acontecem de maneira isolada, mas de forma interativa e relacional. Logo, o estudo fragmentado das unidades linguísticas não suscita bons resultados, pois culmina em memorizações de formas e regras que, além de estarem sujeitas ao esquecimento, não levam o aluno a refletir sobre como uma unidade lexical significa em seus diferentes enunciados.

É um escândalo teórico (e didático), por exemplo, entre tantos outros, tratar dos substantivos isoladamente, como “forma pura”, para só muito mais tarde (um ano depois...) abordar a noção de *sujeito*, quando a própria origem filosófica dessas duas noções revela que são, de fato, as duas faces de uma mesma moeda. (BAGNO, 2010, p. 80).

Concebemos, portanto, que o ensino da gramática requer “estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado, com as palavras de cada dia e conhecimento sistematizado sobre a língua e seus usos” (MILIAN; CAMPS, 2006, p. 27). Ao não construir juntamente com o aluno características próprias a uma determinada classe de palavras, perde-se uma excelente oportunidade de lhe propiciar momentos de observação e ativação de conhecimentos que tornam significativa a compreensão do conteúdo trabalhado.

A metalinguagem, *i.e.*, a língua explicando a própria atividade de linguagem por meio da reflexão sobre os enunciados, referente a uma dada unidade linguística em sua relação com os diferentes contextos, se faz necessária para o desenvolvimento de atividades didáticas que contribuam para ampliar o conhecimento linguageiro, visto que pensar acerca das relações entre um dado substantivo e as demais unidades presentes nos enunciados aponta para regularidades sequer intuídas.

Logo, o estudo da gramática não deve se basear em metodologias para a fixação de conteúdo, mas, pode tomar, por exemplo, a prática de glosa realizada aqui neste trabalho. Basear-se sobretudo na compreensão do enunciado a partir da observação de como ocorrem as articulações que nele resultam. Como mostramos, esmiuçar o funcionamento

enunciativo a fim de apreender o que identifica uma dada unidade, ainda que de modo aproximativo, faz com que se compreenda a regularidade que permite a plurissignificação da unidade, em diversos ambientes textuais, e a própria singularidade de cada enunciado composto.

Quando nos sentimos desafiados a elaborar uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem do substantivo, não estamos, com isso, invalidando as estratégias apresentadas pelos materiais didáticos, mas incitando a saudável discussão acerca das possibilidades de tornar as aulas que envolvem o trabalho gramatical mais significativas; em outras palavras, estamos propondo algo que, indo para além de um plano de aula, auxilie na desconstrução de paradigmas que limitam a natureza criativa da linguagem.

Para tanto, utilizamo-nos da prática de glosa, já descrita anteriormente, para pensar na reformulação de enunciados a fim de refletir sobre as diferentes construções suscitadas pelo substantivo, expondo, assim, outras maneiras de se trabalhar gramática, de forma a brincar com as unidades em questão e deixando fruir o desencadeamento da apreensão do seu conceito, sem oferecer uma definição de antemão.

Uma possibilidade seria a do próprio trabalho com as notícias de jornal, que, por fazerem parte da vida cotidiana, estão em toda parte, aparecendo em diferentes registros, sempre comentadas pelos grupos de falantes a quem possa interessar determinada notícia, como este pequeno trecho que segue, retirado de nossas análises, *Um ano após massacre em Suzano, porta atingida em ataque está exposta no gabinete do secretário da Educação de SP*. Pode-se despertar a curiosidade dos estudantes acerca do acontecimento descrito, discutindo, inclusive, a relevância do fato que fez com que a porta em questão se tornasse um símbolo *in memoriam*.

Após discussão introdutória, pode-se apresentar o enunciado já transcrito na lousa com o intuito de fomentar indagações norteadoras que estimulem o levantamento de hipóteses sobre questões intrinsecamente linguísticas, convidando os alunos a analisar a construção que PORTA elabora ao interagir com as demais unidades que a acompanham no enunciado, a começar pela presença ou ausência do determinante em *porta atingida em ataque*. Nesse caso, é interessante mostrar que se representa a construção de um objeto *porta* não qualquer, que o distingue de outros membros da classe de portas. Além disso, pode-se chamar a atenção para o uso prototípico da unidade PORTA no enunciado, já que se evoca a noção de um objeto capaz de diferenciar espaços “dentro” e “fora” de um determinado ambiente. Isso conduzirá o aluno a elaborar a sua percepção sobre as informações trazidas pelos recursos linguísticos, uma vez que, devido às circunstâncias, PORTA não está cumprindo a sua função de separar dois ambientes (externo e interno).

Ainda tratando do uso prototípico de PORTA e explorando o gênero notícia, pode-se apresentar outro enunciado para comparação *Ao sair de um veículo estacionado, o motorista*

desatento ao fluxo do trânsito abriu a porta do automóvel, a qual foi atingida por um caminhão que passava pelo local – chamando a atenção do aluno para o fato, aparentemente simples, de que PORTA, mais do que se referir a um objeto, evoca a representação de um espaço externo e interno.

O professor, enquanto mediador do conhecimento, deve conduzir o aluno às percepções sutis, como a relacionada à escolha lexical, que não se dá de maneira qualquer, mas muito bem pensada, especialmente no gênero notícia, cujo objetivo é o de informar e formar opiniões. Assim, o jornalista poderia ter optado por usar “esbarrou na porta” ao invés de “abriu a porta”, se quisesse induzir à representação de o motorista ter aberto a porta sem querer, tirando-lhe a culpa por sua falta de atenção, de acordo com o que intenciona despertar no leitor.

A partir desses enunciados, outros poderiam ser sugeridos pelo professor para a análise, antes mesmo de solicitar a contribuição dos alunos.

É primordial apresentar aos alunos outros enunciados que podem ser de seu interesse, caso, por exemplo, de *O confinamento abre a porta para os vícios*, assunto esse que tem sido muito discutido nos dias atuais por se tratar de uma situação que diz respeito a todos. Aliás, um sujeito sintático como *o confinamento* raramente utilizado outrora, agora faz parte do vocabulário dos falantes, que o incluem frequentemente em seu repertório.

Essa construção permite inicialmente que se estabeleça um debate relevante sobre o assunto, partindo-se da pergunta se o aluno concorda ou não com a afirmação sobre o confinamento propiciar o desenvolvimento de vícios. A criticidade, bem-vinda em todos os momentos de aprendizagem, pode posteriormente fazer com que o aluno examine o modo como os recursos linguísticos foram empregados, observando, por exemplo, a relação entre *porta* e *o confinamento*. Notamos que não se trata, portanto, de solicitar ao aluno que reconheça o substantivo e o classifique, mas que observe o seu funcionamento, o sintagma em si, refletindo sobre o porquê de *o confinamento abrir a porta para os vícios* e, mais ainda, sobre a relação entre o desenvolvimento (ou não) de vícios e o fato de PORTA se referir a domínios distintos.

Outros inúmeros gêneros podem ser propostos, pois o que interessa é a observação da materialidade dos enunciados no âmbito desses gêneros. Um trecho de letra de música como *Tranquei a porta do meu peito, depois joguei a chave fora* – permite trabalhar sentidos não necessariamente simples de serem explicados pelo aluno, mas que podem ser compreendidos em uma análise detalhada de *a porta do meu peito*. Importa conduzi-lo a compreender que o sintagma nominal evoca a noção de fechamento do peito, de uma barreira protetora que não permite acesso, não a um lugar, mas aos sentimentos do eu lírico, que intenta deixar fora de seu peito os sentimentalismos. Discussões dessa natureza são enriquecedoras e saem de oposições em termos de literal e figurado.

Propor atividades que envolvam reflexão, análise, observação e experimentação de possibilidades geram aprendizagem significativa e não mera memorização de conceito ou formas que possivelmente serão esquecidas.

Como bem define Vilela (2016, p. 128), o que se busca é:

Fazer compreender tais unidades como detentoras de uma identidade semântica que as define e como possuidoras de relativa autonomia em relação às outras unidades linguísticas que compõem um enunciado. Quando brincamos com os recursos que a linguagem nos oferece, valorizamos o conhecimento internalizado dos falantes e exploramos a criatividade inerente aos seres humanos, obtendo como produto um aprendizado muito mais significativo.

Segundo Rezende (2008), a ambiguidade constitutiva da unidade lexical marcada pelo jogo entre invariância e variação é o que traz a percepção acerca de sua identidade semântica. Nesse sentido, a parafrase com objetivo de reformular enunciados propicia a manipulação da variação, visto que a natureza da língua é produzir variações diversas. Esse raciocínio nos conduz a uma importante indagação, como temos apontado: “O que a unidade lexical apresenta de regular, por trás do que varia”? A mobilização de mecanismos para responder a essa questão evidencia a estabilização provisória da unidade lexical, que constrói seu sentido no enunciado, como vimos ao manipular o substantivo PORTA. A partir dessa constatação, temos um caminho mais fácil para a compreensão de como se articula a unidade na construção de sentido, sem que haja custos enunciativos.

Pensando na riqueza que nos trazem os textos, escolhemos uma crônica para explorar a construção de sentido advinda de um gênero que traz a reflexão sobre a vida cotidiana como base de sua proposição. Tendo como objetivo fazer uma análise crítica de uma determinada situação ou acontecimento, veiculada em jornais e revistas, a crônica possibilita ao leitor imprimir suas impressões acerca de um assunto real, bem como discutir as ideias ali apresentadas em uma roda de amigos, por exemplo.

Refletindo acerca de tudo que fora apresentado até agora, propusemos um trabalho, seguindo a metodologia analítica de glosa, para sala de aula, contemplando a observação das unidades linguísticas. Para tanto, escolhemos a crônica: “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos (1994) pelo tema que aborda, que é a rotina de uma pessoa comum que se prepara para ir trabalhar e o desenrolar dessa rotina até sua volta para casa, algo que faz parte do repertório dos alunos. Todavia, foi escolhida principalmente por ser construída, quase em sua totalidade, por substantivos, permitindo reflexão sobre o próprio papel da classe, que, por não fazer por si só o termo se inserir espaço-temporalmente, constrói a representação de uma rotina sem que se mobilize, para tanto, o desenrolar de ações. Daí a sensação de uma rotina ainda mais intensa, que não cabe no espaço-tempo.

CIRCUITO FECHADO

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro. (RAMOS, 1994, p. 126).

Escrita basicamente com substantivos, esta crônica relata a rotina de uma pessoa, desde que acorda até o momento em que vai dormir. Alguns substantivos como *mictório* e *creme de barbear* nos fazem acreditar que se trata de um homem e a ordem do encadeamento nos faz perceber que se aborda a rotina de alguém que se prepara para ir trabalhar, os momentos durante o expediente e, por fim, sua volta para casa, em que tudo termina como começou: *Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete*. Ao acordar e ir se deitar formase um circuito fechado, uma rotina diária que se inicia e termina do mesmo modo, não havendo saída para outro percurso, tal como acontece com um circuito fechado.

O encadeamento de sucessivos substantivos mostra-nos a sutileza dos detalhes da vida cotidiana, com ações a serem evocadas conforme a compreensão do falante, muitas delas representadas por empregos frequentes, como no caso de *chinelos*, que remeteria a *pôr os chinelos*. Mas não necessariamente seriam as do emprego frequente, visto que, no caso de *vaso*, evoca-se simplesmente, por exemplo, o *ir ao banheiro*. Importa notar que é este encadeamento que traz o efeito de sucessão de atos, de movimento.

Ora, aprendemos desde muito cedo que somente os verbos são responsáveis pela expressão das ações; por essa e outras razões, o ensino de gramática viabilizado apenas pelo estudo de categorias não dá conta de explicar os fenômenos da linguagem, que são transcategoriais, o que se conhece por *ação* podendo se exprimir de muitas maneiras.

Ao observar os meandros que percorrem esse texto, podemos nos deleitar com sua construção irreverente, elaborada basicamente com substantivos, salvo apenas pelas presenças da conjunção “e” e das preposições “com” e “de”. Cada encadeamento torna-se um enunciado repleto de sentido, e isso graças à organização vocabular, que é coerente e progressiva mesmo com a ausência de elementos coesivos. Isso ocorre porque a interação entre as unidades proporciona a construção de representações nocionais que remetem ao sentido, cada termo empregado convocando a noção de variados modos e, ao mesmo tempo, de uma maneira regulada pelo encadeamento no qual se faz presente. É assim que *chinelos*, no referido encadeamento, evoca *pôr os chinelos*, *colocar os chinelos* e, por que não?, *arrastar-se (com os chinelos nos pés)* etc.

Deste modo, percebemos claramente que não são unidades isoladas que constroem o sentido, mas um conjunto de elementos como as relações semânticas oriundas do encadeamento enunciativo, bem como os fatores culturais que o indivíduo guarda em seu acervo, neste caso, aquele que se refere à rotina de uma pessoa que sai para trabalhar todos os dias.

Uma vez mais, constatamos que a escolha lexical não se dá de forma qualquer, mas de acordo com o que os termos mobilizados por ela atraem. Pode-se subentender um sujeito do sexo masculino, implícito, este declarado por algumas unidades, como *mictório*, *creme de barbear*, *cueca*, por exemplo. Mas como na linguagem as percepções não se dão de maneira engessada, e sim com amplitude de interpretações, pode-se também considerar que a ação que envolve essas palavras sejam advindas de uma mulher, que se aproxima de um *mictório*, que recolhe o *creme de barbear* que estaria em cima da pia; ou sobre a *cueca*, que pode estar sob a ação de ser guardada e não necessariamente sendo vestida, o que acarretaria outra construção de sentido, suscitando uma rotina voltada a tarefas domésticas, por exemplo. Brincar com cenários diversificados pode ser uma boa intervenção por parte do professor, pois explora a abrangência de sentidos construídos a partir da intenção do que se pretende enunciar.

Assim, se tomarmos outro trecho como “*Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete*” – poder-se-ia remeter à representação de “*guardar os chinelos, limpar o vaso, dar a descarga. Limpar a pia, pôr sabonete, mais gasto de água! Pendurar a escova, guardar o creme dental, e gastar água novamente limpando a espuma do creme de barbear. Guardar o pincel, e mais espuma na gilete!*”, ações estas realizadas por pessoas de qualquer gênero, feminino ou masculino.

Há igualmente a percepção de que a pessoa que realiza as ações, neste texto, seja fumante, como nos mostram *cigarro, fósforo, maço de cigarros, caixa de fósforos*, unidades recorrentes no texto, evidenciando o fumo em demasia. Desta forma leve e progressiva, pode-se apreender as minúcias do texto, que tanto tem a dizer, e diz por meio do engendramento das unidades linguísticas, fazendo-nos constatar que não se trata apenas e tão somente de um amontoado de palavras soltas, mas da construção de coerência e sentido a partir de seu agenciamento. Neste se mostram, por exemplo, momentos específicos de uma rotina ou a passagem do tempo, sem que haja advérbio de tempo e sequência lógica, mesmo não existindo elementos coesivos.

É possível, em suma, convidar os alunos para diferentes leituras prazerosas do texto, mostrando-lhes a gama de possibilidades de construções desencadeadas pela sucessão de substantivos, o que certamente não ocorreria se não fosse ele o personagem solo. O fato é que não basta que se apresentem textos e mais textos, se tais textos não forem explorados de maneira reflexiva, pois é a investigação das possibilidades linguísticas advindas da produção e compreensão textuais que oportuniza ao estudante perceber a construção que determinada unidade realiza.

A partir das considerações apresentadas, almeja-se contribuir com densa discussão acerca do modo como o substantivo é concebido, trazendo a teoria culioliana para enriquecer e agregar conhecimento acerca da maneira como se dão a produção e o reconhecimento de enunciados na prática cotidiana dos falantes.

Trata-se, portanto, de uma teoria de formas que constroem, de múltiplas maneiras, posições intersubjetivas, modos de asserção, de interrogação, de injunção, de exclamação, de concessão etc. A atividade de linguagem pela qual nos interessamos é, assim, inteiramente definida pelo que as formas, seus arranjos e as restrições manifestadas por esses arranjos delineiam. (FRANCKEL, 2011, p. 11, *in*: DE VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011).

Por fim, salientamos que este estudo, fundamentado em uma teoria da observação e em uma diversidade de produções, nos auxiliou a compreender as complexidades da linguagem e a refletir sobre como promover a sua aprendizagem por meio de metodologias que realmente possam vir a atingir nossos educandos, abrindo precedentes para continuidade de pesquisa acerca do tema.

Considerações finais

Reforçamos com veemência que a observância e a reflexão acerca da maneira como as unidades linguísticas se relacionam são de grande valia, sobretudo no trabalho realizado em sala de aula, em que os estudantes terão a oportunidade de compreender como se

dão os arranjos intersubjetivos que se articulam, de maneira a estabelecer sentido aos enunciados.

Ainda temos muito a pesquisar e discutir, mas acreditamos estar no caminho certo quando nos vemos, apoiados em Franchi (2006) e nos diferentes estudiosos do referencial teórico no qual nos fundamentamos, sermos capazes de propor atividades que têm na criatividade um recurso importante para a apreensão do modo como se elabora o sentido. Neste estudo, almejamos contribuir com densa discussão, trazendo a teoria culioliana para enriquecer e agregar conhecimento acerca da maneira como se dão a produção e o reconhecimento de enunciados na prática cotidiana dos falantes. Tal estudo, fundamentado em uma diversidade de produções, nos auxiliou a entender as complexidades da linguagem e a refletir sobre como promover a sua aprendizagem por meio de metodologias que realmente possam vir a atingir nossos educandos.

Assim, a teoria aqui apresentada, sem dúvida alguma, nos conduz a repensar um conjunto de conceitos e procedimentos tidos como imutáveis ao instigar ajustes contínuos em nossas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Gramática, para que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations.* Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations de repérage.* Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 3. Domaine notionnel.* Paris: Ophrys, 1999b.

DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. *Linguagem e Enunciação: representação, referenciação e regulação.* São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.* 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MILIAN, M.; CAMPS, A. El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). *In: CAMPS, A. (org.). Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Editora GRAÓ, 2006.

RAMOS, R. Circuito fechado. *In: LADEIRA, J. de G. (org.). Contos brasileiros contemporâneos*. São Paulo: Moderna, 1994.

REZENDE, M. L. Atividade epilingüística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, M.; TRAUZZOLA, V. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópico*, v. 12, p. 139-248, 2014.

VILELA, R. T. *Educação léxico-gramatical*. Um estudo semântico da preposição COM. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Guarulhos, 2008.

O encontro entre o autoritarismo e os discursos de libertação em documentários biográficos sobre Mercedes Sosa

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3222>

Nathan Bastos de Souza¹

Resumo

O objetivo deste artigo é estudar o encontro entre o autoritarismo e a ascensão de discursos de libertação em documentários biográficos sobre Mercedes Sosa. Para tanto, recuperamos tematicamente os momentos relacionados à ditadura argentina (1976-1983) refratados em três documentários. A abordagem teórico-metodológica do trabalho se inscreve nos estudos bakhtinianos, sobre o encontro de discursos a partir dos problemas de sintaxe de enunciação, da tensão entre o discurso autoral e o discurso reportado e da avaliação social. Analisamos imagens retiradas da materialidade do documentário com PrintScreen da tela e também transcrições. Consideramos que a fricção entre os discursos autoritários e de libertação gera valores edificantes para Mercedes Sosa, os quais sedimentam um caminho que a alçou ao epíteto de “a voz da América Latina”.

Palavras-chave: Mercedes Sosa; estudos bakhtinianos; discurso biográfico.

¹ Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil; nathan.diagramacao@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1560-2867>

The meeting between the authoritarianism and the discourses of liberty in biographical documentaries about Mercedes Sosa

Abstract

The aim of this work is to study the meeting between the authoritarianism and the ascension of the discourses of liberty in biographical documentaries about Mercedes Sosa. Therefore, we thematically recover the moments related to the Argentinian dictatorship (1976-1983) refracted in three documentaries. The theoretical-methodological approach of this work is inscribed in Bakhtinian studies, about the meeting of discourses from the problems of enunciation syntax, the tension between authorial discourse and reported discourse, and social evaluation. We analyze images taken from the materiality of the documentary with screenshots and also transcription. We understand that the friction between authoritarian discourses and the ones of liberty generates edifying values for Mercedes Sosa, which cement a path that raised her to the epithet of “a voz da América Latina”.

Keywords: Mercedes Sosa; Bakhtinian studies; biographical discourse.

Introdução

Mercedes Sosa (1935-2009) foi uma cantora argentina fundamental para o desenvolvimento de uma música latino-americana de perspectiva social, sua atividade elevou o teor político e militante das canções. Em nossa pesquisa, estudamos os discursos biográficos a seu respeito em três documentários *Mercedes Sosa – Como un pájaro libre*, de 1983, *Mercedes Sosa – ¿Será posible el sur?*, de 1985, e *Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica*, de 2013².

O objetivo deste artigo é estudar o encontro entre o autoritarismo e a ascensão de discursos de libertação em documentários biográficos sobre Mercedes Sosa. Com essa perspectiva, selecionamos momentos relacionados à ditadura argentina (1976-1983) do *corpus* em análise e discutimos como a vida de Mercedes Sosa é refratada por meio desse encontro de discursos.

A abordagem teórico-metodológica de nossa pesquisa se ancora na reflexão dos autores do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2015; VOLÓCHINOV, 2017) sobre o encontro de

2 Este artigo se pauta nas análises que desenvolvemos para o relatório de qualificação da tese, sendo submetido conforme o andamento da pesquisa no mês de agosto de 2021. A defesa aconteceu no mês de outubro do mesmo ano. Remetemos o leitor a outros trabalhos nos quais já discutimos dados parciais da tese, como Souza e Miotello (2020), Souza (2019) e à própria tese em sua versão final (SOUZA, 2021).

discursos a partir dos problemas de sintaxe de enunciação, da tensão entre o discurso autoral e o discurso reportado e da avaliação social.

Metodologicamente, selecionamos momentos dos três documentários em análise que apresentam uma possibilidade de encontro de discursos. Assim, nosso trabalho se orienta pela perspectiva do cotejo dessas materialidades significantes no contexto de seu tempo e na forma como são apresentadas na narrativa audiovisual dos documentários. Os dados que selecionamos configuram lugares de resistência ao autoritarismo e elevam as condições de Mercedes Sosa à representante máxima do continente, a ponto de esse enfrentamento gerar o que se firmou mais tarde com o epíteto “a voz da América Latina” (SOUZA, 2021).

Os resultados a que chegamos com nossa análise discursiva permitem afirmar que a vida da biografada é refratada nas amostras discursivas em análise dos documentários e consideramos que essa inscrição de Mercedes Sosa, no contexto de episódios de censura e rebeldia, sedimenta valores heroicos em relação a seus atos contra a censura e sua luta contra os militares internacionalmente conhecida. Finalmente, consideramos que a fricção dos diferentes discursos – das mídias impressas, das fotografias, dos depoimentos recuperados pelo diretor de cada documentário – com a imagem de Mercedes Sosa produz valores heroificantes para a cantora.

Este artigo contém uma seção teórico-metodológica, seguida de um item analítico, das considerações finais e das referências citadas no texto.

Transmissão e recepção dos discursos do outro

Nesta seção, discutiremos com Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011, 2015) a transmissão e a recepção dos discursos do outro, a partir dos problemas de sintaxe de enunciação, da tensão entre o discurso autoral e o discurso reportado e da avaliação social.

Com a tentativa de “aplicação do método sociológico” a problemas de sintaxe da enunciação, Volóchinov (2017) afirma que “o ‘discurso³ alheio’ é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249). O discurso alheio, dessa maneira, se apresenta para o falante de uma língua com total autonomia, já que inscrito na corrente da comunicação discursiva.

3 Em russo, o termo “*slovo*” pode designar “palavra” ou “discurso”, a depender do contexto em que seja utilizado. Respeitaremos as escolhas dos tradutores conforme a obra consultada.

Sendo assim, o discurso alheio se transfere para o contexto discursivo autoral⁴, mas permanecem pelo menos rudimentos de sua integridade linguística e independência construtiva inicial (VOLÓCHINOV, 2017). Não acontece, portanto, assimilação mecânica de um discurso no outro, a incorporação exige um trabalho de rearranjo linguístico-discursivo.

No contexto autoral, as formas da recepção e da reelaboração constroem “normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 250), as quais são específicas para a enformação do discurso do outro. Em relação a este estudo, o documentário nos dá acesso a um discurso sobre a vida de Mercedes Sosa, mas refratado pelas diferentes formas de reelaboração que o discurso do autor do documentário pode lançar mão. As relações entre discurso autoral e discurso alheio são visíveis quando atentamos às formas de reação de palavra a palavra. Esse tipo de reação é ancorado ideologicamente, nunca neutro.

Nesse sentido, a orientação ativa do autor em relação ao discurso alheio é construída, portanto, por meio da compreensão e da avaliação do discurso alheio e se dá em duas direções: o enunciado alheio é “emoldurado pelo contexto real e comentador” “[...] e em um segundo momento, prepara-se uma réplica interior” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 254). O importante do problema compreende duas grandezas: o discurso transmitido e o discurso transmissor. A importância fundamental do estudo da sintaxe da enunciação é da ordem do encontro de discursos e nosso interesse está justamente no modo como, através da transmissão, o discurso do outro é enfocado, avaliado e compreendido.

O discurso do outro não é “recebido” sem uma atitude responsiva. Nesse sentido, o “problema do segundo sujeito” que instaura um contexto emoldurador responsável por comentar, avaliar, criar um acontecimento novo na vida singular de um texto (BAKHTIN, 2011). De modo fundamental, o enunciado é compreendido por um sujeito repleto de discursos interiores com os quais o discurso alheio entra em diálogo/embate, isto é, a linguagem do discurso interior cria um contexto tensamente responsivo ao discurso alheio.

Na relação com os discursos refratados, devemos levar em conta as diferenças apontadas por Ponzio (2011): os problemas de sintaxe de enunciação e da sintaxe da frase implicam tarefas distintas. Se de um lado se considera que os elementos da sintaxe da frase como pertencentes à ordem da língua, sendo repetíveis em outras enunciações, atualizando sempre os mesmos significados. De outro, estão os problemas de sintaxe da enunciação, irrepetíveis a cada ocorrência, mas materializados pela língua em suas formas recorrentes.

4 Em traduções diferentes, temos a variação de “contexto narrativo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), “contexto do autor” (VOLOCHÍNOV, BAKHTIN, 2011) ou “contexto autoral” (VOLOCHÍNOV, 2017), para designar, em literatura, o trabalho do autor na enformação do discurso alheio.

As formas da língua podem ser repetíveis e atualizam sistematicamente os mesmos significados, as formas da enunciação remetem a significados diferentes, considerada sua natureza irrepetível e singular.

Nessa esteira, o problema da sintaxe da enunciação poderia ser formulado em nosso estudo como uma sintaxe discursiva, interessada em perscrutar o sentido produzido pelas unidades organizadas e transformadas pelo discurso autoral no todo do enunciado do documentário. Mais que explorar as regras combinatórias (como se faz na sintaxe da frase), o problema que enfrentamos é o do sentido produzido na conformação sintática, estilística e composicional, como nos lembra Volóchinov (2017), do discurso autoral. Interessa estudar como os sentidos são produzidos dado o arranjo sintático que a transmissão elaborou. Dito de outro modo, como o enunciado é construído considerando-se artefatos linguísticos, imagéticos, sonoros. A pergunta que nos fazemos deve se orientar para a forma como as estratégias do discurso biográfico configuram uma narrativa coerente sobre essa vida.

Os padrões transmissivos do discurso alheio não se esgotam nas diversas formas de inserção, enformação e relevo, que poderiam ser hauridas dos discursos de uma determinada esfera de atividade, mas nesse afã taxonômico – muito parecido com a sintaxe da frase – desfocaríamos a produção de sentidos subjacente à escolha de determinadas abordagens transmissivas na arquitetura dos enunciados (BAKHTIN, 2015).

A forma de ser discursiva do enunciado do documentário que engloba o discurso do outro se modifica a partir dessa nova vida que o encontro de discursos produz. Altera-se o todo do sentido com o deslocamento dos discursos e sua posterior transmissão. Por exemplo, quando se transfere um enunciado extraliterário para uma obra literária, um jogo se instala entre esses enunciados: “recaem [sobre eles] reflexos de outras vozes e neles entra a voz do próprio autor” (BAKHTIN, 2011, p. 320). Esses dois enunciados, confrontados entre si, instauram – a despeito mesmo de se desconhecem, pelo toque através do mesmo tema (ideia) – um diálogo. A voz do autor se funde às vozes dos enunciados que integram o discurso de sua obra e nesse sentido é que os enunciados se encontram e estabelecem relações dialógicas entre si.

Essas discussões sobre o encontro de discursos não devem esfumar o peso da avaliação social, como se o discurso transmissor se apropriasse de outro discurso para nele investir axiologicamente. A relação entre esses discursos é de um valor já dado em choque com outro em construção. No contexto da relação entre o discurso e o objeto do discurso, Bakhtin (2015, p. 48) argumenta que:

[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por

uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele já está envolvido por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso dos discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística.

O encontro entre o discurso transmitido e o discurso transmissor faz com que se cruzem as avaliações de ambos os pontos de vista sobre o mesmo objeto. O enunciado do documentário em que se ouvem as vozes do discurso alheio reportado e do autor que engloba e transmuta as peculiaridades dos gêneros primários se apresenta como um todo, aparentemente unívoco. Todavia, essa complexa trama de vozes e o trabalho estético-ideológico do autor no ajuste, na emolduração e na preparação às respostas, permite aventar a relação tensa entre discurso alheio e discurso do autor que orienta os sentidos do documentário como um todo. De alguma maneira, esse encontro produz uma estampagem dos sentidos em construção. Um documentário serve a um projeto ideológico, uma vez que o recorte e a montagem de outros discursos em seu interior vão constituindo seu projeto de dizer.

Consideramos que o trabalho do contexto autoral nunca será neutro e que a criação de um fundo dialogante para o discurso reportado ajuda a dar essa impressão de todo orgânico. De tal modo, há inevitavelmente deslizamentos de sentidos produzidos pelo contexto para emoldurar o discurso do outro e essa relação não é mecânica, mas orgânica. Na constituição de um discurso biográfico coeso a respeito de Mercedes Sosa, os documentários que estamos estudando selecionam, recortam e acentuam o campo dialogante em que aparecem os diferentes fragmentos dessa vida narrada, conseqüentemente, aplainam os limites e esculpem uma perspectiva nova para os discursos reportados em seu interior.

O encontro de discursos nos documentários sobre Mercedes Sosa

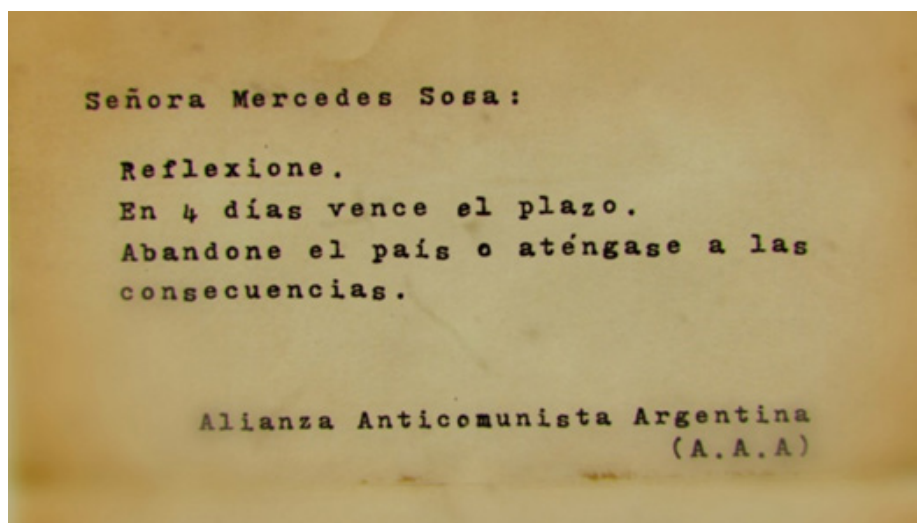
Para iniciarmos a parte analítica deste artigo, remetemos o leitor a um pequeno contexto a respeito da ditadura militar na Argentina (1976-1983). Esse período teve início com um golpe de estado perpetrado por uma junta militar que destituiu a presidente da república Isabel Perón, que assumira o governo dois anos antes. Com a aplicação da “Doutrina de Segurança Nacional”, uma aposta ideológica dos norte-americanos que permitiria às forças militares o direito de garantir a ordem interna, combatendo qualquer tipo de movimento, organização ou manifestação que pudesse favorecer ou apoiar as ideias comunistas. A América Latina como um todo sofreu o peso dessa doutrina e se formou uma rede de ditaduras com esses ideais anticomunistas (CALLONI, 1999; NOVARO; PALERMO, 2007; CALVEIRO, 2013; GIMÉNEZ, 2017).

Nesse quadro, tanto a atividade política propriamente dita quanto outros setores sociais foram amplamente afetados. Os políticos, professores, artistas, sindicalistas e ativistas políticos tiveram suas ações proibidas e começaram a ser perseguidos e mortos pelas forças governamentais e também paramilitares, como a *Alianza Anticomunista Argentina* (A.A.A. Doravante, Triple A) (CALLONI, 1999; MOLINERO, 2011; MASSHOLDER, 2016). Feito esse contexto histórico, passemos à análise propriamente.

Mercedes Sosa, então filiada ao Partido Comunista (PC), e as canções de seu repertório entraram nas listas negras. Como não havia maneira de atuar em cidades grandes, suas atuações foram se interiorizando. Como atividade amplamente visada, o PC argentino organizou uma verdadeira rede de colaboradores para amparar e proteger os *shows* de Mercedes. Mas nada vencia o medo dos atentados possíveis, como dois episódios em que ameaçaram sua vida (BRACELI, 2010; SOUZA, 2021).

O documentário “Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica”, nesse assunto das ameaças, apresenta uma fotografia de uma carta que a cantora argentina recebeu pouco tempo antes do exílio na Europa:

Figura 1. Carta da Triple A⁵



Fonte: Mercedes Sosa, *la voz de Latinoamérica* – 2013 (VILA, 2013, (00:42:41). Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 23 jan. 2021

5 Na amostragem de dados da pesquisa justificamos a alternativa pela não tradução por motivos de não sobrepor à materialidade significativa outra, com as nossas palavras. Parece-nos que, se propuséssemos uma tradução dos dados, estaríamos enviesando a análise em língua portuguesa, uma vez que os dados são em espanhol no original.

O aparecimento dessa carta-ameaça, ainda antes do golpe militar, dá o tom das ameaças de morte que são desenhadas para o leitor com toda a riqueza de detalhes e de discursos a respeito que o diretor do documentário pode se valer. Conforme Bakhtin (2015, p. 155), a apresentação e emolduração de um discurso por meio da palavra do autor – em nosso caso, do diretor do documentário – “cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz”, a penetração do autor nos discursos reportados, então, é de dentro para fora. Com a criação de um campo dialogante para o discurso aparecer, o autor do documentário insere avaliação e expressões suas à forma discursiva do documentário, que emoldura o dizer do outro (SOUZA, 2021).

Em sequência, o mesmo documentário apresenta uma discussão sobre o enfrentamento às forças militares e paramilitares por parte da cantora argentina. A sequência de três trincas de fotogramas, a seguir, permite capturar o movimento de um vídeo refratado pelo documentário “Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica” em que figura a então presidente Isabel Perón, rodeada de militares. Esse fragmento do documentário demonstra, no período anterior ao golpe (Isabel governou apenas dois anos até que fosse destituída), uma presença de militares que encurralavam a governante.

Os fotogramas permitem “ler” a imagem em movimento de uma maneira que se pode capturar um pequeno desfile de Isabelita frente a um pelotão armado, seguido de uma reverência à bandeira nacional e de um grupo de militares de alta patente em posição de sentido batendo continência; Isabel está entre eles, de roupas escuras e salto alto.

Esse é um embate entre poderes democráticos e autoritários (os corpos como a materialização dessas forças em luta) que o documentário movimenta para tratar do tema da ditadura e que se comunica com o fragmento antecedente que recupera essa carta da Triple A. Dito de outro modo, existia naquele momento, em 1974, um medo muito grande que o governo democrático não se sustentasse no poder, essa montagem em que o corpo minúsculo da presidente aparece rodeado pela multidão dos fardados é um gráfico do tempo que se vivia, da emergência de um discurso autoritário que ganhava forças nas camadas sociais (NOVARO; PALERMO, 2007).



Figura 2. Isabel Perón e os militares

Fonte: “Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica” – 2013 (VILA, 2013, 00:45:14 – 00:47:22).
Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 26 ago. 2021.

A fricção entre o poder militar e a presidente foi desgastando, cada vez mais, sua imagem política em favor das forças armadas, que angariariam apoios decisivos em amplos setores da sociedade civil (NOVARO; PALERMO, 2007). O golpe era cada dia mais real para uma sociedade que entraria em sua sexta ditadura militar no mesmo século. No enfrentamento às forças paramilitares que então estavam em atividade clandestina, mas funcionando a mando de López Rega (Ministro do governo democrático), os intelectuais e políticos começaram a ser perseguidos, sequestrados e assassinados (CALVEIRO, 2013; MASSHOLDER, 2016). Nessa esteira, enquanto Isabel Perón ocupava o cargo de presidente da república, mas havia perdido o controle da situação social e econômica do país, Mercedes narra mais um episódio:

[Mercedes Sosa]: Vino la Marina a verme, la gente de la marina. Ellos me dijeron: ‘¿cómo puede ser que usted quiera matar a alguien, señora? ¿Quiere hablar con la señora de Perón?’ No tengo porque hablar con la señora de Perón. La señora de Perón tiene otras cosas mucho más importantes que una amenaza de muerte mía. Y yo creo que eso me salvó. (VILA, 2013, 00: 45:15-00:45:47)⁶.

A figura 2, acima, e o fragmento citado de Mercedes se encontram sobrepostos na materialidade do documentário. Entre a figura de Isabel Perón enfraquecida politicamente e rodeada pelos militares, acontece o encontro de Mercedes Sosa com a marinha,

⁶ Idem nota anterior.

que foi vê-la para tratar das ameaças de morte. As imagens capturadas por meio dos fotogramas da figura 2, acima, e o áudio transcrito da voz de Mercedes se encontram (são concomitantes, por alguns segundos) e um fundo musical aparece, com som de banda marcial militar: é o encontro dos discursos entre o autoritarismo e os discursos libertadores, nesse choque entre essas forças que o discurso do documentário apresenta Mercedes enfrentando o poder dos militares nessa prévia ao assunto da ditadura. Esses efeitos que a sintaxe do discurso do documentário (o encontro de discursos em sua superfície) permite construir e perceber como uma forma específica de emolduração reforça valores heroicos para a biografia de Mercedes Sosa. Já que a cantora, apesar daquela carta, da imagem 1, e do cerco se fechando, com visitas de militares como narrado acima, se manteve na Argentina por algum tempo ainda.

Compreendemos, na perspectiva da sintaxe enunciativa, tal como afirma Volóchinov (2017, p. 250) que o encontro entre esses três discursos sobrepostos – o vídeo de Isabel Perón com os militares, a narração de Mercedes Sosa sobre a “visita” da Marinha e o toque de banda militar – elabora normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a emolduração pelo contexto real e comentador. Três discursos de diferentes lugares se friccionam na produção do todo, percebido no documentário. Entre a presença dos militares e do contexto autoritário que representam, sua visita à cantora e a recusa de Mercedes em relação às denúncias de atentado, temos um contato entre as forças de libertação e os discursos autoritários. Mercedes é colocada no documentário como alguém que resistiu à repressão, inclusive com a presença dos militares.

Nesse sentido, como argumenta Bakhtin (2015), o discurso do outro já está comentado, avaliado, contestado no contexto social que recebe um enunciado concreto de que faz parte. Assim, nesse complexo cruzamento de três materialidades discursivas – o vídeo, capturado nos fotogramas, o depoimento, transcrito acima, e a marcha militar como plano de fundo – temos a inserção em todas as camadas semânticas do enunciado do documentário, com o entrelaçamento mútuo dos discursos. O encontro das três materialidades significantes atuando em conjunto, no mesmo fragmento do documentário, nos permite perceber o encontro entre o autoritarismo – representado pelas imagens e pela marcha militar – e as forças libertárias – o discurso de Mercedes Sosa, que resiste.

O autor do documentário, nesse sentido, ao conectar as três materialidades em torno do episódio com a Marinha que Mercedes Sosa relata dá contexto à atividade política. É, em outras palavras, também um pouco referente ao remeter a um vídeo em que Isabel Perón aparece e em um quadro rodeado de militares. O golpe de estado, como era esperado, aconteceria. A presidente foi destituída e uma junta militar se estabeleceu em 1973 (PALERMO; NOVARO, 2007). O cenário de censura crescente ainda durante o governo democrático se recrudescera com o golpe, tornou-se cada vez mais perigoso trabalhar em atividades da esfera política (CALVEIRO, 2013). A cantora argentina se exilou em 1979,

só retornando à Argentina com a abertura democrática que tardaria até 1983 (BRACELI, 2010; MASSHOLDER, 2016).

No documentário *Mercedes Sosa, como un pájaro libre*, depois do exílio, a cantora resume o intervalo de tempo entre os anos 1975 até o exílio:

[Mercedes Sosa] El año 75 fue un año bastante siniestro para mi vida realmente. El año 75 yo estuve prohibida... Yo tuve problemas en Tucumán para cantar. En 75 también estuve amenazada de muerte cuando estaba en el teatro Estrella. En 75 pasaron muchas cosas, en el 76 peores. El 78 ha sido bastante angustioso, se me murió mi marido, luego me operan a mí. Salgo de la operación y me empiezan a prohibir, pero de una manera sistemática. Entonces, yo... ¿qué quieren que haga? Se me cerraron todas las puertas de trabajo, señor. Y yo me tuve que ir a buscar mi trabajo, yo no tengo fábricas en Argentina y si tuviera fábricas estaría muy mal, porque las fábricas, hasta las fábricas están mal ahora en la verdad. (WULLICHER, 1983, 00:35:42-00:36:26).

Essa espécie de resumo dos anos anteriores ao exílio é inserida em meio a depoimentos de uma massa da juventude que acompanhava os *shows* de Mercedes Sosa. Em 1983, o calor do retorno de uma democracia jovem, dando seus primeiros passos, e o sentido de liberdade que o fim da ditadura ajudaria a consolidar faria com que Mercedes se apresentasse como um ícone desse momento de recuperação das forças populares (MARIANI, 2018, 2019; GIMÉNEZ, 2017). Mas, apesar das ameaças reais que estava sofrendo (desde 1975, formalmente), Mercedes ainda permaneceu na Argentina por três anos, cada vez mais encurralada entre não poder trabalhar no país e nem vender discos.

Em diálogo com esse discurso autoritário que delimitava e recortava aqueles que podem e devem cantar ou se manifestar e traça uma linha de silêncio da qual outros não deveriam exceder, causar ruídos, o documentário “Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica”, apresenta alguns depoimentos de Mercedes e seu filho (narrador desse documentário) que transcrevemos a seguir:

[Mercedes Sosa]: Fui presa, si, estábamos con Colacho⁷ un día tenemos... estábamos cantando en La Plata que está a unos kilómetros de Buenos Aires y resulta que cayó la policía y con armas muy pesadas, realmente, pensando que alguien iba a escapar. Era imposible escapar de ahí porque era una casa antigua, estaba con grandes paredones. Ellos querían matar a alguien. Bueno, me llevaron

7 Nicolás “Colacho” Brizuela (1949-2020) foi o guitarrista que acompanhou Mercedes Sosa desde os anos 1970, com intermitências, até 2004. Havia entre Colacho e Mercedes uma amizade muito forte construída durante os anos duros de censura e que acompanhou a consolidação internacional de Sosa.

presa con 350 personas, con Nicolás Brizuela, mi hijo Fabián, otra amiga... y bueno caímos presos todos. (VILA, 2013, 00: 46:29-00:47:06).

[Fabián Matus] Esa noche iba a marcar el futuro de mi madre: luego de cantar “Cuando tenga la Tierra” y “La carta”, de Violeta Parra. (VILA, 2013, 00: 47:07-00:47:16).

[Mercedes Sosa]: Y yo cantaba “La carta”, que “Vivan los estudiantes”, y la canté un sábado: ¡Madre mía!, se me vino toda la policía y me dijo: si llega a cantar en las funciones de la noche, se acaban las actuaciones. Yo no escuché, le dije. Estaba pálido Fabián, todos estaban pálidos. (VILA, 2013, 00: 47:23-00:47:42).

Nesse panorama em construção de um discurso revolucionário, os fotogramas agrupados nas figuras 3, 4, 5 e 6 (a seguir) recortam fragmentos de jornais que noticiam questões como a prisão em La Plata, um atentado que aconteceu também em La Plata, o acontecimento no Uruguai que envolveu autoridades do regime ditatorial daquele país e uma notícia a respeito da recepção nos Estados Unidos de suas canções, concebidas como “folclore incendiário”.

Todo esse quadro de enfrentamento apresenta o discurso autoritário em fricção com os discursos de libertação que se constituem como uma forma de resistência, de luta de uma cantora que pode se valer politicamente do repertório e da própria voz para gerar os ruídos considerados “subversivos” pelo governo (SOUZA; MIOTELLO, 2020; SOUZA, 2021).

O encontro entre esses discursos refratados pelos documentários *Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica* e *Mercedes Sosa, como un pájaro libre* se encontra em nossa reflexão para produzir esse efeito de resistência, um misto de valentia e de luta, que ambos os documentários empregam para relatar essa biografia. Por esse motivo que, em nossa pesquisa, interessa como a vida de Mercedes Sosa é narrada nos documentários, pois as estratégias utilizadas permitem recuperar esse elemento a que Volochínov (2013) se refere como “subentendido” nos enunciados concretos, ou seja, aquilo que está além do dito, além da materialidade. O “subentendido” demanda a compreensão de um pano de fundo no qual os discursos se projetam, com quais outros discursos dialogam, como se filiam à rede discursiva tensa formada em sociedade.

O fato de haver enfrentado os sensores responsáveis pelo respeito às listas negras – afirma-se que cantou “Cuando tenga la tierra”, de Ariel Toro e Daniel Pretocelli, e “La carta”, de Violeta Parra – dá ao enunciado sobre a prisão a tonalidade da repressão às ideias que as canções veiculavam, conforme as discussões então em vigência acordes à

*Operación Claridad*⁸. Mercedes Sosa foi presa, conforme essa lógica, porque não se calou, porque não se resignou a manter-se na posição de cumplicidade, assim, sua militância nos palcos era por meio de um repertório altamente engajado e, em geral, de autores relacionados ao projeto revolucionário que envolvia a América Latina (MOLINERO, 2011, 2018; SOUZA, 2021).

A atmosfera axiológica em que o documentário instaura essa discussão é aquela do enfrentamento aos discursos opressores, com as armas à mão no momento (SOUZA, MIOTELLO, 2020). Quando o documentário recorta esses fragmentos sobre o ato de cantar as músicas das listas negras, tanto Mercedes quanto o narrador, seu filho, ressaltam que a cantora enfrentou a censura para impor um trabalho estético-ideológico.

De acordo com Souza (2021), as formas de enfrentamento carregam para a cantora valores heroicos que são empregados pelos documentários para a sedimentação da ideia de uma voz que se levanta em favor dos próprios princípios libertários. Se levarmos em conta os motivos para que uma pessoa fosse considerada subversiva e entrasse nas listas negras, certamente Mercedes Sosa emplacaria uma boa quantidade daqueles critérios distintivos entre subversivos e não subversivos⁹.

Figura 3. Manchete de jornal “Fue detenida la cantante Mercedes Sosa”



Fonte: Mercedes Sosa, *la voz de Latinoamérica* – 2013 (VILA, 2013, 00:47:16 – 00:47:18). Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 26 ago. 2021.

8 Segundo Agesta (2018), o objetivo da *Operación Claridad* era assessorar, apoiar e cercar as políticas de cultura de uma maneira que se adotassem medidas administrativas que erradicassem a subversão e se desenvolvessem, divulgassem e consolidassem apenas os valores que retratassem a essência do ser nacional.

9 Das opiniões políticas dissidentes aos mais marxistas dos militantes políticos, todos eram considerados subversivos, conforme o jargão dos quartéis. Em algum momento, inclusive ser da família de um desaparecido podia ser condição de “subversivo”. O papel desse pressuposto taxonômico era dividir a sociedade entre aqueles que apoiavam a junta e os outros (CALVEIRO, 2013; MASSHOLDER, 2016).

Figura 4. Manchete de jornal "Atentando en La Plata"



Fonte: Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica – 2013 (VILA, 2013, 00:47:29 – 00:47:31).
Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Figura 5. Machete "Problemas en Uruguay con artistas argentinos"



Fonte: Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica – 2013 (VILA, 2013, 00:47:32 – 00:47:37).
Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Figura 6. Manchete "De folklore incendiario califican en EE.UU. al de Mercedes Sosa"



Fonte: Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica – 2013 (VILA, 2013, 00:47:38 – 00:47:40).
Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 26 ago. 2021.

O trecho do documentário *Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica* no qual aparecem essas imagens capturadas nos quatro fotogramas acima é uma construção interessante de cruzamento de discursos. No âmbito visual, as manchetes de jornal, sobre as quais no âmbito sonoro se somam os três discursos que apresentamos transcritos em sequência anteriormente e, numa espécie de fundo musical, a gravação de 1971 de "La carta", de Violeta Parra, na voz de Mercedes Sosa. Especial atenção merece um detalhe que reforça esse efeito de heroificação da cantora que o documentário está construindo, a que já chamamos atenção acima, na conjunção entre o fim do depoimento de Mercedes e do

áudio da canção, o quadro visual se altera para a imagem 7, a seguir, que retiramos do documentário.

Figura 7. Mercedes Sosa com a mão ao alto



Fonte: *Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica* – 2013 (VILA, 2013, 00:47:45). Disponível em: <https://bit.ly/2KriaMz>. Acesso em: 01 fev. 2021.

A canção “La carta”, de Violeta Parra, estava proibida pelas listas negras, assim como “Cuando tenga la Tierra” que é mencionada anteriormente no fragmento citado. O encontro entre os fragmentos em que Mercedes e seu filho Fabián Matus comentam sobre sua prisão, no contato com as manchetes de jornal dos fotogramas (figuras 3, 4, 5 e 6, acima) e o áudio da canção “La carta” narra a militância artística de Mercedes. Somado a isso e formando um quadro coerente, no momento exato em que no áudio de “La carta” canta os versos “Si, Si” aparece a fotografia da figura 7 (acima). Nesse quadro em preto e branco, Mercedes está com a boca semiaberta, com a mão ao alto, cantando. Segundo Souza (2021), o encontro dessas três materialidades discursivas em cotejo no documentário produz efeito de valentia que coloca a cantora em uma posição de heroína, de um “folclore revolucionário” capaz de sobreviver a atentados e a prisões em meio ao “império da morte” (NOVARO; PALERMO, 2007) de uma ditadura sangrenta, como a de Videla.

O uso que se faz dos recortes de manchetes de jornal produz um efeito de verdade ao dizer do documentário. É como se o diretor quisesse comprovar que as ameaças, a luta, as questões, enfim, que estão sendo discutidas e apresentadas ao telespectador são verdadeiras. Concebe-se, assim, que os jornais trazem esse tom de discurso de verdade exigido para comprovação dos fatos. No cotejo produzido pelo autor do documentário entre os fragmentos transcritos em que se fala a respeito da prisão de Mercedes, em La Plata, e as manchetes de jornal se costura o fio do discurso mesmo do documentário. Assim, na amarra dessas duas materialidades e da canção, uma daquelas proibidas, isso ricocheteia em Mercedes, gerando para ela os valores de heroína, corajosa, etc. (SOUZA, 2021).

Considerações finais

Neste artigo, discutimos o encontro de discursos entre o autoritarismo e a ascensão de discursos de libertação nos documentários biográficos *Mercedes Sosa – Como un pájaro libre*, de 1983, *Mercedes Sosa - ¿Será posible el sur?*, de 1985, e *Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica*, de 2013. Recuperamos, para isso, o entorno do acontecimento da ditadura militar argentina (1976-1983) e as maneiras como os documentários narram a vida de Mercedes Sosa na luta contra o poder autoritário.

Nossa análise permitiu estudar os discursos de libertação cotejados com o autoritarismo refratado na materialidade do documentário. O estudo que fizemos neste artigo remete à condição valorativa que os três documentários elaboram para a vida de Mercedes Sosa. Os fotogramas que apresentamos e sua conexão com o contexto autoral nos fez cotejar as materialidades em fricção para aprofundarmos nossa compreensão sobre o encontro de discursos. Como Bakhtin (2011) argumenta, o contexto emoldurador comenta, avalia, cria um acontecimento novo na vida do texto. Dessa maneira, a cada vez que o documentário refrata um excerto particular da vida de Mercedes Sosa, coloca-o em um novo elo da comunicação discursiva. O contexto autoral amplia a compreensão dos discursos refratados, inserindo-os em um momento novo na história da sociedade.

Os elementos que analisamos neste artigo constituem episódios singulares para a sedimentação de valores de rebeldia em meio ao cenário de censura e morte que a ditadura militar construiu para si. Esses episódios são exemplo da construção de valores heroicos para Mercedes Sosa, concebida como “voz da América Latina”, uma vez que sua luta contra os militares se tornou internacionalmente conhecida. O encontro entre o autoritarismo e os discursos de libertação refratados a partir dos documentários biográficos produz valores edificantes para Mercedes Sosa.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES – código de financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AGESTA, D. Operación claridad, o de cómo tapar el sol con una mano. Represiones culturales en la Universidad Nacional del Sur. In: *X Seminario internacional políticas de la memoria*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3rfMycb>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução M. Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I. A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRACELI, R. *Mercedes Sosa, la Negra*. Edición Definitiva. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010.

CALLONI, S. *Operación Cóndor: los años del lobo*. Buenos Aires: Ediciones Continente, 1999.

CALVEIRO, P. *Poder e desaparecimento: os campos de concentração na Argentina*. Tradução Fernando Prado. São Paulo: Boitempo, 2013.

GIMÉNEZ, A. B. W. *Renovação poético-musical, engajamento e performance artísticas em Mercedes Sosa e Elis Regina (1960-1970)*. 2017. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

MARIANI, T. A. De la vuelta de Mercedes Sosa a la asunción de Raúl Alfonsín: actores emergentes en el folklore argentino. *Revista Argentina de Musicología*, v. 19, p. 175-193, 2018.

MARIANI, T. A. El folklore en el año de la Guerra de Malvinas (1982): el disco Mercedes Sosa en Argentina. *Música e Investigación*, v. 27, p. 71-93, 2019.

MASSHOLDER, A. *Todas las voces, todas: Mercedes Sosa y la política*. Buenos Aires: Ediciones Desde la Gente, 2016.

MOLINERO, C. *Militancia de la canción*. Política en el canto folklórico de la Argentina (1944-1975). Buenos Aires: De aquí a la vuelta, 2011.

MOLINERO, C. Recorridos de la canción folklórica como depositaria de la militancia política hasta la dictadura. In: *X Seminario Internacional políticas de la Memoria*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, 2018. p. 1-14. Disponível em: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario-ponencias.php>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NOVARO, M.; PALERMO, V. *A ditadura militar argentina 1976-1983*. Do golpe de estado à restauração democrática. Tradução Alexandra Melo e Silva. São Paulo: EdUSP, 2007.

PAUL, S. *Mercedes Sosa – ¿Será posible el sur?* 51 minutos, colorido. Roteiro: PAUL, S. Distribuição: Arsenal Film. Disponível em: <https://bit.ly/3Dj24ei>. Acesso em: 14 dez. 2020. Berlim: Arsenal Film, 1985.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução V. Miotello e outros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-59.

SOUZA, N. B. O tratamento estético do texto (auto)biográfico: uma perspectiva dialógica. *Anais do SETA (UNICAMP)*, v. 9, p. 228-239, 2019.

SOUZA, N. B. *Uma voz para a América Latina? A elaboração discursiva da vida de Mercedes Sosa em documentários biográficos*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SOUZA, N. B.; MIOTELLO, V. . 'Hay que seguir luchando': arte e compromisso nos discursos autobiográficos de Mercedes Sosa. *POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM*, v. 27, p. 171-191, 2020.

VILA, R. *Mercedes Sosa, la voz de Latinoamérica*. 123 minutos. Distribuição: 3C Films Disponível em: <https://bit.ly/2VJm6ul>. Acesso em: 22 abr. 2020. Argentina: Canal Encuentro, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VOLÓCHINOV, N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WÜLLICHER, R. *Mercedes Sosa – Como un pájaro libre*. 69 minutos, colorido. Roteiro: BRIANTE, M. Disponível em: <https://bit.ly/2Wbubau>. Acesso em: 11 dez. 2020. Buenos Aires: DisproFilms S.A. & Laboratórios Alex S.A., 1983.

A concordância verbal de 3ª pessoa do plural em Nova Iguaçu (RJ): destaque para os fatores linguísticos e para a escolarização no comportamento da comunidade

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3200>

Juliana Barbosa de Segadas Vianna¹

Resumo

O artigo ocupa-se da variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural em Nova Iguaçu (RJ). À luz da Teoria da Variação e da Mudança linguísticas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994), os dados linguísticos foram codificados, levando-se em conta restrições linguísticas testadas em investigações anteriores (BRANDÃO; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2015) e os fatores sociais que estratificavam a amostra, proveniente do projeto *Nova Iguaçu sob o viés da Sociolinguística*. Entre os grupos de fatores controlados, sete foram apontados como relevantes para o fenômeno variável: paralelismo formal no SN; traço de animacidade do sujeito; expressão do sujeito; posição do sujeito em relação à forma verbal; saliência fônica do verbo; paralelismo formal; e escolaridade do informante. Assim, chama a atenção a elevada importância das restrições linguísticas para o fenômeno variável em Nova Iguaçu. Por outro lado, entre os grupos de fatores sociais, apenas a escolaridade se mostrou relevante.

Palavras-chave: concordância verbal; encaixamento linguístico; encaixamento social.

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil; julianasegadas@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0146-8719>

3rd person plural verbal agreement in Nova Iguaçu (RJ): emphasis on linguistic factors and education in community behavior

Abstract

This paper discusses variation in third person plural subject-verb agreement in Nova Iguaçu (RJ). Based on the Theory of Language Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994), the linguistic data were coded taking into account linguistic restrictions tested in previous investigations (BRANDÃO; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2015) and the social factors that stratified the sample, from the *Nova Iguaçu Project (Nova Iguaçu sob o viés da Sociolinguística)*. Among the groups of controlled factors, seven were identified as relevant to the variable phenomenon: formal parallelism in the NS; trace of the subject's animacy; expression of the subject; subject's position in relation to the verbal form; phonic salience of the verb; formal parallelism; and the informant's education. Thus, the high importance of linguistic restrictions for the variable phenomenon in Nova Iguaçu is noteworthy. On the other hand, among the groups of social factors, only education was relevant.

Keywords: verbal agreement; linguistic embedding; social embedding.

Introdução

O município de Nova Iguaçu localiza-se no estado do Rio de Janeiro, a noroeste da capital, distando desta cerca de 40km². Segundo o IBGE, é a quarta cidade mais populosa do estado (798 mil habitantes), com praticamente 99% da população residente nas áreas urbanas, e um IDH considerado mediano em relação ao estado.

Os trabalhos de Vieira e Brandão (2014) e Vieira e Bazenga (2015) utilizam as amostras de fala do Projeto COMPARAPORT³, constituídas por entrevistas sociolinguísticas coletadas em 2009-2011, 18 do município de Nova Iguaçu e mais 18 do Rio de Janeiro. A comparação dos dois espaços urbanos, ainda que indique um comportamento semelhante, guarda diferenças.

Em termos da frequência geral, localizaram-se 78,2% de retenção de marca de plural (21,8% de apagamento) em Nova Iguaçu, e 88,1% no Rio de Janeiro (11,9% de apagamento). No

2 Considera-se a distância entre o centro de Nova Iguaçu e o centro da cidade do Rio de Janeiro.

3 O Projeto CORPORAPORT é a uma continuação do projeto *Padrões de Concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do português*, responsável pela organização do *Corpus Concordância*, que conta com subamostras de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro (coletadas em Copacabana e arredores).

que se refere às variáveis linguísticas independentes que atuam na aplicação da regra de concordância, *paralelismo* (discursivo e oracional); *saliência fônica*; *posição do sujeito* foram significativas nos dois espaços. Por sua vez, o *traço semântico* e a *configuração do sujeito* tiveram relevância apenas para Nova Iguaçu. Todavia, é com relação às variáveis independentes sociais que as diferenças se mostram mais acentuadas: enquanto a *escolaridade* foi significativa nos dois municípios, os demais fatores sociais (*sexo* e *faixa etária*) só tiveram impacto nos dados do Rio de Janeiro.

O trabalho de Corrêa (2019), por sua vez, observa a concordância verbal de 3ª pessoa do plural em quatro municípios do estado do Rio de Janeiro, a partir de três perspectivas complementares: a produção, a percepção e a avaliação. Um dos pontos interessantes desse trabalho reside na tentativa de controlar o impacto do perfil urbano/rural dos municípios na aplicação da regra variável. Assim, os municípios de Cachoeiras de Macacu e Guapimirim representariam a zona rural; e Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, a zona urbana do estado do Rio de Janeiro. Para operacionalizar essa ideia, a autora inspira-se na proposta de Lucchesi, Baxter e Silva (2009, p. 348), que apresenta um *continuum* de normas sociolinguísticas, levando em consideração o critério compósito de urbanização/escolarização⁴.

Ainda que não seja possível saber quais foram os resultados específicos da cidade de Nova Iguaçu, uma vez que a autora analisa conjuntamente as amostras do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, é interessante observar as conclusões referentes às áreas urbanas, que se opõem aos municípios mais rurais. Com relação à produtividade geral das variantes, nas zonas urbanas houve 76% de retenção de marca de plural (24% de apagamento), contra 71% nas zonas rurais (29% de apagamento).

Do ponto de vista da produção, os resultados são os mesmos nas áreas urbanas e nas áreas rurais, havendo atuação da *escolaridade*, da *relação entre sujeito e verbo* e da *saliência fônica*. Por outro lado, a análise em tempo aparente parece indicar um comportamento divergente: enquanto nas áreas urbanas se observa uma variação estável; nas áreas rurais parece haver uma mudança em progresso no sentido da maior retenção da marca de plural.

Sendo assim, partindo desses resultados, a proposta geral da presente investigação é promover o estudo da variedade de Nova Iguaçu, com base em nova amostra de fala coletada no município entre os anos de 2016-2019. A partir dos resultados aferidos, será possível referendar ou não os resultados anteriormente encontrados, além de observar o comportamento da comunidade no intervalo de tempo analisado.

4 Em Vieira e Bazenga (2015), a proposta do *continuum* consoante (a) o perfil rural/urbano e (b) os graus de escolarização é esquematizada para a marcação de pluralidade em verbos de 3ª pessoa do plural – ou P6, nos termos de Câmara Jr. (1970) –, levando-se em conta resultados de amostras do estado do Rio de Janeiro e de Helvécia (BA).

Entre os objetivos específicos da pesquisa, destacam-se os seguintes:

- (a) Descrever o fenômeno da concordância verbal na cidade de Nova Iguaçu, determinando as variáveis independentes que possam estar atuando como condicionadoras à regra de concordância verbal na 3ª pessoa do plural; e
- (b) Analisar as especificidades do comportamento linguístico da comunidade de Nova Iguaçu, a partir do confronto com trabalhos anteriores que trataram do tema na mesma cidade ou em outras cidades do estado do Rio de Janeiro.

Pressupostos teóricos e metodológicos

A variação e a mudança linguísticas são temas centrais dentro da Teoria da Variação. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (1968), o estudo da mudança pressupõe (i) decifrar quais são os fatores que condicionam a mudança, (ii) responder como e por qual percurso a mudança se efetiva, (iii) entender como a mudança se encaixa na estrutura social e linguística que a envolve, (iv) analisar como os membros da comunidade linguística avaliam a mudança, verificando seu *status* positivo ou negativo, (v) diagnosticar por que uma dada mudança ocorre em lugar e tempo específicos, e não em outros. Dito de outra maneira, as cinco tarefas que fazem parte da investigação sociolinguística podem ser entendidas em termos de cinco problemas que o linguista deve solucionar para compreender a mudança: (i) o problema das restrições (*constraint problem*); (ii) o problema da transição (*transition problem*); (iii) o problema do encaixamento (*embedding problem*); (iv) o problema da avaliação (*evaluation problem*); e (v) o problema da implementação (*actuation problem*).

Partindo dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994, 2001, 2003), a investigação se assentou no princípio da heterogeneidade ordenada, que pressupõe a ação de restrições linguísticas e sociais sobre o fenômeno variável, ora impulsionando uma ou outra forma alternante. Assim sendo, no presente artigo, focaliza-se com especial atenção o problema das restrições (*constraint problem*).

Para tanto, os dados linguísticos foram codificados de acordo com fatores estruturais testados em investigações anteriores, que tiveram como foco diferentes municípios no estado do Rio de Janeiro (GRACIOSA, 1991; VIEIRA, 1995, 2007; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2015; CORRÊA, 2019). Entre as restrições linguísticas controladas, é possível separá-las em três grupos:

- (i) Variáveis relacionadas ao SN sujeito: paralelismo oracional; traço semântico e expressão plena/nula⁵;
- (ii) Variáveis relacionadas ao verbo: saliência fônica e paralelismo discursivo;
- (iii) Variável que correlaciona SN sujeito a verbo: posição do sujeito em relação ao verbo.

Entre as restrições sociais, controlaram-se as variáveis que estratificavam a amostra de língua oral utilizada na investigação, organizada no âmbito do Projeto “Nova Iguaçu sob o viés da Sociolinguística” (VIANNA, 2019), a saber: sexo/gênero; faixa etária e escolaridade. Para a investigação que aqui se apresenta, foram utilizadas 18 entrevistas sociolinguísticas do tipo documentador-informante, como ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 1. Estratificação da amostra de entrevistas utilizada nas investigação

Escolaridade/Faixa etária	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
18-35 anos	♀ ♂	♀ ♂	♀ ♂
36-55 anos	♀ ♂	♀ ♂	♀ ♂
56-75 anos	♀ ♂	♀ ♂	♀ ♂

Fonte: Elaboração própria

Os dados linguísticos foram submetidos ao programa computacional *Goldvarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) para controle dos percentuais e cálculo do peso relativo.

No que se refere aos outros problemas da mudança linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) que são foco de interesse do presente artigo, destaca-se ainda o *problema do encaixamento (embedding problem)*, o que traz para o centro da discussão questões relativas à natureza e extensão desse encaixamento. Nas palavras de Labov (1972, p. 193), o objetivo do pesquisador é descobrir “a matriz contínua de comportamento social e linguístico em que a mudança linguística é levada a cabo”. Ou seja, existem duas perspectivas que se complementam: o encaixamento na estrutura linguística e o encaixamento na estrutura social. O encaixamento na estrutura linguística pode ser compreendido se pensarmos que, muitas vezes, uma alteração em determinada parte da gramática acarreta outras alterações em outras partes como um efeito em cadeia. O encaixamento na estrutura social é entendido, por sua vez, quando uma dada mudança linguística pode ser relacionada com alguma categoria social. Por exemplo, há mudanças

5 No caso da variável “Expressão do sujeito”, é importante mencionar que existe uma certa correlação com a variável “Paralelismo discursivo”, na medida em que o sujeito nulo é verificado em casos em que há verbos sequenciados subordinados ao mesmo sujeito.

que são impulsionadas pelas mulheres, outras que são favorecidas na faixa etária dos jovens, ou em determinada região, não sendo em outra.

Como o próprio Labov (1972) deixa entrever, os problemas do encaixamento (*embedding problem*) e das restrições (*constraint problem*) estão diretamente relacionados, uma vez que só se pode saber o que impulsionaria ou impediria a concretização da mudança por meio da análise dos fatores linguísticos e sociais que condicionam a mudança. Assim, um caminho de investigação é tratar o primeiro e o terceiro problema em conjunto, como se fossem um só, observando o encaixamento linguístico, através dos fatores linguísticos que condicionam a mudança, e o encaixamento social, através dos fatores extralinguísticos que também condicionam a mudança.

Apresentação dos resultados e discussão

Foram analisados todos⁶ os verbos em relação de concordância, padrão ou não-padrão⁷, com um SN sujeito na 3ª pessoa do plural, sendo este expresso ou não. Os exemplos (1) e (2) ilustram as ocorrências encontradas na amostra, isto é, a retenção da marca de plural e o apagamento da marca, respectivamente:

(1) "...as pessoas se **vendem** né?..." (dado 1418, M2B)

(2) "antigamente as coisas **era** mais séria hoje em dia..." (dado 933, H1A)

A tabela a seguir apresenta os percentuais globais em relação à retenção da marca de 3ª pessoa do plural – indicada com a notação [+ CV] – e ao apagamento da marca de 3ª pessoa do plural – com a notação [- CV].

6 Foram retirados do *corpus* de dados linguísticos (a) sentenças com verbo *ter* ou *vir* no presente do indicativo (*tem/têm*, *vem/vêm*); (b) sujeito constituído por expressão partitiva; e (c) resposta do informante em que se repete à forma verbal da pergunta do documentador.

7 No presente artigo, para designar as duas variantes que constituem a variável dependente *concordância verbal de 3ª pessoa de plural*, optou-se por utilizar as seguintes terminologias: *concordância padrão* vs. *concordância não-padrão*; ou ainda *retenção da marca de plural* versus *apagamento da marca de plural*. A simples designação dos termos *concordância* (exclusivo para o uso padrão) vs. *não-concordância* (usado para o uso não-padrão) parece incutir um pensamento purista em relação às escolhas linguísticas, que não reflete a perspectiva sociolinguística adotada na investigação.

Tabela 1. Resultado geral da retenção/apagamento de marca verbal de 3ª pessoa do plural

[+CV]	[- CV]
1137/1577 72%	440/1577 28%

Fonte: Elaboração própria

De acordo com tabela 1, referente à frequência geral das variantes linguísticas, é possível observar o predomínio da retenção da marca de plural (72%) na língua oral. Em um total de 1577 dados linguísticos de verbos na 3ª pessoa do plural (P6) analisados, 1137 apresentaram a marca de plural explícita. Por outro lado, o apagamento de marca também ocorre, e com frequência nada desprezível: 28%. Foram encontradas 440 ocorrências da não retenção de marca, em 1577 dados totais.

A produtividade geral encontrada é compatível com os resultados de pesquisas anteriores em Nova Iguaçu: 78,2% de retenção de marca e 21,8% de apagamento (BRANDÃO; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2015); todavia não se enquadra perfeitamente à proposta de caracterização urbana/rural do fenômeno apresentada por Corrêa (2019). De acordo com os resultados da autora, que analisou apenas informantes de escolaridade média, haveria uma produtividade de 71% de concordância padrão nas áreas rurais contra 76% nas áreas urbanas. Ou seja, nossa amostra, ainda que também contando com falantes de nível superior, estaria mais próxima dos resultados gerais de Corrêa (2019) para as áreas rurais.

Entre os nove grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos controlados em nossa amostra, sete foram apontados como relevantes na variação da *concordância verbal* em Nova Iguaçu, de acordo com a seguinte ordem: (1º) paralelismo oracional (marcas do sujeito influenciando o verbo); (2º) escolaridade; (3º) paralelismo discursivo (marcas verbais influenciando o verbo); (4º) traço semântico do sujeito (animacidade); (5º) saliência fônica do verbo; (6º) posição do sujeito em relação ao verbo; e (7º) expressão do sujeito. O quadro 2 ilustra a ordem de seleção aferida pelo programa *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005):

Quadro 2. Variáveis selecionadas para a avaliação da concordância verbal de 3ª pessoa do plural

1º	PARALELISMO ORACIONAL (<i>sujeito para verbo</i>)
2º	ESCOLARIDADE
3º	PARALELISMO DISCURSIVO (<i>verbo para verbo</i>)
4º	TRAÇO SEMÂNTICO DO SUJEITO
5º	SALIÊNCIA FÔNICA
6º	POSIÇÃO DO SUJEITO
7º	EXPRESSÃO DO SUJEITO

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista o resultado exposto no quadro 2, pode-se dizer que chama a atenção a elevada importância das restrições linguísticas para o fenômeno variável, principalmente porque todos os grupos foram selecionados. Entre os fatores sociais, o resultado é outro: apenas a escolaridade foi apontada como relevante; as influências do sexo/gênero e da faixa etária não foram consideradas significativas para o fenômeno.

Um comentário importante a fazer diz respeito aos grupos de fatores selecionados na pesquisa com as amostras do Projeto COMPARAPORT (BRANDÃO; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2015), em especial a amostra coletada em Nova Iguaçu, nos anos 2009-2010. Ainda que a ordem de seleção tenha alguma diferença, vê-se que os mesmos grupos de fatores foram selecionados, excetuando a variável *configuração do sujeito* (para a amostra COMPARAPORT) e a variável *expressão do sujeito* (para a nossa amostra). Todavia, vale mencionar que tais variáveis não foram controladas da mesma maneira nos estudos que aqui se confrontam⁸.

Para maior clareza na descrição dos resultados estatísticos e de pesos relativos, optou-se por apresentar primeiramente o efeito dos grupos de fatores linguísticos sobre o fenômeno variável em estudo (encaixamento linguístico) e, posteriormente, discutir sua faceta social (encaixamento social).

8 A variável *configuração do sujeito*, que leva em consideração se o sujeito é simples ou composto, não foi controlada em nossa investigação, uma vez que só foram analisados dados de concordância verbal em P6 com SN sujeito constituído de um único núcleo. No caso da variável *expressão do sujeito* – controlada em nossa investigação –, em que se observa se o SN sujeito é explícito ou oculto; a investigação de Vieira e Bazenga (2019) controla essa variável em termos da maior ou menor distância entre o SN sujeito e o verbo, não tendo sido selecionada.

O encaixamento linguístico do fenômeno

A tabela 2 sintetiza todos os resultados referentes aos grupos de fatores linguísticos controlados na amostra, na ordem em que foram selecionados pelo Programa *Goldvarb X* (quadro 2). O fator de aplicação é o *apagamento da marca de plural* no verbo, e a leitura dos números deve assumir essa perspectiva.

Tabela 2. Resultados da atuação dos fatores linguísticos controlados na concordância verbal de 3ª pessoa do plural

VARIÁVEIS	Apl ⁹ /Total	Frequência	PR ¹⁰
<i>Paralelismo Oracional (sujeito para o verbo)</i>			
Sujeito SEM todas as marcas ¹¹	115/142	80	0.90
Sujeito COM todas as marcas	235/933	25	0.47
Sujeito numeral	10/49	20	0.40
Sujeito "eles"	80/453	17	0.38
<i>Paralelismo Discursivo (de verbo para verbo)</i>			
Antecedido por verbo SEM marca	73/108	67	0.70
Antecedido por verbo COM marca	69/257	26	0.40
<i>Traço Semântico do Sujeito</i>			
[-animado]	157/396	39	0.69
[+animado]	283/1181	23	0.43
<i>Saliência Fônica</i>			
Nível 1	231/752	30	0.57
Nível 2	67/181	37	0.68
Nível 3	32/155	20	0.34
Nível 4	45/214	21	0.36
Nível 5	65/275	23	0.37

9 A sigla Apl./Total indica o número de verbos com apagamento de marca de plural (Fator de Aplicação) em relação ao total de verbos com a característica indicada na coluna da esquerda.

10 A sigla PR indica o peso relativo do fator para o uso da variante.

11 Por "Sujeito SEM todas as marcas" entendem-se os sintagmas nominais de 3ª pessoa do plural em que pelo menos um elemento não exibe a marca de plural.

Posição do Sujeito			
Sujeito anteposto	306/1171	26	0.47
Sujeito representado por "que"	65/246	26	0.49
Sujeito posposto	69/160	45	0.69
Expressão do Sujeito			
Sujeito Nulo	148/374	39	0.65
Sujeito Pleno	292/1203	24	0.45

Fonte: Elaboração própria. Fator de aplicação: apagamento da marca de plural

Paralelismo oracional e discursivo

O primeiro grupo de fatores selecionado diz respeito ao *paralelismo oracional*, isto é, a influência das marcas de número no SN sujeito sobre a retenção/apagamento da marca de número no verbo. Essa variável pode se manifestar de diferentes formas, a saber: (i) SN sujeito com todas as marcas de plural explícitas ("as meninas bonitas"); (ii) SN sujeito sem todas as marcas de plural explícitas ("as menina bonita_"); como (iii) sujeito "eles/elas"; ou como (iv) sujeito numeral ("as duas").

De acordo com a tabela 1, foram localizados 115 dados de não concordância em 142 ocorrências totais em que o sujeito não contava com todas as marcas de plural explícitas ("as menina bonita"), isto é, 80% do total. Essa produtividade pode ser considerada extremamente alta, referendando o peso relativo para o fator: 0.90. Em contrapartida, quando o sujeito apresenta todas as marcas de plural explícitas ("as meninas bonitas"), a ocorrência de apagamento de marca de plural no verbo é comparativamente bastante reduzida. Localizaram-se 235 dados de concordância não-padrão, em 933 dados totais desse tipo de sujeito: o que equivale a 25% de produtividade. O peso relativo aponta certa neutralidade na atuação do fator sujeito com todas as marcas de plural explícitas: 0.47. No caso do sujeito numeral e do sujeito "eles/elas", os resultados assemelham-se pela baixa produtividade de não concordância. Foram localizados, respectivamente, apenas dez dados de apagamento de marca de plural verbal em 49 ocorrências (20%) e 80 dados de apagamento em 453 ocorrências (17%), com os seguintes pesos relativos: 0.40 e 0.38.

O segundo grupo de fatores linguísticos selecionado diz respeito ao *paralelismo discursivo*, isto é, a influência das marcas de número no verbo antecedente para a retenção/apagamento da marca de número no verbo subsequente. Para a avaliação dessa variável, foram observados apenas os casos em que havia verbos sequenciados em relações de concordância com o mesmo SN sujeito.

Assim, controlaram-se as seguintes possibilidades de realização, a saber: (i) verbo antecedido por verbo sem marca de plural, no caso de (3) "... *utilizações* que não são nem tão boas... não tão ideais e não *acrescenta* e nem *soma* muito..." (dado 347, H3A) ou (ii) verbo antecedido por verbo com marca de plural, como em (4) "*as pessoas falam* aquilo que *ouve* os pais falarem..." (dado 393, H3C). Para os casos em que não havia verbos sequenciados ou para a primeira ocorrência em uma sequência de verbos, tal variável não foi controlada.

De acordo com os resultados, é possível observar que, quando o verbo é antecedido por forma verbal sem marca de plural, o apagamento da marca de plural é favorecido: 0.70. Foram localizados 73 dados de concordância não padrão em 108 ocorrências totais com esse fator, ou seja, 67%. Em contrapartida, com o verbo antecedido por forma verbal com marca de plural, a concordância não padrão fica desfavorecida, como demonstra o peso relativo para o fator: 0.40. Em um total de 257 ocorrências, foram localizados 69 dados de apagamento da marca de plural verbal, ou seja, 26% de produtividade.

A observação dos dois primeiros grupos de fatores selecionados, *paralelismo oracional* e *paralelismo discursivo*, suscita a lembrança da máxima cunhada por Scherre (1988) – “*marcas levam a marcas, zeros levam a zeros*” – cujos efeitos podem ser sentidos do sujeito para o verbo, ou de verbo para verbo. Isso acontece, na explicação de Vieira e Bazenga (2015, p. 53), “por ser esse grupo de fatores, por hipótese, de natureza mais cognitivo-processual, referente ao processamento e à memória da informação, do que estritamente linguística”. No que se refere à amostra de Nova Iguaçu do Projeto COMPARAPORT, coletada em 2009-2010, as variáveis relacionadas ao paralelismo (discursivo e oracional) também foram as primeiras selecionadas.

Traço semântico do sujeito

O terceiro grupo de fatores linguísticos selecionado refere-se ao *traço semântico de animacidade* do SN sujeito. Assim, controlaram-se duas situações possíveis, a saber: (a) sujeitos cuja referência semântica diz respeito a entidades menos animadas e (b) sujeitos com referência semântica a entidades mais animadas. Por entidade menos animada entende-se a referência semântica a objetos, plantas ou abstrações, como no exemplo: (5) “os *princípios* que regem né?... a Constituição Federal que a gente tem as leis consolidadas ali...” (dado 19, M2A). De maneira oposta, considera-se entidade mais animada quando o dado linguístico diz respeito a pessoas ou animais, como pode ser observado no exemplo (6) “*ai as pessoas* não conseguem emprego...” (dado 68, H2A).

De acordo com a tabela 2, é possível observar que, quando o sujeito se refere a entidade [-animada], foram localizados 157 dados de concordância não padrão em 396 ocorrências totais desse fator, ou seja, 39%. O peso relativo indica o favorecimento do apagamento de marca de plural verbal para esse fator: 0.69. De maneira diferente, com sujeito de

referência [+animada], em um total de 1181 ocorrências, foram localizados 283 dados de concordância não padrão (23%). O peso relativo indica o efeito de neutralidade do traço semântico [-animado] para a aplicação da regra nesses casos: 0.43.

Esse grupo de fatores também se mostrou significativo na amostra de Nova Iguaçu do Projeto COMPARAPORT. Essa variável, de natureza semântica, “supõe haver uma saliência no processamento da informação, segundo a qual seria sublinhado, por meio da concordância, o traço dinâmico (de controle) nas relações inauguradas pelos predicadores verbais” (VIEIRA; BAZENGA, 2015, p. 56).

Saliência fônica

A *saliência fônica* foi o quarto grupo de fatores linguísticos selecionado para a variação na concordância verbal de 3ª pessoa do plural. Foram controlados cinco níveis de saliência fônica nas amostras de Nova Iguaçu.

No primeiro e menor nível da saliência tem-se verbos regulares em que a diferença entre singular e plural consiste na presença, no plural, de uma nasalização na vogal átona final já existente no singular, como no exemplo: (7) “coisas que já *pod^{er}iam* ser prevenidas há muito tempo entendeu?” (dado 01, M2A). Essa oposição se verifica em ocorrências como *come/comem*, *fala/falam*, etc.

No segundo nível, a diferença singular e plural está na adição de uma vogal nasal final átona, que não existe na forma singular, como pode ser visto no exemplo: (8) “os outros *faz* o exame” (dado 1113, H1B). Esse é o caso dos monossílabos tônicos como *quer/querem* etc. Também é nesse nível que entram os casos de infinitivo¹²: (9) “as pessoas *começam a se agredirem* umas às outras...” (dado 429, M3C).

No terceiro nível de saliência fônica, há sobreposição de raiz e desinência, com acento, como podemos observar no exemplo: (10) “acho que hoje em dia as famílias *estão* mais liberais do que eram antigamente” (dado 30, M2A). Outro exemplo desse tipo de ocorrência pode ser visto em ocorrências como *dá/dão*, etc.

12 Alguns autores optam por descartar os dados de infinitivo flexionado/infinitivo impessoal, justificando que tais contextos não seriam plenamente variáveis (cf. MONTE, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2015). Argumenta-se que a opção pelo infinitivo impessoal pode não ser exatamente o “apagamento da marca de plural no verbo” e sim a opção por impessoalizar o discurso. Nesse momento ainda inicial da investigação, optou-se por manter tais dados e realizar a apresentação geral dos resultados.

No quarto nível de saliência, tem-se uma diferença fonológica maior, uma vez que, além do acréscimo, também acontece perda de substância fônica, como: (11) “as manifestações de dois mil e treze... eu acho elas *acabaram* perdendo muito o foco” (dado 38, M2A). É o caso dos pretéritos perfeitos regulares, como em *comeu/comeram*.

No quinto e maior nível de saliência fônica, temos pretéritos perfeitos irregulares ou formas inteiramente distintas para singular e plural, como nos exemplos: (12) “dois alunos que *vieram* fazer” (dado 638, H3A); e (13) “as pessoas *são* bem solidárias” (dado 950, M3B)

De acordo com a tabela 2, foram localizados 231 dados de concordância não padrão em 752 ocorrências totais em que o nível de saliência fônica era o mais baixo, isto é, 30% do total. A produtividade um pouco mais alta em relação à média geral da amostra (28%) é referendada pelo peso relativo para o fator: 0.57, indicando um leve favorecimento para a aplicação da regra de apagamento da marca de plural. No segundo nível de saliência fônica, o efeito do fator é muito mais significativo, com o peso relativo 0.68. Foram localizados 67 dados em 181 ocorrências, ou seja, 37% de produtividade para o apagamento da marca de plural. Nesse caso, vê-se o favorecimento mais robusto para a aplicação da regra. Todavia resta ainda realizar uma análise qualitativa dos dados para verificar se as ocorrências de infinitivo impessoal não estariam por trás desse resultado.

Os pesos relativos dos níveis 3, 4 e 5 de saliência fônica controlados aproximam-se, sendo, respectivamente 0.34, 0.36 e 0.37; o que indica que, nesses níveis, a concordância não padrão é desfavorecida. Para o terceiro nível de saliência fônica, foram localizados 32 dados de não concordância em 155 ocorrências totais: 20% apenas. Semelhante produtividade foi localizada no quarto nível de saliência fônica: 21% de apagamento da marca de plural, visto que se localizaram 45 dados em 214 ocorrências totais. Por fim, no quinto nível de saliência fônica, o mais alto, foram encontrados 65 dados em um total de 275 ocorrências, o que equivale a 23% de produtividade para o apagamento de marca.

A *saliência fônica* também foi relevante na análise das amostras do Projeto COMPARAPORT, tanto do Rio de Janeiro quanto de Nova Iguaçu. Nos dois casos, os níveis mais baixos de saliência fônica concentram os dados de concordância não-padrão. A explicação para esse resultado reside na menor percepção normativa em casos de saliência menor, o que parece licenciar o falante a fazer concordâncias não padrão, já que tais construções serão menos observáveis.

Posição do sujeito

A *posição do sujeito* foi o quinto grupo de fatores linguísticos selecionado pelo Programa Estatístico *Goldvarb X* para a variação na concordância verbal de 3ª pessoa do plural. Foram controladas três possibilidades de posições para o SN sujeito nas amostras de

Nova Iguaçu: (i) Sujeito anteposto ao verbo; (ii) Sujeito anteposto, representado pelo relativo “que”; e (iii) Sujeito posposto ao verbo.

Como (i) sujeito anteposto, tem-se aquele que segue a ordem canônica, mais comum, para o português brasileiro (PB): ordem SVO (sujeito-verbo-objeto), como no exemplo: (14) “*eles querem* estar aqui” (dado 640, H3A). Semelhante a essa estrutura, controlou-se o (ii) sujeito anteposto representado por “que”, caso em que o sujeito é retomado pelo pronome relativo “que”. Pode-se observar esse fenômeno no exemplo a seguir: (15) “você vê... tipo muitas pessoas *que jogam* coisas dentro do ônibus” (dado 744, M3A). Por sujeito posposto, tem-se uma inversão da ordem canônica do português brasileiro, com o sujeito localizando-se após o verbo, como no exemplo: (16) “*existem muitos professores* que ainda não:... não aderiram às novas tecnologias” (dado 622, H3A).

De acordo com a tabela 2, tanto o caso de sujeito anteposto, quanto o caso de sujeito anteposto representado pelo relativo “que” tem efeito neutro para a concordância não padrão. Foram localizados 306 dados em 1171 ocorrências (26%) com o sujeito anteposto, e 65 dados em 246 ocorrências totais (26%), com sujeito representado pelo “que”. Os pesos relativos para os fatores referendam o efeito neutro para aplicação da regra de apagamento da marca de plural verbal: 0.47 e 0.49, respectivamente.

De maneira oposta, verificou-se o favorecimento da não concordância quando o sujeito é posposto. Foram localizados 69 dados de concordância não padrão em 160 ocorrências totais em que o sujeito estava posposto ao verbo, isto é, 45% do total. A alta produtividade de não concordância para esse fator é referendada pelo peso relativo alto (0.69), indicando o favorecimento para a aplicação da regra.

A *posição do sujeito* também foi significativa para as amostras do Projeto COMPARAPORT, tanto do Rio de Janeiro quanto de Nova Iguaçu. Ao que parece existe uma interpretação de inacusatividade com sujeitos pospostos, o que impulsionaria a escolha do apagamento da marca de plural. Muito interessante perceber que a posição do sujeito influencia na concordância em muitas línguas, de perfis bastante distintos, como atesta Cobert (2000 *apud* VIEIRA; BAZENGA, 2019).

Expressão do sujeito

O sexto e último grupo de fatores linguísticos selecionado diz respeito à *expressão do sujeito*, que pode se manifestar de duas formas: (i) sujeito pleno e (ii) sujeito nulo. Por sujeito pleno, tem-se aquele que está explícito na oração; de maneira oposta, considera-se como sujeito nulo aquele em estado desinencial, ora por elipse, ora por zeugma. No exemplo a seguir, é possível observar um caso de sujeito pleno e outro de sujeito nulo, respectivamente: (17) “*meus pais são* divorciados... o problema deles em si foi traição...

meu pai traiu minha mãe... aí minha mãe descobriu e falou 'não quero mais'... Ø separaram... beleza" (dados 172 e 172, H2A).

De acordo com a tabela 2, foram localizados 148 dados de concordância não padrão em 374 ocorrências totais em que o sujeito estava elíptico, isto é, 39% do total. Essa produtividade pode ser considerada alta, o que é confirmado pelo peso relativo para o fator: 0.65. Em contrapartida, quando o sujeito apresenta estado pleno, a ocorrência de apagamento de marca de plural é menos produtiva, com 292 dados em 1203 ocorrências totais desse tipo de sujeito: 24% de produtividade. Para esse fator, o peso relativo tende à neutralidade: 0.45.

No caso das amostras do Projeto COMPARAPORT, não houve o controle desse grupo de fatores. Nesse caso, o resultado parece indicar que o processamento cognitivo do traço de plural ocorre na presença do sujeito preenchido e, quando ele está apagado, a percepção da pluralidade tende a se apagar. É verdade que o controle da expressão do sujeito se correlaciona a outros grupos de fatores que podem estar atuando em conjunto, como, por exemplo, o paralelismo discursivo.

O encaixamento social

A tabela 3, a seguir, apresenta os resultados referentes aos grupos de fatores sociais controlados na amostra. A escolaridade foi o único deles apontado como relevante para a variação na concordância verbal e, por isso, é a única variável a apresentar o peso relativo de cada fator. Ainda assim, serão apresentados os percentuais do controle do sexo e da faixa etária, para melhor descrição da faceta social do fenômeno. Como na seção anterior, o fator de aplicação é o apagamento de marca de plural.

Tabela 3. Resultados da atuação dos fatores sociais controlados na concordância verbal de 3ª pessoa do plural

VARIÁVEIS SOCIAIS	Apl./Total	Frequência	PR
Escolaridade			
Ensino Fundamental	200/418	47	0.74
Ensino Médio	144/560	25	0.47
Ensino Superior	96/599	16	0.34
Faixa etária			
18-35 anos	183/613	29	-
36-55 anos	131/553	23	-
56 anos ou +	126/411	30	-

Sexo			
Feminino	177/655	27	-
Masculino	263/922	28	-

Fonte: Elaboração própria. Fator de aplicação: apagamento da marca de plural

Como mencionado, a *escolaridade* foi o único dos grupos de fatores sociais apontado como relevante para a variação na concordância verbal. Foram controlados três níveis de escolarização na amostra de Nova Iguaçu: (i) Ensino Fundamental; (ii) Ensino Médio; e (iii) Ensino Superior.

De acordo com a tabela 3, no nível mais baixo de escolaridade (Ensino Fundamental), foram localizados 200 dados em 418 ocorrências, ou seja, 47% do total. O peso relativo para o fator indica o favorecimento da concordância não padrão entre falantes com pouca escolarização: 0.74. No nível de escolarização intermediário (Ensino Médio), por sua vez, esse percentual sofre uma redução para 25%. Foram localizados 144 dados em um universo de 560 ocorrências. Nesse nível, a probabilidade de apagamento da marca de plural no verbo diminui consideravelmente, com peso relativo 0.47. No nível mais alto de escolarização (Ensino Superior), todavia, o percentual chega ao menor número verificado, apenas 16%. Em um total de 599 ocorrências, somente são localizados 96 dados de apagamento da marca de plural. Em termos probabilísticos, o uso da concordância não padrão é bastante desfavorecido entre os falantes graduados, como indica o peso relativo (0.34) para o fator.

O *sexo* e a *faixa etária* do informante não tiveram relevância para a aplicação da regra variável de concordância verbal. Observando apenas os percentuais, fica bastante visível essa caracterização. Quando se tem em vista o sexo do informante, os resultados foram idênticos também, com o registro de 27% de produtividade de concordância não-padrão entre as mulheres e 28% entre os homens. No que se refere às faixas etárias, os percentuais de concordância não-padrão entre os mais jovens (18-35 anos) e os mais idosos (56 anos em diante) foram praticamente idênticos: 29% e 30%, respectivamente. No caso da faixa etária intermediária (36-55 anos), o resultado aponta um recuo no apagamento de marca de plural, ainda que pouquíssimo acentuado (23%) em relação aos outros grupos.

No que se refere às amostras do Projeto COMPARAPORT, o mesmo resultado dos controles sociais é visto na amostra de Nova Iguaçu (com apenas a escolaridade sendo selecionada); para informantes do Rio de Janeiro, a variável sexo também se mostrou relevante.

Considerações finais

De acordo com as três categorias que organizam as variáveis linguísticas testadas na amostra Nova Iguaçu, é possível identificar os fatores específicos que impulsionam o apagamento da marca verbal de 3ª pessoa do plural, caracterizando o encaixamento linguístico do fenômeno. São eles:

- (i) Relacionados às variáveis que controlam o efeito do SN sujeito sobre os dados: SN sujeito que não apresenta todas as marcas de número explícitas (PR0.90); SN sujeito que designa entidade [-animada] (PR0.69); e sujeito posposto ao verbo (PR0.69).
- (ii) Relacionados às variáveis que controlam a influência verbal sobre os dados: verbo antecedido por verbo sem marca de plural (PR0.70); e verbos com saliência fônica baixa, especialmente de nível 2 (PR0.68).
- (iii) Relacionado à variável que correlaciona o SN sujeito ao verbo atuando sobre os dados: sujeito que se apresenta como nulo (PR0.65).

No que se refere às variáveis sociais, verificou-se um certo apagamento da influência que estas poderiam estar acarretando para a aplicação da regra de concordância verbal. Apenas a escolaridade mostrou-se relevante, com informantes de escolaridade mais baixa (Ensino Fundamental) impulsionando a concordância não padrão (PR0,74), o que dá indícios de como se processa o encaixamento social do fenômeno.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 56, n. 3, p. 1035-1064, 2012.

CAMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CORRÊA, C. M. M. L. *Concordância verbal de terceira pessoa do plural em comunidades rurais e urbanas do estado do Rio de Janeiro: avaliação e produção*. 2019 Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GRACIOSA, D. M. *Concordância verbal na fala culta carioca*. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

LABOV, W. *Sociolinguistics patterns*. Oxford, Blackwell, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (ed.). *Sociolinguistics: the essential readings*, Malden, Blackwell Publishing, 2003. p. 234-250.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A concordância verbal. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EdUFBA, 2009. p. 331-371.

MAIA, P. N. F.; RODRIGUES, A. O. *A cidade (re)partida: um breve estudo sobre as emancipações da cidade de Nova Iguaçu e a formação da região da Baixada Fluminense*. Cabo Verde – Redes de desenvolvimento regional. 1º congresso de desenvolvimento regional de Cabo Verde. 2º congresso lusófono de ciência regional, 2009.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: um estudo descritivo-comparativo do Português Brasileiro e do Português Europeu*. 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.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Dois volumes. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SIMÕES, M. R. *A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. Mesquita: Entorno, 2007.

VIANNA, J. B. S. O português falado em Nova Iguaçu: proposta de constituição de uma amostra de língua oral. *LaborHistórico*, v. 5, n. esp. 1, p. 39-63, 2019.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/ línguas: a concordância em português. *Linguística*, v. 30, n. 2, p. 81-112, 2014.

VIEIRA, S.; BAZENGA, A. M. A concordância de terceira pessoa do plural: padrões em variedades do português. *In: VIEIRA, S.; BAZENGA, A. M. (org.). A concordância verbal em variedades do Português: a interface fonética-morfossinaxe*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2015. p. 29-75.

VIEIRA, S. R.; MOTA, M. A. C. (org.). Corpus Concordância. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. Disponível em: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *COMPARAPORT: Variedades do Português em análise*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras-UFRJ. Disponível em: www.corporaport.letas.ufrj.br. Acesso em: 29 jun. 2023.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. *In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (ed.). Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.